



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139 | Junio 2021 – Volumen 10, Número 1

<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1>



revistas.uam.es/riejs

UAM
Universidad Autónoma
de Madrid


United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization


UNESCO Chair on
Education for Social Justice,
Autonomous University of Madrid



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Nina Hidalgo Farran
Cynthia Martínez-Garrido

CONSEJO DIRECTIVO

Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)
Enrique Javier Díez Gutiérrez (Universidad de León, España)
Cynthia Duk (Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Chile)
Donatilla Ferrada (Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, Chile)
Rodrigo J. García Gómez (Comunidad de Madrid, España)
Manuela Mesa (Centro de Educación e Investigación para la Paz, España)
Carmen Rodríguez Martínez (Universidad de Málaga, España)
José Manuel Rodríguez Victoriano (Universitat de València, España)

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)
Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)
Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)
Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)
Ian Davis (University of York, UK)
Nick Elmer (University of Surrey, UK)
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)
Nancy Fraser (The New School University, USA)
Juan Eduardo García-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)
John Gardner (Queen's University, UK)
Mariano Herrera (CICE, Venezuela)
Peter McLaren (Chapman University, USA)
Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)
Luis M^a Naya Garmendía (UPV/EHU, España)
Connie North (University of Maryland, USA)
Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)
Carlos Riádigos Mosquera (Colegio Montel Touzet de A Coruña, España)
Juana M^a Sancho (Universidad de Barcelona, España)
Miguel Ángel Santos Rego (Universidad de Santiago de Compostela, España)
Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)
Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)
Juan Carlos Tedesco (Argentina)
Alejandro Tiana (UNED, España)
Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)
Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)
Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)
Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)
Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)
Ken Zeichner (Washington University, USA)

ÍNDICE

Presentación:

Fondos de Conocimiento para la Justicia Social. Alianzas Familia-Escuela para la Transformación Educativa

Evangelina Cervantes Javier González-Patiño y Moisés Esteban-Guitart 5

SECCIÓN TEMÁTICA: FONDOS DE CONOCIMIENTO PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Desarrollando Fondos de Conocimiento: Prácticas Educativas Socialmente Justas en el Contexto Español

David Subero 13

Las Familias ante las Escuelas en Estudios Chilenos: Algunos Supuestos Bajo Sospecha

Dominique Manghi, Elsa María Castrillón-Correa, Héctor Cárcamo-Vásquez y Andrea Precht. 27

Continuidad Educativa y Fondos de Conocimiento de Familias Venezolanas en Chile

Macarena Lamas-Aicón y Patricia Thibaut 41

El Impacto de la Aproximación Fondos de Conocimiento desde la Visión de las Docentes y las Familias. Un Estudio Cualitativo

Mireia Machancoses 55

Repensando las Prácticas Culturales de la Infancia Gitana a través de la Exploración de sus Fondos de Conocimiento e Identidad

Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Gabriela Míguez Salina. 69

Fondos de Identidad y Justicia Social a través de la Fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de Tortugas

Frida Díaz Barriga, Ramsés Barroso y Edmundo Antonio López 83

Connecting Funds of Knowledge to Funds of Identity through a Bilingual Multimodal Project-Based Approach

Adriana Álvarez 105

SECCIÓN LIBRE

Modalidad Deportiva de Salvamento y Socorrismo: Un Deporte que Educa en los Valores del Ideario Olímpico

M^a Eugenia Martínez-Gorroño, Ismael Sanz-Arribas y M^a Teresa Calle-Molina 127

Percepción y Accesibilidad Tecnológica de Universitarios en el Suroeste de República Dominicana durante el Covid-19

Leandro M. Santos, Diana Grisales y José Suero Rico 145

Intervención con Jóvenes NiNi en Centros de Inserción Socio Laboral: Mejora de la Autoestima y el Miedo a la Evaluación Negativa

Ana Cristina Ruiz-Mosquera, M^a Josefa Vázquez-Fernández y Evaristo Barrera-Algarín 167

COVID-19 y Digitalización “Improvisada” en Educación Secundaria: Tensiones Emocionales e Identidad Profesional Cuestionada

Javier Molina-Pérez y Cristina Pulido-Montes 181

Injusta Distribución del Presupuesto entre las Universidades Públicas del Ecuador: Efecto Mateo

Vicente Véliz Briones, Juan Carlos Morales, Gregorio Vásquez y Luz García Cruzatty 197

Transformando el Menosprecio en Reconocimiento. Comunidades Escolares Movilizadas

Donatila Ferrada y Miguel Del Pino 211

Niveles de Progresión de Gestión de la Convivencia Escolar a Nivel Intermedio en Chile

Paula Ascorra, Karen Cárdenas y Javier Torres-Vallejos 227

Estrategias y Mecanismos para la Construcción de una Cultura de Paz en la Educación Secundaria en Bogotá, Colombia

Catalina Acosta Oidor, Luz A. Tabares Rojas, Paula N. Castillo Acosta, M. Catalina López Andrade, Luisa F. Luque Ramírez, Ana M. Ortiz Arévalo y Nataly Vargas Rodríguez 245

PRESENTACIÓN

Fondos de Conocimiento para la Justicia Social. Alianzas Familia-Escuela para la Transformación Educativa

Funds of Knowledge for Social Justice. School-Family Partnerships for Education Transformation

Javier González-Patiño¹ y Moisés Esteban-Guitart^{2,*}

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universitat de Girona, España

Este número monográfico surge en el marco del proyecto titulado: “Inclusión y mejora del aprendizaje a través de la contextualización educativa. Avances en la aproximación de los Fondos de conocimiento e identidad”, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) (referencia: EDU2017-83363-R); así como en el contexto e impulso de la red internacional “Funds of Knowledge Alliance” (<https://fundsofknowledge.org>).

El propósito es contribuir, a nivel teórico, metodológico y empírico, a la praxis de pedagogías críticas, emancipadoras y antiracistas encaminadas a la equidad, inclusión y justicia social (Belavi y Murillo 2020; Esteban-Guitart et al., 2019; Iglesias et al., 2020; Paris, 2012; Subero et al., 2015). En este sentido, la aproximación de los fondos de conocimiento surge en la ciudad de Tucson, en el estado de Arizona, USA, con el propósito de dismantlar la perspectiva del déficit en educación (Valencia, 2010), reproductora de ideologías y prácticas racistas, para poder (re)conceptualizar a los estudiantes, y a sus familias, más allá de su origen y condición sociocultural, como valiosas y competentes (González et al., 2005; Moll, 2019). De modo que la asunción motriz que subyace a dicha aproximación se basa en la afirmación, documentada empíricamente (González et al., 2005; Hogg, 2011; Llopart y Esteban-Guitart, 2018), según la cual todas las familias, más allá de su profunda diversidad y casuística social, cultural, económica, religiosa, son poseedoras de recursos, habilidades, relaciones sociales, saberes defendidos como fondos de conocimiento que la escuela debiera conocer, reconocer y utilizar. Con dicho fin, los docentes realizan visitas a los hogares de sus alumnos y alumnas con la intención de crear relaciones basadas en la confianza mutua, identificar dichos cuerpos de saberes y destrezas, así como transformar la práctica pedagógica y curricular con la “capitalización” de los mismos (González et al., 2005; Llopart et al., 2017). Son numerosos los ejemplos y experiencias hoy disponibles, como también la trascendencia internacional del enfoque hoy visible y desarrollado en Australia, Nueva Zelanda, África, Europa, Asia y por supuesto las distintas Américas (Hogg y Volman, 2020; Llopart y Esteban-Guitart, 2018; Moll, 2019). Aspecto que se ilustra también en este monográfico en el que se incluyen contribuciones de España (Cataluña, Galicia), Estados Unidos de América (Colorado), México y Chile.

De hecho, el impacto social, político, cultural, económico de las migraciones internacionales, así como la consolidación de los regímenes neoliberales, hace necesario, ahora más que nunca, la re-

CÓMO CITAR:

González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10.

*Contacto: moises.esteban@udg.edu

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

actualización y reivindicación de pedagogías disruptivas, antirracistas, orientadas hacia la justicia social (Giroux, 2015).

A nadie se le escapa que el alcance de las llamadas “escuelas justas” (Murillo y Hernández, 2014) es un proceso dinámico de largo alcance, comprometido con un continuo proceso de reflexión y mejora nunca acabado. Al igual que en el ámbito contemporáneo de los estudios sobre las utopías reales (Levitas, 2013; Moss, 2014; Wright, 2010), cabe asumir que la justicia social, en tanto método, camino, horizonte, nos invita no solo a imaginar prácticas alternativas, sino también a llevarlas a cabo, en un continuo proceso crítico-analítico. En este sentido, Levitas (2013) definía la utopía como método en tanto que: “facilita pensamientos holísticos genuinos sobre futuros posibles, combinado con procesos democráticos de implicación, reflexividad y provisionalidad” (p. xi). Procesos que llevan a crear y transformar prácticas educativas provisionales en ciclos constantes de mejora y revisión (Brown y Cole, 2001).

Mutatis mutandis, para nosotros, la justicia social se trata de un método, más que un objetivo, un instrumento, más que un deseo. “No podemos pensar e imaginar el futuro, necesitamos escribirlo. El futuro no es algo que debe ser predicho, es algo que debe ser realizado” (Montfort, 2017, p. xii). Un método que nos lleva a alinear prácticas sociales y educativas hacia culturas de la redistribución, reconocimiento y representación (Fraser, 2003; Murillo y Hernández, 2014).

Precisamente en un texto reciente se ha puesto de manifiesto la alineación de la perspectiva de los fondos de conocimiento con los procesos de redistribución, reconocimiento y representación (Zipin y Brennan, 2021). Es decir, con políticas y prácticas educativas activas orientadas hacia el bien común y la justicia social (Subero et al., 2015). En concreto, argumentan Zipin y Brennan (2021) que perseguir la consecución de las tres “Rs” (redistribución, reconocimiento, representación) en el terreno educativo conlleva, como mínimo, un compromiso ético-crítico con la problematización del conocimiento disciplinar desarrollado en la escuela, la consideración de los fondos de conocimiento que emergen de la vida de los grupos subrepresentados en relación a los códigos y práctica escolar dominante, así como la arbitrariedad al atribuir capital cultural a determinados alumnos en función de las notas escolares que obtienen, pudiendo determinar incluso sus trayectorias personales, académicas y profesionales de vida. En definitiva, la legitimación de las voces y prácticas de los estudiantes, y sus familias, de sus particulares fondos de conocimiento (González y Moll, 2002; González et al., 2005; Moll et al., 1992), y fondos de identidad (Esteban-Guitart, 2012, 2016, 2021; Esteban-Guitart y Moll, 2014a, 2014b; Jovés et al., 2015; Saubich y Esteban-Guitart, 2011), se convierte en una herramienta, no exenta de contradicciones y dificultades (Oughton, 2010), para potencialmente mejorar la redistribución, e incorporación, igualitaria de recursos que apoyen el desempeño escolar, así como la representación democrática-participativa de los distintas poblaciones y culturas escolares (Zipin y Brennan, 2021).

Una breve presentación de los artículos

En particular, los distintos artículos que componen este monográfico permiten ilustrar cómo la perspectiva de los Fondos de conocimiento puede contribuir a la valoración, legitimación y sostenibilidad de las diferencias culturales, sociales y personales; superando el discurso del déficit educativo y cultural que impregna gran parte de las relaciones entre la escuela, como institución de poder y representación de la sociedad blanca mayoritaria, y las familias, profundamente ricas y diversas.

En el texto de Subero, tras presentar y contextualizar las bases y principios teóricos y metodológicos de la aproximación de los fondos de conocimiento, se describen tres prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el contexto español, a saber: la experiencia a partir de la cual se sugiere, por vez primera, la noción de fondos de identidad (Saubich y Esteban-Guitart, 2011); el proyecto Girona, llevado a cabo en diez centros educativos de las comarcas de Girona en los inicios de la década de 2010s (Esteban-Guitart y Vila, 2013); así como la experiencia llevada a cabo en Pontevedra con estudiantes y familias gitanas (Lorenzo-Moledo et al., 2020).

Precisamente, Santos Rego, Lorenzo Moledo y Míguez Salina, en el siguiente artículo, discuten los resultados derivados de un programa de intervención educativo realizado con infantes gitanos/as en

la ciudad de Pontevedra, Galicia. A partir de una exploración multimétodo autobiográfica, se identifican a la vez fondos de conocimiento e identidad vinculados a la participación activa y los vínculos familiares (destacados por parte de todos y todas las participantes), así como prácticas significativas (recreo, educación física) e intereses y proyectos particulares de vida (canto, monitoras de baile, dentista, maquilladora, niñera, abogada, bombero, jinete profesional) que pudieran servir para contextualizar la práctica pedagógica y curricular.

En el tercer artículo, firmado por Manghi, Castrillón-Correa, Cárcamo-Vásquez y Precht, se analiza críticamente las relaciones entre familias-hogar y docentes-escuela en Chile. En particular, se revisan 25 artículos desde el año 2000, para documentar cómo son estas relaciones. Se concluye con una advertencia, a saber, la superficialidad deóntica e instrumental que se establece al naturalizar, y a la vez difuminar, unidades tan complejas como la familia, que conlleva una sugerencia: enriquecer los análisis para dismantelar prejuicios y estereotipos a partir del conocimiento empírico y diferencial de los distintos sentidos y mundos de vida que conviven en las escuelas.

Las relaciones familia-escuela son también el foco del artículo de Machancoses. Tras justificar la importancia de unas buenas relaciones, así como revisar la literatura sobre el impacto de la aproximación de los fondos de conocimiento, se presenta un estudio que pretendía, precisamente, documentar los discursos y vivencias que docentes y familias, participantes en la implementación de la aproximación de los fondos de conocimiento, mostraron en relación a la caracterización de una óptimas relaciones familia-escuela, sus potenciales beneficios, así como contribuciones del programa educativo fondos de conocimiento.

En el estudio descrito por Lamas-Aicón y Thibaut, participaron también docentes y familias, en este caso procedentes de Venezuela en escuelas del sur de Chile. El estudio pretendía conocer los fondos de conocimiento de dichas familias, a través de visitas que realizaron las investigadoras, así como analizar las (dis)continuidades entre las familias migrantes y la práctica, códigos y cultura escolar. Destaca la riqueza de saberes y habilidades detectadas, así como la continuidad entre la escuela y las familias entrevistadas.

El texto de Díaz Barriga, Barroso y López nos invita, mediante una experiencia de fotografía participativa o fotovoz (<https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa>), a conocer la realidad contingente de estudiantes y profesores de la Normal Rural de Ayotzinapa, en el estado mexicano de Guerrero. Se identifican distintos fondos sociales, geográficos, institucionales, culturales e históricos de dicho contexto rural e indígena como la importancia de los lazos familiares, la cultura mexicana y procesos de resistencia frente a un modelo neoliberal, capitalista y nacionalista. Testimonios de un particular contexto educativo, configurado históricamente (influencia del marxismo-leninismo, desaparición de los 43 docentes en formación en el año 2014), en el que la conciencia y justicia social son elementos nucleares.

Concluye la sección monográfica el artículo de Álvarez, quién describe los resultados hallados en un estudio con estudiantes bilingües y familias, de origen mexicano, en una escuela norteamericana. Se trata de un proyecto educativo multimodal basado en la creación de artefactos identitarios por parte de los y las estudiantes y sus familias. Destacan las experiencias transnacionales, y transfronterizas, así como las redes familiares de apoyo, las fiestas religiosas, el bilingüismo o la proyección en tanto que estudiantes universitarios como importantes fondos de conocimiento e identidad.

Algunas contribuciones significativas

Tomadas en su conjunto, las distintas aportaciones contribuyen a la literatura sobre los fondos de conocimiento e identidad, en particular, así como las pedagogías de la sostenibilidad cultural, en general. En este sentido, destacamos aquí tres contribuciones.

En primer lugar, la reapropiación y translocalización de la perspectiva de los fondos de conocimiento, y la teoría de los fondos de identidad, lo que supone un enriquecimiento de las mismas. Las condiciones históricas, políticas y socioculturales de cualquier contexto de vida y actividad, y en este sentido cualquier institución escolar inserida en un contexto nacional particular, deben de abordar-

se, y ello supone buscar respuestas conceptuales y metodológicas creativas. En este sentido, concebimos la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad no como herramientas estáticas, homogéneas, perenes. Contrariamente, se trata de planteamientos abiertos que deben responder a las condiciones locales, y por ello se deben reinventar constantemente, lo que se ilustra en los distintos artículos que cubren distintas realidades y circunstancias políticas, sociodemográficas y culturales.

En segundo lugar, a nivel metodológico, destacan distintas herramientas para identificar/generar fondos de conocimiento e identidad. Desde las visitas etnográficas por parte de los docentes en los proyectos descritos por Subero, o la experiencia relatada por Machancoses, hasta el rol activo de las investigadoras, en el estudio de Lamas-Aicón y Thibaut, la fotovoz o fotografía participativa (Díaz Barriga, Barroso y López), así como aproximaciones autobiográficas multimodal como las utilizadas en la intervención descrita por Santos Rego, Lorenzo Moledo y Míguez Salina, o en el proyecto bilingüe de Álvarez. En este último caso, por ejemplo, se utilizaron representaciones de vida para identificar/generar experiencias significativas, así como aspiraciones y proyectos de vida; así como la creación de libros ilustrados sobre las experiencias personales y familiares de los distintos estudiantes. Se trata, por otra lado, de proyectos y actuaciones educativas que pueden convertirse en artefactos mediadores (herramientas puente) entre las familias y la cultura y práctica escolar.

Finalmente, en todos los artículos, sea a nivel teórico-conceptual, empírico-metodológico, subyace una misma voluntad hacia praxis comprometidas con el reconocimiento profundo y real de las condiciones, fortalezas y vivencias de los y las aprendices, y sus familias, desmontando visiones racistas deficitarias, y ampliando tanto los marcos de comprensión, como de intervención, de la educación para la justicia social.

En definitiva, invitamos a leer con atención las distintas reflexiones, análisis y experiencias descritas en este número monográfico, que basadas en la aproximación de los fondos de conocimiento, algunos también a partir de la teoría de los fondos de identidad, aportan visiones y prácticas hacia la justicia social y la sostenibilidad cultural de una diversidad profunda que requiere ser normalizada, y una normalidad que necesita ser problematizada y diversificada.

Referencias

- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Brown, K. y Cole, M. (2001). A utopian methodology as a tool for cultural and critical psychologies: Toward a positive critical theory. En M. J. Packer y M. B. Tappan (Eds.), *Cultural and critical perspectives on human development* (pp. 41-66). Sunny Press.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173-180. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est>
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture and Activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014a). Funds of identity: A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014b). Lived experiences, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (Coord.) (2013). *Experiencias en educación inclusiva: Vinculación familia, escuela y comunidad*. Horsori.

- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C. y Llopart, M. (2019). Sustaining students' cultures and identities. A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 11(12), 34-47. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desarrollo de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 57-109). Verso.
- González, N. y Moll, L. C. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Hogg, L. y M. Volman (2020). A synthesis of funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Jovés, P., Siqués, C. y Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice: A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>
- Levitas, R. (2013). *Utopia as method: The imaginary reconstitution of society*. Springer.
- Lorenzo-Moledo, M., Míguez-Salina, G. y Cernadas-Ríos, F. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? bases para un proyecto educativo. *Teoría de la Educación*, 32(1), 191-211. <https://doi.org/10.14201/teri.21299>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Llopart, M., Vilagran, I., Güell, C. y Esteban-Guitart, M. (2017). Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes como estrategia para crear lazos de confianza entre docentes y familias. *Pedagogia i Treball Social*, 6(1), 70-95.
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Montfort, N. (2017). *The future*. The MIT Press.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. Routledge.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Oughton, H. (2010). Funds of knowledge, a conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/02660830.2010.11661589>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189x12441244>

- Saubich, X. y Esteban-Guitart, M. (2011). Bringing funds of family knowledge to school: The living Morocco project. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 79-103. <https://doi.org/10.4452/remie.2011.04>
- Subero, D., Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.02>
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. Verso.
- Zipin, L. y Brennan, M. (2021). Ethical vexations that hang “knowledge questions” for curriculum. En B. Green, P. Roberts y M. Brennan (Eds), *Curriculum challenges and opportunities in a changing world. Transnational perspectives in curriculum inquiry* (pp. 173-193). Palgrave.

SECCIÓN MONOGRÁFICA

FONDOS DE CONOCIMIENTO
PARA LA JUSTICIA SOCIAL.
ALIANZAS FAMILIA-ESCUELA PARA
LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Desarrollando Fondos de Conocimiento: Prácticas Educativas Socialmente Justas en el Contexto Español

Developing Funds of Knowledge: Social Justice Educational Practices in the Spanish Context

David Subero *

Universitat de Girona, España

DESCRIPTORES:

Fondos de conocimiento
 Justicia social
 Educación inclusiva
 Relaciones familia-
 escuela
 Diversidad

RESUMEN:

Los fondos de conocimiento (FdC), desde su origen a principios de la década de los noventa, han tenido como objetivo el desarrollo de prácticas educativas escolares sensibles y contextualizadas a las experiencias familiares del alumnado culturalmente diversos. Desde un marco sociocultural, el enfoque se ha convertido en un referente en prácticas de justicia social educativa asumiendo una visión crítica y poniendo en el centro de su acción transformadora la lucha contra las desigualdades estructurales, las relaciones de poder y la perspectiva del déficit cultural en educación como discurso dominante. A su vez, propone un marco teórico-metodológico para recuperar la dignidad y la representatividad de las familias en las escuelas, a través de sus conocimientos, recursos y fortalezas. El procedimiento consiste en visitar a las familias por parte de los docentes y recoger los fondos de conocimiento a través de entrevistas y técnicas etnográficas, para luego desarrollar unidades didácticas en el contexto escolar. A continuación, se presentan tres experiencias educativas en el contexto español guiadas por el enfoque de los FdC, en donde se destacan prácticas pedagógicas originales, redistributivas y representativas con el objetivo de establecer actuaciones educativas culturalmente congruentes y avanzar hacia la inclusión.

KEYWORDS:

Funds of knowledge
 Social justice
 Inclusive education
 Family school
 partnership
 Diversity

ABSTRACT:

The Funds of Knowledge (FoK), since their origin in the early nineties, have aimed at developing sensitive and contextualized school educational practices to the family experiences of culturally diverse students. From a sociocultural approach, the program has become a benchmark in educational social justice practices, assuming a critical approach and placing structural inequalities, power relations and the perspective of cultural deficit in education at the center of its transformative action. In turn, it proposes a theoretical-methodological framework to recover the dignity and representativeness of families in schools, through their knowledge, resources and strengths. The procedure consists of visiting the families by the teachers and collecting the funds of knowledge through interviews and ethnographic techniques, to then develop didactic units in the school context. Next, three educational experiences in the Spanish context are presented, guided by the FoK approach, where original, redistributive and representative pedagogical practices are highlighted with the aim of improving educational processes of cultural congruence and the development of inclusive cultures.

CÓMO CITAR:

Subero, D. (2021). Desarrollando fondos de conocimiento: Prácticas educativas socialmente justas en el contexto español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.001>

1. Introducción

Hay una realidad cada vez más evidente en las aulas y es el aumento de la diversidad étnica y cultural del alumnado. Este hecho se manifiesta de tal modo que la escuela es un reflejo de lo que en la sociedad ocurre, y nos encontramos ante tendencias sociales y culturales caracterizadas por: 1) una nueva modernidad (Bauman, 2017; Pardo, 2016); 2) el avance de la globalización económica que se manifiesta en una homogenización del capital, pero que a su vez acentúa una diversidad cultural a la cual no se da respuesta (Darling-Hammond, 2010); 3) la expansión de la sociedad digital, que provoca la movilidad de las personas hacia lugares en donde puedan estar en contacto con redes de información (Castells, 1998), ya que hoy en día, no estar conectado significa estar excluido (Han, 2014); 4) el avance hacia el desarrollo casi exclusivo de competencias individuales y un estilo de vida basado en la competencia (Esteban-Guitart y Ratner, 2011) y 5) la continua vulneración de derechos que se siguen llevando a cabo hacia los más vulnerables (Nussbaum, 2015).

Es decir, esta es la cara menos agradable de la economía global del conocimiento que se caracteriza por continuar manteniendo el sistema social y la forma de vida del capitalismo del consumidor. Un capitalismo que se ha adaptado a las nuevas realidades y contextos, pero sigue manteniendo la producción, la distribución y el consumo de los bienes en manos de inversores de capital privado que se lucran en el libre mercado (Ratner, 2011). Esta realidad, en una economía global del conocimiento que selecciona a las personas como válidas o no válidas para su sistema de producción, provoca la creación de grandes bolsas de “precariado” (Standing, 2013) que no tienen lugar en el sistema y quedan excluidas de él. Esto acrecienta la sensación de incertidumbre y falta de control de las personas sobre su propia vida, la fragilidad de los trabajos que un día están y otros desaparecen, el aumento de desigualdades entre los ricos y pobres y la necesidad de las personas de dirigirse hacia dónde la seguridad y la estabilidad sean mayores en un mundo cambiante y líquido (Bauman, 2017).

Por la necesidad de las poblaciones de buscar nuevas oportunidades, en las últimas décadas, ha habido un aumento de los flujos migratorios mundiales (Sassen, 2010), en especial hacia lugares como Asia, Estados Unidos y Europa. Por lo que respecta al contexto español, ha habido un crecimiento progresivo de población inmigrante, también en sus aulas. La presencia de lenguas, identidades, religiones y tradiciones familiares heterogéneas ha tenido un impacto evidente en las escuelas, transformando sus poblaciones escolares. Sin ir más lejos, el porcentaje de estudiantes de origen extranjero ha crecido del 1.4% en el año 2000 al 8.8% en el año 2019 (MECD, 2018).

En España, además del desafío de acoger al alumnado recién llegado en las escuelas, se ha ido añadiendo otro tipo de demandas caracterizadas por prácticas pedagógicas de calidad, así como la garantía del éxito educativo para todos. Esta última demanda se erige como un tema central de debate y un reto para los países más desarrollados (OECD, 2018). Sin ir más lejos, la misma UNESCO (2000) afirma que la participación activa, igualitaria y equitativa de todo el alumnado es fundamental para la construcción de una sociedad justa dentro de la sociedad del conocimiento actual.

Sin embargo, según los últimos informes PISA (OECD, 2019), existe una brecha que es consistente a lo largo de los últimos años, entre el rendimiento académico del alumnado infrarrepresentado¹ y el alumnado de clase media estándar en el contexto educativo español. De hecho, según PISA (OECD, 2016), los estudiantes infrarrepresentados no solamente tienen un rendimiento escolar menor, sino que además tienen tendencia a dejar de ir a clase o llegar tarde, así como bajos niveles de compromiso y motivación en relación al aprendizaje escolar.

Como han resaltado algunos autores (Esteban-Guitart et al., 2019), en base a los datos ofrecidos por los informes PISA, ni las variables socioeconómicas ni la falta de familiaridad con la lengua vehicular en la escuela, justifican el bajo rendimiento y los hándicaps que se apuntan en el párrafo anterior. A su vez, rechazamos la tesis del déficit cultural (Valencia, 2010), muy extendidas en occidente, en donde el alumno

1 Aquellos alumnos y alumnas que tienen una mayor dificultad en ser reconocidos en las prácticas académicas por sus bajos ingresos, grupo étnico minoritario o bien de origen extranjero (Rios-Aguilar et al., 2011 p. 179). Por ende, en esta definición también está incluido el alumnado de origen inmigrante tanto de primera como de segunda generación.

infrarrepresentado no aprende porque sus familias no tienen experiencias de aprendizaje lo suficientemente relevantes, lo que lleva a carencias en la socialización y en las prácticas académicas, que la escuela ha de compensar con más intensidad. En estos casos, no son raros los espacios escolares abiertos a las familias para decir cómo y de qué manera tienen que educar a sus hijos, dejando muchas veces de lado sus propias experiencias culturales y saberes familiares acumulados, para así educarles de forma “normalizada” o estándar.

Por su parte, autores como Belavi y Murillo (2020), plantean nuevas formas de reconsiderar la escuela a partir de cambios en: 1) la distribución de oportunidades y beneficios de la educación y 2) el reconocimiento de valores culturales y la diversidad social de nuestro alumnado y sus familias, que están fuertemente ligados con la justicia social educativa. Por justicia social educativa entendemos prácticas educativas diversas y equitativas que luchan contra las desigualdades, injusticias sociales y opresiones (Erchick y Tyson, 2013; Subero et al., 2015). En primer lugar, incidimos en el hecho que no todos los estudiantes parten de la misma línea de salida, y eso hace que las oportunidades y los recursos estén distribuidos de forma injusta y poco equitativa. De este modo, es necesario llevar a la práctica acciones educativas teniendo en especial consideración las necesidades del alumnado infrarrepresentado, con el objetivo que la educación de calidad sea algo de todos, y no de unos pocos. En segundo lugar, se considera que las escuelas, tradicionalmente, han mantenido un tipo de actividad estándar que va desde los discursos, las formas de relación, las pedagogías y el currículum prevalente aislando (o rechazando) de forma directa (o indirecta) todos aquellos discursos, formas de relación y prácticas culturales y educativas que no predominan en esta estructura, generando evidencias claras de injusticia social. En otras palabras, en las escuelas, la jerarquía de valores culturales dominantes no ha tenido en cuenta las identidades, perspectivas y estilos de vida de las diferentes diversidades. Por ello, se sugieren programas educativos que hagan visibles, respeten y operen con las culturas que los estudiantes infrarrepresentados traen consigo al sistema escolar (Gay, 2018).

A continuación se pueden resumir algunas características que tienen los programas educativos basados en la justicia social:

- Este tipo de programas suelen tener una implicación de concientización y empoderamiento en el alumnado y en las familias. Es decir, por una parte, desarrollan la capacidad de análisis crítico sobre su situación de opresión en los espacios educativos (Freire, 1998) y, por la otra, son capaces de cambiar su situación (intelectual, social, emocional y política) a partir del uso de sus referentes culturales en la enseñanza (Ladson-Billings, 1995).
- Cuando los programas consiguen enlazar la individualidad de los estudiantes con su identidad étnica y su socialización cultural (Gay, 2018), hay mejoras en el rendimiento y éxito académico del alumnado.
- En este tipo de programas los profesores juegan un papel fundamental en el proceso. Es decir, los docentes han de ser expertos y familiarizarse con la cultura de origen de su alumnado y familias, para de este modo poder ser referentes claros en las prácticas pedagógicas y combatir prejuicios y estereotipos (Hollie, 2018).
- Los programas van más allá de una propuesta académica al uso. Es decir, son programas que, de una forma holística, incorporan dimensiones tales como lo emocional y lo psicológico. Sólo de este modo es posible reconocer la singularidad cultural de los estudiantes y familias, así como conocer sus experiencias y conocimientos. Se entiende que implicando a las familias y al alumnado en el proceso, es posible proponer aprendizajes más relevantes y eficaces. Para ello, se modifican las relaciones tradicionales en donde el docente es el transmisor de unos supuestos conocimientos establecidos y validados por la autoridad educativa, para hacer que las familias y los estudiantes “se conviertan en estudiosos de la diversidad cultural y generen su propio contenido en el currículum” (Gay, 2018, p. 144).

En coherencia con las nociones anteriormente mencionadas, se propone el enfoque de los fondos de conocimiento (Llopert y Esteban-Guitart, 2018; Moll, 2019) como una propuesta capaz de modificar las relaciones familia y escuela hacia mayores cotas de concienciación, poniendo en el centro del proyecto educativo los hogares del alumnado infrarrepresentados. Además, su despliegue en las escuelas tiene como finalidad recono-

cer las prácticas culturales familiares como valiosas, generar cambios en el docente rompiendo con prejuicios y/o estereotipos y establecer espacios de confianza mutua implicando a las familias en el proceso de aprender.

2. Los fondos de conocimiento

Los fondos de conocimiento tienen su origen en la antropología y aparecen por primera vez en los trabajos realizados en la Universidad de Arizona (USA) por Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992). Los autores pusieron el foco en las relaciones económicas que tenían los migrantes mexicanos que residían en Estados Unidos, y la forma en que estas relaciones económicas se desarrollaban. Las primeras conclusiones fueron que las relaciones de confianza mutua y los lazos sociales eran fundamentales para hacer frente a las incertidumbres que emergen en una situación de tránsito como el fenómeno migratorio. Además, estas relaciones de confianza mutua estaban constituidas por una serie de conocimientos y habilidades de gran importancia para las familias.

Los fondos de conocimiento, rápidamente tuvieron su relevancia en el campo de la educación de la mano del psicólogo educativo Luis Moll y colaboradores con la creación y desarrollo del “Proyecto Fondos de Conocimiento para la Enseñanza” (Gonzalez, Moll y Amanti, 2005). El enfoque aparece como parte de un conjunto de propuestas basadas en la justicia social educativa dirigidas a transformar el currículum y el aprendizaje de tal modo que fueran más equitativos y significativos para los estudiantes de comunidades históricamente marginalizadas e infrarrepresentadas; en este caso en familias mexicano-americanas de la ciudad de Tucson.

La aproximación de los fondos de conocimiento (Moll, 2014, 2019) ha sido una alternativa creativa y contextualizada que, lejos de entender a las familias del alumnado culturalmente diverso como carente de conocimientos y experiencias válidas para la escuela, afirman que “todas las familias cuentan con cuerpos de conocimiento y habilidades históricamente acumuladas y culturalmente desarrolladas esenciales para el buen funcionamiento y bienestar de los hogares o los miembros de la familia” (Moll, 2014 p. 25). Es decir, los fondos de conocimiento se basan en la premisa que todos los estudiantes y sus familias son valiosas y acumulan conocimientos, habilidades y recursos culturales. En este contexto, se tiene en cuenta las experiencias familiares y las prácticas culturales como repositorios de conocimiento.

Los tres objetivos del enfoque son los siguientes: 1) La mejora del rendimiento educativo del alumnado infrarrepresentado; 2) La mejora de las relaciones entre la familia y la escuela (a través de procesos de confianza mutua, en dónde el profesorado hace emerger los fondos de conocimiento de familias y alumnado); 3) La modificación de la práctica docente a través del diseño de nuevas unidades didácticas y cambios en el currículum a partir de los fondos de conocimiento identificados. De este modo, se pretende que la institución escolar esté conectada con aspectos importantes de la vida del alumnado como las relaciones familia-escuela, en especial con aquellas familias que cuentan con menor representatividad en las prácticas educativas escolares.

Cuadro 1

Fases de Programas basados en Fondos de Conocimiento

Fases	Descripción
1. Explicación del Programa (Profesores e Investigadores)	Se introduce la teoría de fondos y se enseñan técnicas etnográficas (entrevista, recogida de datos a partir de la observación).
2. Visita a las Familias (Profesores)	Se accede al domicilio, se observa el contexto y se realiza la entrevista.
3. Grupos de Estudio (Profesores e Investigadores)	Se comparten los fondos de conocimiento entre el grupo de profesores y se elaboran las secuencias didácticas.
4. Unidades didácticas basadas en fondos de conocimiento (Profesores)	Se llevan a cabo las actividades en el aula incorporando los nuevos fondos.

Nota. Elaboración propia a partir de Gonzalez, Moll y Amanti (2005).

A grandes rasgos, los programas educativos basados en el enfoque de los fondos de conocimiento se desarrollan de la forma siguiente (Cuadro 1). En un principio, con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes infrarrepresentados, se sugiere, desde un marco sociocultural, una vía para reconfigurar la enseñanza y el currículum escolar basada en las prácticas culturales y las experiencias familiares. Se sugiere, en esta primera fase, introducir el marco teórico y metodológico de los fondos a los docentes participantes en el proyecto para familiarizarlos con las estrategias y formas de entender el enfoque. Seguidamente, los profesores visitan los hogares de los estudiantes, con el objetivo de documentar empíricamente los fondos de conocimientos particulares y así poderlos usar pedagógicamente en las aulas. Al mismo tiempo que se llevan a cabo estas visitas a las familias, emerge una relación de colaboración más estrecha basada en la confianza mutua. En estas visitas, se hace uso de una serie de técnicas etnográficas para recoger las informaciones a través de experiencias de vida y conocimientos acumulados. Los profesores preguntan sobre la historia familiar, sobre las historias laborales, las aficiones, actividades e intereses, prácticas de alfabetización, entre otras. El objetivo es hacer evidentes los fondos de conocimiento en el núcleo familiar. Los grupos de estudio pueden ser considerados como espacios mediadores donde tanto los docentes como los investigadores comparten significados y recursos para teorizar sobre los fondos familiares de los estudiantes, así como planificar un mejor acondicionamiento en el currículum escolar y en las prácticas educativas (Moll, 2014; Esteban-Guitart et al., 2018). Una vez identificados, los profesores incorporan estas habilidades y conocimientos en las actividades del aula, estableciendo de este modo continuidades entre los fondos de conocimientos acumulados por las familias, el currículum escolar y las prácticas de enseñanza en la escuela.

3. Proyectos

A continuación, voy a hacer una revisión de tres estudios llevados a cabo en el contexto español basados en fondos de conocimiento, en los cuales, aunque partiendo de grupos infrarrepresentados como foco, el contexto sociocultural y el desenlace de los procesos y prácticas educativas son a su vez genuinos y originales. De este modo, los investigadores reorientan el concepto de los fondos de conocimiento para abordar cuestiones relacionadas con grupos culturales específicos, tales como las familias de origen marroquí y las familias gitanas, así como el proyecto Girona, que engloba una intervención del alumnado de diversas procedencias abriendo el abanico de la intervención a la diversidad cultural y familiar. Los proyectos fueron seleccionados por su variedad en la tipología de participantes y por las diferentes formas de acercarse al enfoque de los fondos de conocimiento a partir de las dinámicas socioculturales que se encuentran en la familia y en vida de la comunidad. Es decir, por una parte, cada una de las tres experiencias tiene como foco alumnado de grupo minoritario diferente (familia marroquí en el primero, familia gambiana en el segundo y familia gitana en el tercero). Por la otra, los dos primeros ejemplos se llevan a cabo a través de la metodología de visitas a los hogares por parte de los docentes, mientras que la tercera experiencia incorpora un tercer actor que hace de mediador entre los docentes y las familias en el desarrollo del proyecto.

Antes de continuar, sin embargo, es necesario hacer un pequeño inciso sobre el desarrollo educativo del alumnado de familias inmigrantes y familias gitanas en el contexto español. Para ello, es necesario contextualizar el hecho de que la escolarización del alumnado inmigrante y/o de minorías étnicas (tales como la gitana), se caracteriza por una ausencia sostenida de éxito escolar en España (Laluzza y Crespo, 2009). Este hecho se sustenta en la perspectiva del déficit que entiende al alumnado responsable de su fracaso en la escuela. Por el contrario, desde un marco sociocultural y ecológico se entiende necesario involucrar activamente a la escuela en la responsabilidad del fracaso del alumnado, proponiendo a su vez opciones de mejora y cambio. Un ejemplo de este involucramiento, es el establecimiento de continuidades entre la escuela y otros agentes educativos, como la familia, para facilitar la coherencia entre contextos de desarrollo diferenciados, que a veces pueden ser contrapuestos (valores, prácticas, códigos) y que incluso pueden convertirse en barreras para el éxito educativo (Poveda, 2001). Una experiencia educativa coherente con lo anterior, es el proyecto “Shere-Room” llevado a cabo en diferentes barrios de la corona metropolitana de Barcelona con alumnado de grupos culturales minoritarios, en donde predomina la población gitana (Crespo et al., 2014). En “Shere-Room”, se propone el diseño de una actividad que se realiza fuera de la escuela, buscando recuperar los intereses, motivaciones y formas de participación por parte del alumnado. Para ello, las técnicas utilizadas a la hora de generar ganas de aprender se basan en

la negociación y colaboración constante con los participantes, sus familias y los líderes de la comunidad gitana, en el caso de la población romaní. De este modo, el conocimiento es sensible a la cultura familiar y comunitaria del alumnado. Se busca la incorporación de referentes y modelos nuevos, como pueden ser miembros de la comunidad, o estudiantes universitarios que ejerzan de mentores. Se trabajan prioritariamente competencias básicas tales como la comunicación, habilidades instrumentales, así como las competencias digitales a través de metodologías de aprendizaje colaborativo y la resolución de tareas. Este tipo de experiencia, es un precedente claro para el consecuente desarrollo de programas basados en los fondos de conocimiento, como los que se presentan a continuación.

3.1. Fondos de conocimiento en una familia marroquí

Un ejemplo de cómo aplicar los fondos de conocimiento familiares en la escuela ha sido la propuesta de Saubich y Esteban-Guitart (2011), en donde se parte de la premisa que todas las familias más allá de su condición social o diversidad cultural y económica disponen de una suerte de destrezas, relaciones, habilidades y saberes que tienen su origen es sus prácticas socioculturales tales como el trabajo, aficiones, comunitarias o bien religiosas. En este caso, se pone el foco en una familia de origen marroquí, en sus prácticas y recursos familiares, para fomentar espacios de continuidad educativa en grupos culturales y socioeconómicos que habitualmente no están presentes en las instituciones escolares en relación a prácticas de enseñanza y aprendizaje (Poveda, 2001). En las visitas llevadas a cabo por los docentes a la familia, y a partir de una serie de técnicas etnográficas como entrevistas, identificación e inventario de artefactos familiares y su uso en el hogar, se detectaron una serie de fondos de conocimiento que fueron categorizados de la forma siguiente: a) localización geográfica, b) política, sociedad y creencias religiosas, c) animales de Marruecos, d) clima y vegetación marroquí, e) el mercado y la comida marroquí y f) el uso de la “henna” como decoración corporal. En esta experiencia, el profesor de ciencias sociales usó un dispositivo cultural relevante como el Qur’an para desplegar los objetivos de aprendizaje tales como diversidad de valores y prácticas en las sociedades, así como realidades geopolíticas actuales. La profesora de ciencias de la naturaleza usó el conocimiento sobre los animales y el clima en la zona del Sahara marroquí, por parte de la familia, para desarrollar una unidad didáctica sobre los fenómenos meteorológicos, la fauna y la flora. Además, hubo unidades que organizadas en proyectos (ámbitos temáticos) se desarrollaron de forma colectiva en grupos cooperativos. Este fue el caso de la unidad didáctica “comida marroquí” que contó con la búsqueda de información, conocimiento y compra de ingredientes culinarios y la posterior elaboración de los platos de forma conjunta. En ella se trabajaron: 1) competencias propias del ámbito matemático tales como resolución de problemas y razonamiento, 2) competencias relacionadas con conocimiento del medio tales como salud y equilibrio personal, 3) competencias vinculadas con el conocimiento artístico como imaginación y creatividad, 4) competencias referentes al ámbito de educación en valores, como dimensiones interpersonales y multiculturales. La modificación de las prácticas tradicionales de relación entre la familia y la escuela, y el hecho que los docentes se acerquen a los hogares de sus estudiantes como aprendices (González, Moll y Amanti, 2005), ha sido fundamental para avanzar hacia formas más diversas y equitativas de incluir a la familia dentro de las prácticas educativas escolares, sobretudo, para aquellas que asumen mayores cotas de desigualdad, injusticia social e invisibilidad. De este modo, el alumnado infrarrepresentado, como el de comunidades inmigrantes tales como la marroquí, experimentan menores discontinuidades cuando los docentes son capaces de reconocer su trasfondo familiar y su herencia cultural.

3.2. El proyecto Girona: Fondos de conocimiento para empoderar a los hogares

El proyecto Girona se desarrolló en diez centros próximos a la ciudad de Girona con alumnado y familias procedentes de África, Rumanía y Suramérica (Esteban-Guitart y Vila, 2013; Subero et al., 2015). A grandes rasgos, en las diferentes escuelas sondeadas se detectaron una serie de fondos de conocimiento que estuvieron relacionados con las siguientes temáticas, a saber: a) conocimientos y competencias multilingües, b) conocimientos de medicina y anatomía, c) religión, d) construcción, e) conocimientos deportivos, f) conocimientos musicales y artísticos, g) agricultura y horticultura, h) mantenimiento del hogar, i) economía. A partir de los ámbitos temáticos introducidos, se seleccionaron los siguientes fondos de conocimiento susceptibles de poder ser vehiculados hacia actividades educativas escolares. Este procedimiento se realizó dentro de los grupos de estudio. De este modo, del fondo de conocimiento “historia de Rumanía y sus formas de gobierno” se llevó a cabo la actividad de Trivial. Es decir, un concurso

de preguntas sobre las diferentes formas de gobierno a lo largo de la historia y en la actualidad entre dos países como Rumanía y España. Esta actividad se desarrolló en la asignatura de historia en el curso de Bachillerato. A continuación, otro fondo de conocimiento que fue tenido en consideración fue “el cultivo de productos africanos”, en especial las familias que procedían de Gambia y que tenían una gran experiencia en el cultivo y el conreo. La actividad propuesta fue el cultivo de una huerta con productos africanos que trabajó el tema del mundo vegetal. La actividad se desarrolló en el tercer curso de primaria y fue una actividad transversal.

De las experiencias del proyecto Girona, vamos a compartir un ejemplo ilustrativo vinculado a la construcción que se llevó a cabo en una escuela pública de la comarca del Pla de l’Estany (Girona) que contaba con una alta densidad de alumnado y familias inmigradas en donde Marruecos, Gambia y Rumanía son las nacionalidades con mayor número. El proyecto se desarrolló en un aula de P5 (segundo ciclo de educación infantil) con una casuística de 22 alumnos y alumnas, de los cuales 9 de ellos eran extranjeros procedentes principalmente de países de África subsahariana. Dada la gran cantidad de alumnado procedente de Gambia, se optó por escoger las familias de esta nacionalidad para llevar a cabo las visitas a los hogares. La relación inicial con las familias era cordial, pero esporádica. Los docentes, de este modo, realizaron una serie de visitas a los hogares de los alumnos objeto de estudio, en donde llevaron a cabo una serie de entrevistas y anotaron, a través de registros observacionales, información sobre el barrio y elementos representativos del hogar. Además, las entrevistas recogieron información sobre las experiencias y trayectorias vitales familiares, la profesión y oficios de los padres, sus aficiones, las actividades que realizaban conjuntamente en familia, así como el interés por sus redes sociales y de confianza. A partir de estas informaciones, destacaron los siguientes ámbitos temáticos: 1) la importancia de la historia familiar de tránsito desde Gambia hacia España, 2) la importancia de tener familiares y amigos en el lugar de acogida y 3) la relevancia del trabajo del padre en la familia. El rol paterno fue significativo destacando como la construcción estaba presente en el contexto familiar a través de conversaciones, explicaciones cotidianas y experiencias de vida que los hijos e hijas tomaban como propias y relevantes.

Dentro de los grupos de estudio, se escogió la construcción como fondo de conocimiento óptimo para formar parte de las actividades escolares, ya que distintas familias tenían experiencias vinculadas con esta profesión. A continuación se llevó a cabo la unidad didáctica titulada “hago paredes, hago cimientos y sobre los andamios subo contento” en la que se trabajaron una serie de competencias tales como: a) la lengua (expresión oral, comprensión, uso de elementos narrativos y adivinanzas así como el trabajo de vocabulario referente al ámbito temático), b) el descubrimiento del entorno, c) tecnologías del aprendizaje y la comunicación (a través de software como el JClic y el uso y modificación de imágenes), d) lenguaje musical, e) creación artística y f) psicomotricidad. La unidad se constituyó por una serie de actividades incorporando elementos característicos de la construcción como: a) materiales y tipología de casas, b) cuento sobre las “casas del mundo” de Clémentine Sourdis, c) construcción de un diccionario bilingüe con vocabulario específico de la construcción y d) elaboración de un mural final abierto a las familias. A destacar, fue la participación de alguno de los padres entrevistados para ayudar en el desarrollo de las actividades y dejarse preguntar por el alumnado sobre su experiencia laboral. La incorporación de los fondos de conocimiento facilitó el cambio de expectativas iniciales de los docentes sobre las familias, facilitando el conocimiento de las culturas del alumnado y rompiendo estereotipos. Sin embargo, lo relevante de la propuesta es que fue más allá de ser un programa bienintencionado que proclamaba la necesidad de desarrollar procesos de igualdad y equidad en el ámbito discursivo, sino que a su vez llevó a cabo prácticas que buscaban equilibrar y reconocer el capital cultural de las familias infrarrepresentadas, en este caso las familias gambianas, materializando prácticas y dinámicas educativas explícitas en el aula.

3.3. Familias gitanas y fondos de conocimiento, nuevas formas de participación

Lorenzo-Moledo y colaboradores (2020) propusieron la incorporación de los fondos de conocimiento para fomentar la participación de las familias gitanas en las prácticas escolares de sus hijos. Esta tercera experiencia se llevó a cabo con familias y alumnado de origen romaní de educación primaria en Pontevedra. La experiencia se desarrolló en tres fases: 1) establecimiento de continuidades entre la familia y los docentes a través de agentes educativos de la comunidad, 2) elaboración de la unidad didáctica e 3) implementación de la unidad didáctica.

Por lo que respecta a la metodología clásica de los fondos de conocimiento en que los docentes se acercan a los hogares de las familias para recoger los cuerpos y saberes acumulados, los autores incorporaron un tercer actor educativo en la variable con el objetivo de tener éxito a la hora de aproximarse a la población objeto de estudio y consolidar una participación sostenida de las familias a lo largo de todo el proceso. Este tercer agente educativo fue la Fundación Secretariado Gitano. De este modo, en comunidades culturales en que es más difícil el acercamiento a su contexto cultural cotidiano, la colaboración con el Secretariado Gitano permitió facilitar las relaciones entre la familia y la escuela y posibilitar un espacio de bienestar en que las familias gitanas pudieran sentirse acogidas, cómodas y fuera sencillo generar un clima de confianza óptimo para motivar su participación en la dinámica del proyecto. Durante tres meses se sucedieron los espacios con las familias a razón de adaptarse a su predisposición, necesidades y horario familiar. Así, durante sesiones de dos horas semanales, las autoras llevaron a cabo las dos primeras fases del proyecto. Como inciso, previo al inicio de la primera fase, se trabajó con el profesorado el enfoque teórico y metodológico de los fondos de conocimiento a través de su formación y presentación en diferentes sesiones.

La primera fase consistió en establecer los primeros espacios de corresponsabilidad entre las familias y los docentes en las que se reivindicó el papel de las familias para la escolarización y el éxito académico de sus hijos e hijas. Lo relevante es que, en vez de fomentar acciones educativas compensatorias en relación a las familias gitanas, se reconsideró la forma de relación con ellas para mostrar interés por los recursos socioculturales que poseen y transformarlos en conocimiento útil para ser incorporado en el contexto escolar. Además de conocer sus prácticas cotidianas, las autoras recogieron información importante sobre los tipos de discursos y usos comunicativos más relevantes, que ayudó al profesorado poder ajustar mejor la propuesta de intervención futura en la escuela. En el proceso de recogida de los datos, se hizo hincapié en las voces de las familias y el uso de sus historias de vida como recurso. En la segunda fase, las autoras prepararon las unidades didácticas y las prácticas educativas para llevarlas a cabo en la escuela con la participación explícita de las familias y el alumnado gitano. Es en este espacio donde las autoras diseñaron, de forma conjunta, las actividades basadas en los fondos de conocimiento detectados.

Finalmente, en la tercera fase se incorporó el enfoque de los fondos de conocimiento a través de la unidad didáctica de relatos de vida familiar (Míguez, 2020). El proyecto se llevó a cabo con seis grupos de ciclo medio y ciclo superior de primaria. Las actividades contaron con seis actividades, a saber: 1) ¿Cómo es mi familia?, 2) ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?, 3) ¿Cuál es mi historia familiar?, 4) Mi familia antes y ahora, 5) Relato autobiográfico. Esta última actividad, es la culminación de la unidad didáctica y consistió en la elaboración de una narración autobiográfica del alumnado junto a un miembro de su comunidad (madres y/o abuelas). Por narración se entiende una forma de construcción de la realidad, que tiene un significado relevante, y se genera a través de la expresión y la reconstrucción de vivencias, en relación con los otros, a través de la reflexión y mediante la comunicación o un discurso determinado (Bolívar, 2002). En la unidad didáctica, la narración consistió en la elaboración de algún suceso o acontecimiento familiar que se consideró relevante alrededor de cinco ejes: escuela, juventud, cultura, tiempo libre y oficios. Los docentes acompañaron el desarrollo de la actividad a partir de sugerencias y apoyos a lo largo del proceso de elaboración. Una vez elaborados los relatos, se leyeron al global del alumnado y se invitó a las madres y/o abuelas al aula como testimonios directos. El alumnado, a su vez, pudo formular preguntas o reflexiones sobre aquello que el relato les sugería o interpelaba.

Por lo anterior, se destaca la importancia de diseñar propuestas educativas inclusivas que reconozcan la realidad cultural gitana en las aulas y promuevan procesos de transformación social y éxito educativo en el alumnado a través de narrativas autobiográficas. Para ello, son necesarias nuevas formas de organizar el espacio escolar así como el uso de instrumentos educativos pertinentes, tales como el currículum o la participación de otros agentes educativos relevantes como la familia y la comunidad, aquí representada por la Fundación Secretariado Gitano. Entendemos que este tipo de proyectos basados en los fondos de conocimiento en que se legitima los recursos culturales y educativos de familias infrarrepresentadas, como la gitana, va en la línea de visibilizar y reconsiderar a dichos alumnos y alumnas como sujetos de derecho, avanzando hacia prácticas educativas socialmente justas.

4. Discusión y conclusiones

Los tres proyectos presentados anteriormente, se valen del concepto de los fondos de conocimiento para originar nuevas formas de posicionarse en el trabajo educativo entre familias, docentes y estudiantes.

La primera experiencia, sobre el desarrollo de fondos de conocimiento referente a una familia marroquí, expone como a partir de diferentes técnicas, tales como el dibujo identitario, el círculo significativo o las experiencias de aprendizaje contextualizadas en las prácticas familiares registradas a través de las fotografías, se logra hacer emerger una serie de conocimientos susceptibles de ser incorporados en las prácticas escolares. Es a partir del reconocimiento de conocimientos tales como la lengua materna (el árabe), la cocina, la construcción o la religión que es posible avanzar hacia el diseño de unidades didácticas en la escuela en base a los fondos recogidos. Los resultados, a partir de entrevistas y grupos de discusión, indican que se avanza en la mejora de las relaciones familia y escuela. Es decir, se pasa de entender inicialmente la relación con las familias sobre prejuicios o estereotipos (o incluso desconocimiento), a establecer conocimientos personales compartidos. Además, el bilingüismo como fondo de conocimiento, es un importante recurso que permite la implicación y el desempeño académico, motivando al alumnado en el aprender y reafirmando sus identidades (Cummins, 2009). Existen experiencias educativas en el contexto estadounidense, como las de Schecter y Cummins (2003) que avanzan en la elaboración de “textos identitarios” bilingües, a partir de diferentes recursos lingüísticos y audiovisuales, para promover los conocimientos e identidades de los alumnos recién llegados o de origen inmigrante.

En relación a la segunda experiencia, referente a la elaboración de una unidad didáctica relacionada con la construcción, a partir de las visitas realizadas por los docentes a las familias gambianas, se detallan los siguientes resultados. En primer lugar, se destaca la mejora de las relaciones entre la familia y la escuela (además de con el territorio), ya que se rompen con los prejuicios preestablecidos y se facilita el conocimiento cultural por parte de los docentes. Estas continuidades favorecen la práctica profesional de los profesores en relación al alumnado, así como con la familia de los mismos. Las evidencias fueron recogidas en entrevistas en profundidad y cuestionarios a partir de un diseño pre-post test. La experiencia de las familias gambianas, tiene su antecedente en una experiencia educativa llevada a cabo en USA por Sandoval-Taylor (2005) en dónde la maestra, a partir de la recogida de los fondos de conocimiento en los hogares de alumnos de origen mexicano, descubrió que compartían la construcción como conocimientos familiares comunes. A partir de ello, la autora elaboró una serie de actividades educativas en que, partiendo de la construcción, pudo trabajar diferentes materias de una forma transversal. Similar a las reflexiones presentadas por Subero y colaboradores (2015), Sandoval-Taylor (2005) argumenta que, una vez participado en el programa, el profesorado modificó sus creencias previas alrededor de las familias inmigrantes o de minorías étnicas. Además, se hizo énfasis en la mejora de las relaciones entre docentes y familias basadas en la confianza mutua y el intercambio recíproco. Por lo que respecta a la práctica y currículum escolar, se evidenció la creación de innovaciones docentes a través de unidades curriculares que partieron de los fondos de conocimiento del alumnado y, finalmente, se hizo explícita una mejora en el rendimiento académico.

En tercer lugar, la experiencia de los fondos de conocimiento con familias gitanas avanza en el diseño y desarrollo de un programa de mejora de las relaciones familia y escuela, así como del rendimiento escolar a partir de la unidad didáctica basada en la elaboración de los relatos de vida familiar. Mediante el uso de técnicas cualitativas tales como herramientas etnográficas, entrevistas y diarios de campo se recoge una alta implicación y satisfacción por parte de las familias a lo largo de las sesiones del programa. En relación al alumnado, se destaca la creación de espacios de aprendizaje basados en el diálogo y el juego a partir de los fondos de conocimiento detectados. Por lo que respecta a los docentes, han creado consciencia de la necesidad de formarse hacia la mejora de la diversidad en el aula para el desarrollo de proyectos interculturales de calidad (Míguez, 2020). Por lo que hace referencia a los productos finales, tales como los relatos de vida, elaborados a dos manos entre las familias y el alumnado, con el apoyo y el acompañamiento de los docentes, se ha fomentado el desempeño académico del alumnado a través de una mayor motivación como creadores de conocimiento. Los relatos de vida se constituyen, de este modo, en fuente primera de recogida de los fondos de conocimiento, dejando en un segundo plano la visita de los docentes a los hogares de la familia (metodología tradicional del enfoque). Como ventajas, se hace hincapié en el interés por parte del alumnado a la hora de compartir sus vivencias familiares, el fortalecimiento de la identidad a través de la historia personal que supone el relato, el sentimiento de pertenencia y reconocimiento por

parte de los demás en relación al grupo familiar (en este caso, el gitano), el uso de experiencias cotidianas en las que el alumnado es el protagonista como recurso educativo en el contexto escolar y la emergencia de voces y discursos alternativos, a través de la narrativa, que posibilitan nuevas formas de justicia social educativa.

Pese a sus pequeñas diferencias en relación al grupo de participantes, así como en la forma en que los docentes se acercan a las familias infrarrepresentadas y recogen los fondos de conocimiento, se mantiene la misma finalidad a lo largo de las diferentes propuestas educativas: en primer lugar, las prácticas educativas basadas en fondos de conocimiento combaten las actitudes racistas por parte de la cultura escolar hacia las familias inmigrantes, así como por parte de ellas en relación a los docentes y la escuela. En segundo lugar, son un acicate para la mejora de la formación docente alrededor de una estrategia educativa que se ha mostrado eficaz para gestionar la diversidad social y cultural del alumnado y sus familias. Finalmente, en tercer lugar, refuerzan los enlaces entre la escuela y la familia favoreciendo que ésta última pueda ser pedagógicamente reconocida en las prácticas escolares.

Además, se documentan de forma empírica los recursos de las familias y se hacen presentes en forma de recursos pedagógicos para orientarlos académicamente en la escuela convirtiéndose así, finalmente, en recursos para el aprendizaje. El valor añadido de los fondos es que no solamente mejoran las relaciones entre la familia y la escuela, sino que son capaces de modificar las percepciones y expectativas iniciales de uno y otro a partir de la investigación y la práctica sociocultural. La propuesta de los fondos de conocimiento permite considerar la educación en su contexto, a partir de variables sociales, históricas, económicas y culturales particulares; capitales válidos para ser comprendidos en la escuela y necesarios para fomentar mayores cotas de significación y sentido (Moll, 2014). Por una parte, las familias sienten que son partícipes del aprendizaje de sus hijos y no se ven cuestionadas por sus formas de aprender y desarrollarse en sus hogares. Por otra parte, los docentes tienen la oportunidad de saber de primera mano, a partir de herramientas y metodologías basadas en los fondos de conocimiento, qué y cómo aprenden las familias de su alumnado infrarrepresentados, comprendiendo mejor los hogares, las prácticas familiares y los recursos culturales que en ellos albergan. De este modo, los docentes son capaces de convertirse en una figura capaz de acompañar a su alumnado en el sentido más amplio de la palabra. Acompañar significa “estar o ir en compañía del otro, existir junto al otro, participar en sus sentimientos” (Tarabini, 2020, p.152). A partir de dicha inmersión cultural, es mucho más fácil generar innovaciones educativas que promuevan nuevos retos educativos, siendo sensibles a las historias sociales y los saberes cotidianos del alumnado.

Sin embargo, como toda práctica educativa, las tres experiencias expuestas, así como el enfoque de los fondos de conocimiento en su conjunto, conllevan ciertas dificultades o limitaciones que se exponen a continuación. En un primer momento, a lo largo de los tres proyectos, se hace extensible la necesidad de mayor tiempo, esfuerzo y trabajo no solamente para conocer con mayor profundidad y rigor al alumnado y sus familias, sino para elaborar y desarrollar las unidades didácticas en el contexto escolar con la calidad pedagógica que se requiere. Además, en gran parte de las experiencias, también es necesario cursos de aproximación y familiarización con el enfoque de los fondos de conocimientos por parte de los docentes para poder dotarles de un marco teórico, metodológico y estrategias pertinentes para llevarlas a cabo en sus experiencias educativas. En segundo lugar, la diversidad en las aulas, en el contexto educativo español, suele incorporar distintos entornos sociales y culturales, hecho que dificulta poder centrarse en un grupo étnico o cultural específico y generalizar en el aula los fondos de conocimiento detectados a partir de unidades didácticas. En tercer lugar, es importante no caer en una idea de cultura, o de práctica cultural que se base en aspectos folclóricos, generables o permanentes (Gonzalez et al., 2005). De este modo, se corre el riesgo de no profundizar sobre las experiencias familiares en particular, evitando así recoger fondos de conocimientos reales y significativos. A pesar de estas limitaciones o dificultades, es necesario tener presente los avances que supone el enfoque de los fondos de conocimiento como estrategia novedosa, socialmente justa y contextualizada en la gestión de la diversidad e interculturalidad en las aulas.

A modo de conclusión, podemos considerar los fondos de conocimiento como alternativas pedagógicas a las prácticas educativas que mantienen la indiferencia (Lingard y Keddie, 2013) sobre el alumnado infrarrepresentado y que acaban por normalizar la injusticia y la desigualdad como prácticas cotidianas comunes o males menores. La propuesta de los fondos de conocimiento representa, más que nunca, una forma de entender las prácticas pedagógicas coherente con propuestas disruptivas, democráticas, decoloniales,

antirracistas, orientadas hacia la justicia social y comprometidas con un proceso continuo de reflexión y mejora permanente (Iglesias et al., 2020; Belavi y Murillo, 2020).

Referencias

- Bauman, Z. (2017). *La cultura en la modernidad líquida*. FCE.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Alianza.
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Lamas, M., Padrós, M. y Sánchez-Busqués, S. (2014). El proyecto “Shere Room”. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138 -162.
- Cummins, J. (2009). Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty y M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education*. (pp. 19-35). Multilingual Matters.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Erchick, D. B. y Tyson, C. A. (2013). Social justice in a mathematics education professional development program: Coach growth progressions. *American International Journal of Social Science*, 2(8), 1-9.
- Esteban-Guitart, M. y Ratner, C. (2011). A macro cultural psychological theory of identity. *Journal of Social Distress and Homelessness*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.1179/105307811805365016>
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013). *Experiencias en educación inclusiva: Vinculación familia, escuela y comunidad*. Horsori.
- Esteban-Guitart, M., Serra, J.M. y Llopart, M. (2018) The role of the study group in the funds of knowledge approach, *Mind, Culture, and Activity*, 25(1), 216-228. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871>
- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C. y Llopart, M. (2019). Sustaining students' cultures and identities. A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 11(12), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gonzalez, N., Moll, L. y Amanti, C. (Coord.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Han, B. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Hollie, S. (2018). *Culturally and linguistically responsive teaching and learning*. Shell Educational.
- Iglesias-Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(1), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (2009). Voices in the “Gipsy Developmental Project”. *Mind, Culture and Activity*, 16(1), 263-280. <http://dx.doi.org/10.1080/10749030802601304>

- Lingard, B. y Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture and Society*, 21(3), 427-447. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.809373>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Lorenzo-Moledo, M., Míguez-Salina, G. y Cernadas-Ríos, F. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? bases para un proyecto educativo. *Teoría de la Educación*, 32(1), 191-211. <https://doi.org/10.14201/teri.21299>
- MECD. (2018). *Datos y cifras curso escolar 2018/2019*. Madrid.
- Míguez, G. (2020). *Los fondos de conocimiento y la optimización del aprendizaje escolar en la infancia gitana* [Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/24013>
- Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. Routledge.
- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Nussbaum, M. C. (2015). Philosophy and economics in the capabilities approach: An essential dialogue. *Journal of Human Development and Capabilities*, 16(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19452829.2014.983890>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and equity in education*. OECD.
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD.
- OECD. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD.
- Pardo, J. L. (2016). *Estudios del malestar. Políticas de la autenticidad en las sociedades contemporáneas*. Anagrama.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Atropología*, 17, 1-17.
- Ratner, C. (2011). Macro cultural psychology, the psychology of oppression, and cultural psychological enrichment. En P. Portes y S. Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st century society: Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp.87-112). Peter Lang.
- Rios-Aguilar, C., Kiyama, J. M., Gravitt, M. y Moll, L. C. (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9(2), 163-184. <https://doi.org/10.1177/1477878511409776>
- Sandoval-Taylor, P. (2005). Home is where the heart is; a funds of knowledge-based curriculum module. En C. Amanti, N. Gonzalez y L. Moll (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 153-165). Routledge.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos*. Katz.
- Saubich, X. y Esteban-Guitart, M. (2011). Bringing funds of family knowledge to school: The living Morocco project. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 79-103. <https://doi.org/10.4452/remie.2011.04>
- Schecter, S. R. y Cummins, J. (2003). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Heinemann.
- Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Pasado y Presente.
- Subero, D., Llopart, M., Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2015). La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad. El 'Proyecto Girona'. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 69-73.
- Subero, D., Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.02>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos. Cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Foro mundial sobre la educación. UNESCO.

Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking. Educational thought and practice*. Taylor and Francis.

Vélez-Ibáñez, C. y Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(1), 313-335.

<https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>

Breve CV del autor

David Subero

Doctor en Psicología (Programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación Coordinado por la Universidad de Barcelona). Profesor asociado por la Universidad de Girona. Miembro del grupo de investigación Cultura y Educación en la misma universidad, cuyas principales líneas son: Relaciones familia, escuela y comunidad; Mecanismos psicosociales y construcción de la identidad en contextos de diversidad social y cultural; Identificación y análisis de trayectorias y experiencias significativas de aprendizaje. Autor de diferentes capítulos de libro, artículos científicos y contribuciones a congresos. Email: david.subero@udg.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4737-0047>



Las Familias ante las Escuelas en Estudios Chilenos: Algunos Supuestos Bajo Sospecha

Families in front of the Schools in Chilean Researches: Some Suspicious Assumptions

Dominique Manghi¹, Elsa María Castrillón-Correa^{2,*}, Héctor Cárcamo-Vásquez³ y Andrea Precht⁴

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

² Universidad Católica del Maule, Chile

³ Universidad del Bío-Bío, Chile

⁴ Centro de Investigación para la Educación en Justicia Social (CIEJUS), Chile

DESCRIPTORES:

Familia; Escuela;
Relación padres-
escuela; Relación
escuela-comunidad,
Fondos de
conocimiento.

RESUMEN:

El trabajo problematiza la producción de sentidos respecto de las relaciones entre las familias y las escuelas en Chile. Analizamos 25 artículos correspondientes a la producción científica chilena de 9 autores desde iniciados los años 2000. El análisis utiliza como marco interpretativo el enfoque Fondos de Conocimiento y, es orientado a partir de los siguientes interrogantes: ¿quiénes son los agentes involucrados?, ¿por qué se relacionan?, ¿para qué lo hacen? y ¿cómo se expresa dicha relación? Como hallazgos destacan, primero, la forma de configurar la noción de familia y de escuela, en donde se aprecia un desbalance entre la precisión con la que se define escuela y la imprecisión respecto de familia y, segundo, las maneras de acudir a ella, al identificar que la relación opera desde una lógica instrumental. Los estudios refieren a familia en términos generales, asumiendo consenso en su definición. Se concluye que la investigación como quehacer social tiene un efecto performativo contribuyendo a la naturalización de la familia desde el principio de funcionalidad/disfuncionalidad. Los resultados invitan a levantar la sospecha sobre la noción de familia cristalizada en las investigaciones y a abrirse a la experiencia subjetiva de los sujetos y prevenir definiciones normativas y tradicionales.

KEYWORDS:

Family; School; Parent-
school relationship;
School-community
relationship, Funds of
knowledge.

ABSTRACT:

This paper discusses the production of meaning concerning relationships between families and schools in Chile. We analyse 25 articles corresponding to the Chilean scientific production of 9 authors since the beginning of the 2000s. The analysis uses the Funds of Knowledge approach as an interpretive framework and is guided by the following questions: who are the agents involved? why do they relate to each other? what is their purpose?, and how is this relationship expressed? Findings highlight how the concept of family is configured and how it is used. Regarding the first, we see an imbalance between the precision with which the school is defined and imprecision regarding the family. Concerning the second, we highlight an instrumental logic in the relationship. The studies refer to the family in general terms, assuming consensus in its definition. It is concluded that research as a social task has a performative effect, contributing to the naturalization of the family under the principle of functionality/dysfunctionality. The results invite us to raise suspicions about the notion of family crystallized in research and to open up to the subjective experience of the subjects and to avoid normative and traditional definitions.

CÓMO CITAR:

Manghi, D., Castrillón-Correa, E. M., Cárcamo-Vásquez, H. y Precht, A. (2021). Las familias ante las escuelas en estudios chilenos: Algunos supuestos bajo sospecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 27-40.

<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002>

*Contacto: elsa.castrillon@alu.ucm.cl

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Recibido: 5 de octubre 2020

1ª Evaluación: 3 de diciembre 2020

2ª Evaluación: 19 de marzo 2021

Aceptado: 6 de abril 2021

1. Introducción

La relación entre familias y escuelas ha sido abordada latamente en los estudios científicos. La diversidad de enfoques teóricos utilizados para su abordaje, de posicionamientos disciplinares desde donde se generan los estudios y de diseños metodológicos adoptados en las investigaciones, permiten reconocer lo complejo y multifacético de esta interacción. En este sentido, diversas dimensiones parecen constituir la relación entre familias y escuelas.

Lejos de ser relaciones naturales, los lugares y funciones tanto de escuelas como familias en la educación responden a supuestos generalmente no problematizados. La investigación no está aislada de las luchas entre distintas formas de producción de sentidos (Slee y Allan, 2001), estos se mueven por el circuito académico como una constelación de objetos cristalizados por discursos económicos y políticos que requieren de una mirada crítica para abrirse a otras opciones de ver la realidad en movimiento (Zemelman, 2005).

Tal es el caso de los Fondos de Conocimiento como un ejemplo en que la investigación especula e intenciona un sentido particular y ético para una relación entre escuelas y familias. Este surge en los años noventa en una zona fronteriza de EE.UU con gran presencia mexicana, como una iniciativa de investigadores en antropología y educación de la Universidad de Arizona. Ellos se acercan a las escuelas para entregar principios orientadores que modifiquen la mirada deficitaria respecto de las familias de sus estudiantes (Esteban-Guitart et al., 2012). Proponen que los profesores sean aprendices y las familias sus profesores, pues poseerán un conocimiento valioso (Amanti, 2020). La mirada etnográfica permitió reconocer cuerpos de conocimientos, habilidades y estrategias acumulados históricamente y desarrollados culturalmente, los que se denominan Fondos de Conocimiento (Moll et al., 2001). Las bases teóricas provienen de un enfoque materialista de la cultura, de la psicología histórica-cultural (Moll, 2014) y de la teoría de redes sociales que reconoce que los estudiantes también dominan Fondos de Conocimiento que aprenden de abuelos, hermanos, tíos y primos con quienes mantienen relaciones cotidianas y “densas” (Vélez-Ibáñez y Greenberg, 2005).

En este artículo utilizaremos la nomenclatura “relaciones entre familias y escuelas”, no solo porque pone en valor la pluralidad de modelos familiares y la diversidad de escuelas, sino también para superar la concepción monolítica que prevalece al discutir sobre la relación que se suscita entre dichas instituciones. Si bien la escuela tiene una matriz que sostiene su afán normalizador, como investigadores estimamos relevante –asumiendo dicha naturaleza– que es más pertinente hablar de tipos de relaciones entre familias y escuelas si queremos que nuestros modelos teóricos resuenen de forma más precisa (Díaz de Rada, 2010), en el actual contexto social y cultural. Pues no solo las familias y escuelas son diversas, sino también las relaciones que se establecen entre sus miembros.

Dichas relaciones no ocurren en abstracto, en nuestro caso, se sitúan en la sociedad neoliberal chilena y un modo de ser escuela que favorece la naturalización de dicho modelo, con un panorama educativo enmarcado en un contexto político, económico y cultural conocido como el “laboratorio neoliberal” (Bellei et al., 2008). Inspirados en el enfoque de Fondos de Conocimiento (FDC), asumimos una actitud de sospecha, que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal (Cerletti, 2008) en las consideraciones relacionadas con familias y escuelas y, nos preguntamos cómo es que la investigación de los últimos veinte años ha contribuido en la producción de sentidos respecto de las relaciones entre familias y escuelas en Chile.

El objetivo del artículo es problematizar la conceptualización cristalizada en las investigaciones que involucran a las escuelas y familias en tanto objeto de investigación. Se busca transparentar algunos puntos de partida respecto del constructo de familia y recuperar otras opciones como los FDC, que puedan aportar a superar el enfoque individualista que atraviesa la experiencia de familias y escuelas en el contexto neoliberal. Se considera un total de 25 estudios de 9 investigadores chilenos –incluidos aquellos de los propios autores–, en el periodo posterior a los años 2000. El criterio de selección de los artículos, obedece a que son investigaciones que abordan el campo temático de las relaciones que involucran familias y escuelas.

A continuación, problematizamos la definición de familias desde las políticas educativas e investigaciones, atendiendo a la producción de sentidos respecto de las familias y sus relaciones con las escuelas: ¿Quiénes son? ¿Por qué se relacionan? ¿Para qué? ¿Cómo se expresa dicha relación?

2. ¿Cómo están construidas las familias en las políticas educativas chilenas? Una contextualización

La investigación en educación y las políticas públicas en el ámbito educativo se entrelazan en el tiempo y, en el caso de Chile, pareciera que mayormente la investigación surge a partir de los temas que propone la política local (Manghi et al., 2020). Las políticas educativas de los últimos cincuenta años son determinantes para comprender la educación, las escuelas y sus actores.

La dictadura cívico-militar implementó en los años ochenta una reforma educacional que trasladó el foco desde un Estado docente a uno subsidiario, mediante el traspaso de la administración de las escuelas públicas desde el Estado hacia los municipios y sostenedores privados, dando paso a la apertura de un cuasi mercado educacional (Bellei et al., 2008; Sisto, 2019). En este, las escuelas compiten por la preferencia de las familias, traducida en captación de matrícula que, en el caso de las subvencionadas, se materializa en un financiamiento estatal en correlación con la asistencia diaria de los alumnos (Bellei et al., 2008; Donoso-Díaz et al., 2016). La Libertad de Enseñanza naturaliza el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos, reducida a la elección de escuela con base en su capacidad de pago (Alarcón y Donoso, 2017). Finalmente, son las escuelas quienes seleccionan a las familias siguiendo criterios económicos.

Con la llegada de la democracia se mantuvo la misma estructura y un énfasis en la gestión, introduciendo la noción de calidad educativa y escuela eficaz (Alarcón y Donoso, 2017). La calidad se mide mediante una práctica cuestionable que promueve concepciones simplistas del cambio educativo, reduciendo la evaluación a la aplicación de test estandarizados (Angulo, 2019). Mientras, la Ley de Jornada Escolar Completa (JEC) del año 1997 reestructura los tiempos escolares y familiares buscando la eficacia manteniendo a los estudiantes más tiempo en las escuelas (Cox, 2012).

Destacaremos tres legislaciones educativas y tres instrumentos orientadores recientes, que impactan en las relaciones entre escuelas y familias. La primera, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) del año 2008, que clasifica a los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos como prioritarios (Infante et al., 2013). Con ello se convierten junto a sus familias en fuente de incentivo económico estatal para las escuelas precariamente financiadas (Mizala y Torche, 2012). La segunda, la Ley 20.529, de 2011, crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad que perfecciona la evaluación mediante indicadores de calidad estandarizados y posibilita que las familias fiscalicen, denunciando cuando las escuelas no cumplen con el servicio que ofertan (Carrasco et al., 2018). La tercera, la Ley 20.845 de Inclusión Escolar del año 2015, prohíbe que los sostenedores privados lucren con los recursos de la subvención estatal destinados a educación y que filtren el ingreso de estudiantes (Sisto, 2019).

En lo que respecta a los tres instrumentos orientadores, el primero es el Decreto 565/1990 que establece funciones diferenciadas para familias y escuelas. Las familias podrán participar organizadamente a través de la instancia formal del Centro de Padres y Apoderados apoyando labores educativas emanadas desde las necesidades de las escuelas, mientras que los aspectos técnico-pedagógicos son de exclusiva competencia de los profesionales de la escuela. El segundo, doce años después, es la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo. Destaca la importancia de los tutores en la escolarización de su pupilo, sustentada en la cooperación y diversos niveles de participación con el fin de mejorar aprendizajes. Tercero, desde 2017 se encuentra vigente la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas, que busca generar condiciones para la participación de las familias y la comunidad en las escuelas, poniendo en el centro el desarrollo integral del estudiantado.

Este marco político influye en los intereses de investigación respecto de las relaciones entre familias y escuelas en el contexto chileno, tal como se presenta en los siguientes apartados.

3. ¿Cuáles son las conceptualizaciones de familias y escuelas?

Corresponde preguntarse qué es lo que está siendo investigado en temáticas que construyen como su objeto a las familias y las escuelas de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Llama la atención que la literatura revisada rara vez propone definiciones de familias, tampoco las problematiza mayormente. En cambio, se enuncian los cambios sociales y cómo estos afectan a las familias, o los estructurales, sin cuestionar qué compone una familia, qué tipo de relaciones serán consideradas como “familiares” y cómo se diferencia de otras instituciones similares. Se destaca la diversidad de familias, con saberes que han de ser valorados (Julio-Maturana et al., 2016); problematizando el imaginario de una familia idealizada (Precht, 2016, 2018), describiendo los roles que cumplen las familias en la educación de NNA (Gubbins, 2014; Gubbins et al., 2020; Rojas y Falabella, 2015), o el impacto de estas en diferentes tipos de aprendizajes (Saracostti et al., 2019).

Consideramos que, al mencionarse la multiplicidad de ordenamientos familiares sin intentar una definición, se corre el riesgo de continuar invisibilizando dicha diversidad. Atendiendo a los 5.651.637 hogares censales existentes en Chile observamos parte de esta pluralidad. De estos el 19% es extenso, 2,5% es compuesto y un 6,6% son hogares sin núcleos. El 28,8% son parejas con hijos y el 12,7% son hogares monoparentales. El 46,6% corresponde ya sea a hogares sin hijos 12,6% o es unipersonal 17,8% (Censo 2017) La noción de hogar solo nos permite acceder a los arreglos domiciliarios de las personas, ignorando si estos pueden coincidir o no con su sentido de pertenencia a una familia.

Es importante señalar que, al investigar sobre escuelas y familias, las definiciones tienden a girar en torno a la función de crianza y su importancia en el desarrollo de los NNA (Ortega y Cárcamo, 2018). En una revisión comparativa de las constituciones chilenas y española respecto del derecho de la familia a participar en la escuela, Castillo y otros (2020) definen familia en tanto núcleo fundamental de la sociedad, el espacio primero de socialización, y al Estado como el encargado de resguardarla –lo mismo en la Constitución chilena, en su Art. 1º inciso segundo–. Si bien los autores no adhieren a la perspectiva funcionalista, su definición entronca con la tradición parsoniana: un sistema nuclear, unidad más pequeña de parentesco dirigida a la socialización de NNA (Parsons, 1955). Desde otra arista, Razeto (2016) define familia como comunidad de pertenencia que forja la identidad y sostiene vínculos socio afectivos transmitiendo en ella elementos culturales, sociales y espirituales.

En general, se nombra a las familias de un modo genérico, para luego resaltar la importancia de los padres/madres u otros adultos, como los abuelos, que pudieran ser responsables de los estudiantes. Por “familia” se entenderá tácitamente a los adultos de la familia responsables de NNA en relación con su formación escolar. Esta definición de facto trae aparejadas varias dificultades. La primera es su adultocentrismo. Destaca la invisibilización de los NNA que no tienen familiares en condiciones de cuidarles; y aquellos cuya tutela recae en el Estado. Un segundo problema sería la perspectiva alumalizada, NNA son vistos menos desde su pertenencia a una estructura familiar y más desde su posición de estudiantes.

Estos estudios no tienen por foco la familia en sí misma, sino a) la importancia de los tutores de los niños en las resultados del proceso de escolarización y sus aprendizajes (Lara y Saracostti, 2019; Saracostti et al., 2019), las relaciones entre adultos de la comunidad escolar referido a profesionales y tutores (Cárcamo y Garreta, 2020; Castillo et al., 2020; Madrid et al., 2019; Ortega y Cárcamo, 2018; Reininger y Hernández, 2019); y b) las estrategias para preservar el capital social (Canales et al., 2016; Gubbins, 2014;) y cultural asociado a parentocracia (Rojas et al., 2015), así como las consecuencias sociales del neoliberalismo en la comunidad escolar (Precht, 2016; 2018). Estaríamos ante una dificultad de construcción del objeto de estudio, en donde el centro no es “la familia” sino aquella persona adulta que se hace cargo de NNA y su educación ante el sistema educacional.

Algo similar ocurre al problematizar lo escolar; sin embargo, se observa una mayor delimitación del objeto. Distinguimos cuatro escenarios de lo escolar; a) la escuela neoliberal y los cambios que conlleva, escuela cooptada por la lógica gerencialista y la privatización de la vida que transforma la cultura escolar (Precht, 2015a; 2016; 2018; Precht et al., 2016; Saracostti et al., 2019); b) en tanto espacio educativo formal y lugar para el aprendizaje (Razeto, 2018) que complementa la educación familiar (Razeto, 2016); c) como espacio de socialización de NNA con sus pares (Ortega y Cárcamo, 2018) y, finalmente, d) comunidad de aprendizaje en que estudiantes se desarrollan (Ferrada et al., 2014; Miranda y Castillo, 2018; Schilling, 2015).

4. ¿Para qué se han de relacionar familias y escuelas?

Independientemente del lugar desde donde se aborde este fenómeno, identificamos un marcador común en torno al para qué de esta relación en la producción científica chilena revisada. Tomando como base el planteamiento aristotélico que sostiene que toda acción humana apunta a la consecución de un bien último, es posible diferenciar respecto de la relación entre familias y escuelas un conjunto de para qué como medios y otro de la relación como un fin.

4.1. *La relación entre familias y escuelas como medio*

No es posible consignar un bloque homogéneo en la relación entre familias y escuelas como un medio. Distinguimos los siguientes para qué: 1) promover la colaboración, 2) generar cambios culturales y, 3) facilitar el desarrollo de capacidades que impacten favorablemente en el desempeño educativo de los NNA.

En cuanto al primero, la relación entre familias y escuelas facilita el desarrollo de la colaboración entre los agentes implicados, tanto para abordar demandas emergentes desde las escuelas, así como problemáticas que afectan a NNA en el transcurso de su escolarización, de naturaleza académica, disciplinar y socioemocional (Castillo et al., 2020; Madrid et al., 2019; Ortega y Cárcamo, 2018; Razeto, 2016, 2018).

El segundo para qué, en tanto medio promueve cambios culturales en el interior de las escuelas. Un tipo de cambio se expresa como posibilidad de modelar espacios dialógicos entre los agentes, superando el nivel informativo prevalente en el modo de hacer escuela (Cárcamo y Garreta, 2020; Cárcamo y Méndez, 2019; Gubbins et al., 2020; Schilling, 2015). Otro cambio destaca el papel de la relación entre familias y escuelas como espacio para la promoción de la formación ciudadana en y desde las propias escuelas (Cárcamo, 2019).

Un tercer para qué como medio busca facilitar el desarrollo de capacidades entre los NNA que transitan por el sistema escolar (Gubbins, 2016; Gubbins y Otero, 2016; Santana y Reininger, 2017; Saracostti et al., 2019). A este respecto, la literatura destaca capacidades cognitivas dirigidas a mejorar los resultados de aprendizaje y también el desarrollo socioemocional que facilita el ajuste del sistema de disposiciones acordes a las demandas del espacio escolar. Conjunto de elementos que redundaría en la disminución de las probabilidades de deserción del sistema educacional.

4.2. *La relación entre familias y escuelas como fin*

A este respecto, los fines pueden ser agrupados en dos grandes dimensiones: académica y sociocultural. Respecto a la dimensión académica, la relación entre familias y escuelas tiene doble finalidad: la mejora del desempeño educativo de NNA verificado a través de la reducción del absentismo (Razeto, 2016, 2018) y la disciplina que tributa al adecuado clima de aula (Razeto, 2018), así como la mejora de los resultados académicos (Gubbins y Otero, 2016).

Referido a la dimensión sociocultural, la relación entre familias y escuelas es entendida como fin en tanto favorece la democratización del espacio escolar. En este sentido, se reconoce el papel que juega el marco normativo vigente a través de la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas de 2017; así como también la Ley 20.911 que crea el plan de formación ciudadana un año antes.

Por último, la distinción de relaciones entre familias y escuelas, como medio y fin, conlleva al reconocimiento último –de acuerdo al planteamiento aristotélico– de un bien supremo. De este modo, los autores valoran el vínculo en la medida que conduce a tres fines últimos. El primer fin último se relaciona con la propia vivencia institucionalizada de los NNA en tanto alumnos y radica en mejorar la experiencia de la etapa de escolarización en todos sus niveles (Razeto, 2016, 2018). El segundo, refiere a la vivencia proyectada de los NNA en tanto sujetos adultos; de este modo, la relación entre familias y escuelas tiene como fin último asegurar el futuro de los sujetos escolarizados (Gubbins et al., 2017). Finalmente, el establecimiento de las relaciones entre familias y escuelas conduce a la densificación del tejido social a nivel comunitario (Cárcamo y Méndez, 2019; Ortega y Cárcamo, 2018).

Cuadro 1
Medios, fines y bien superior de la relación entre familias y escuela

Medio	Fin	Fin último
Para promover la colaboración.	Mejorar la performance educativa de niños, niñas y adolescentes.	Mejorar la experiencia de la etapa de escolarización en todos sus niveles.
Para generar cambios culturales.	Favorecer la democratización del espacio escolar.	Asegurar el futuro de los sujetos escolarizados.
Para facilitar el desarrollo de capacidades que contribuyan a un buen desempeño académico.		Densificar el tejido social a nivel comunitario.

5. ¿Por qué debe existir esta relación? ¿Cuándo es necesaria?

Sea para cualquiera de los tres fines últimos, se producen relaciones entre familias y escuelas que parecen responder a las subjetividades contemporáneas. En estas la educación es un servicio ofrecido por la escuela, las escuelas compiten por ofrecer distintos servicios que las familias consumen para sus hijos (Rojas et al., 2015) y para ellas mismos. En este circuito naturalizado las dos instituciones se requieren en momentos específicos por razones puntuales.

Distinguiremos cuatro tipos de razones y momentos que provocan que familias y escuelas se relacionen: las primeras dos son de tipo instrumental motivadas por necesidades de la escuela o de la familia; las segundas son visibles sólo a algunos actores sociales, entre ellos los investigadores: la exigencia de una alianza en pos del estudiante y, las últimas, una preocupación central en las culturas.

El primer tipo de razones y momentos de relaciones es iniciado por las escuelas cuando requieren a las familias para su funcionamiento interno: sea financiero o para el logro de objetivos sociales. Las familias son necesarias para proveer elementos administrativos sin los cuales la escuela no funciona, como los financieros a partir de la subvención estatal entregada contra asistencia diaria de los estudiantes y el financiamiento compartido con las familias. Por lo tanto, un momento de relación es cuando los NNA no asisten a la escuela, provocando el despliegue de diversas acciones de comunicación con las familias, como las visitas domiciliarias (Razeto, 2018). También se relacionan para solicitar la firma de los apoderados para autorizaciones diversas (paseos, vacunas, etc.) o para solicitar elementos materiales como uniformes escolares, listas de útiles o requerimientos para las actividades habituales.

Las metas sociales son otra razón para que escuelas y familias se relacionen. Los servicios educativos se valoran desde la sociedad en función de su excelencia académica, la cual es destacada en rankings y viene acompañada de prestigio social. El supuesto en la base es que los agentes escolares deben esforzarse: profesores, estudiantes y familias deben destacar por sus resultados en mediciones estandarizadas. En este sentido se asume que la participación de las familias en la escuela hace la diferencia para alcanzar el éxito escolar (Gubbins et al., 2020; Miranda y Castillo, 2018) dependiendo en gran medida de la presencia/ausencia familiar. Esta es una creencia compartida por profesores en ejercicio (Julio-Maturana et al., 2016) como por aquellos en formación (Cárcamo y Garreta, 2020; Precht et al., 2016), ya que participación familiar y desarrollo socioemocional serían predictores de los resultados del aprendizaje (Saracosti et al., 2019).

El segundo tipo de razones y momentos, también funcionales, surge de una actitud proactiva de las familias, las cuales desconfían de las escuelas: como la educación entregada por las escuelas es insuficiente, se asume un rol familiar activo, estratégico y consciente (Rojas et al., 2015). La sociedad indica que la educación es imprescindible para la movilidad o conservación del estatus social y económico (Canales et al., 2016) y, dado que las escuelas no lo aseguran, es necesario que las familias actúen: esforzándose por estar presentes en la escuela, lo que Rojas y otros (2015) denominan parentocracia, o utilizando los incentivos jurídicos para supervisarla (Castillo et al., 2020).

Un tercer grupo de razones y momentos, amparado en los lineamientos de política pública, plantea compartir la responsabilidad de educar a NNA. Ambas instituciones ponen al centro al NNA en tanto estu-

dianter y colaboran recíprocamente (Castillo et al., 2020) abordando las problemáticas que conjuntamente atraviesan los estudiantes. Tal como lo denunció Baquedano (2013) respecto de Estados Unidos, las políticas públicas suelen apoyarse en la propuesta de involucramiento parental de Epstein (1992, 2010) y de Epstein y Hollifield (1996) con su teoría de las esferas de influencia (escuela, familia y comunidad) aliadas en metas, misiones y responsabilidades comunes. La Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas está fuertemente influida por Epstein justificando la necesidad de una alianza entre escuelas y familias. La teoría de Epstein supone sin embargo una igual capacidad de agencia por parte de madres, padres y tutores para plantear y defender sus posiciones, desconociendo asimetrías de poder. Dicha “alianza” olvida las desigualdades e intersecciones posibles de género, clase, etnia u origen geográfico (local o migrante) y asume que todos los miembros de la comunidad escolar intencionan y acogen los mismos propósitos educativos. Un riesgo de este enfoque es comprender cualquier desviación del involucramiento como un déficit de parentalidad (Baquedano et al., 2013). La metáfora de la “alianza” es funcional a perspectivas que promuevan el individualismo, dado que se centra en las demandas que las escuelas realizan a las familias y a una relación que intenciona vínculos clientelares.

Finalmente, un cuarto grupo de razones, ocurre cuando la sociedad concibe a las familias como fuente valiosa de saberes. Esto no necesariamente dialoga con el currículo formal oficial y occidentalizado (Quilaqueo et al., 2014), quedando más bien reducido a las familias poseedoras de un currículo propio (Julio-Maturana et al., 2016). La relación se produce a partir de problemáticas investigativas construidas y desarrolladas con la comunidad escolar, en sus propios contextos, con la finalidad consensuada de impulsar procesos de transformación (Ferrada et al., 2014). El abordaje antropológico e intercultural evidencia el desencuentro cultural en las escuelas cuando los saberes familiares no son valorados (Julio-Maturana et al., 2016) y el reduccionismo curricular deslegitima los saberes situados, al homogeneizar la cultura.

Estas razones que buscan vincular a las escuelas y familias incluyen la valoración de saberes culturales, por una parte, de pueblos originarios como el mapuche (Quilaqueo et al., 2014), de grupos excluidos (Julio-Maturana et al., 2016), así como la activación de comunidades que, desde un enfoque territorial, involucran a los actores sociales que se suman a la educación (Ferrada et al., 2014). Asimismo, problematizan las formas de conocer y el qué se conoce, apropiándose del currículo deseado por su comunidad escolar. Así, esta relación dialógica incluye a las familias y comunidad del entorno no solo en las instancias curriculares escolares, sino que en todos los espacios en que se piensa la educación (Ferrada et al., 2014).

6. ¿Cómo se concibe la relación entre familias y escuelas?

El cómo se entiende la relación entre familias y escuelas, corresponde a la interpretación de la referencia a familias y a escuelas en los estudios analizados en el contexto chileno, los cuales pueden ser agrupados en tres lógicas:

6.1. Lógica de mercado educativo

Los estudios de Gubbins (2014, 2016) se enfocan en cómo la relación entre familias y escuelas en Chile se enmarca en una lógica de consumo de servicios educacionales, que tiene por objetivo vender y comprar un bien. En este caso, educación para los sujetos en edad escolar por parte de las familias, enmarcada en la condición de cliente de la familia según su condición social y elección del servicio educativo para sus NNA: son ellas quienes pagan por un servicio. Rojas y otros (2015) comprende dicha relación en tanto mediada por las directrices de las políticas públicas y sujeta a ellas, donde las familias asumen el rol de “parentalidad responsable” para asegurar el futuro de sus hijos. Esto se traduce en la gestión de ciertos “riesgos sociales” que influyen al momento de elegir el establecimiento educacional para sus hijos (Rojas, 2018). En Precht (2016, 2018) y Precht y otros (2016) esta relación se entiende enmarcada en las políticas neoliberales y elementos estructurales que las posibilitan.

Entre los estudios que analizan esta lógica del consumo educativo neoliberal se distinguen aquellos que enfocan la relación entre familias y escuelas orientada al aseguramiento del futuro –en términos académicos– y de reproducción de privilegios (Gubbins, 2014): se trata de un proyecto familiar de futuro del que pretenden formar parte (Rojas et al., 2015). Mientras, otros entienden dicha relación como el aseguramiento que gestionan los padres frente a la sociedad del riesgo que se percibe en la actualidad. Es el

caso de estudios centrados en familias de clase media baja (Canales et al., 2016; Ramos, 2017) donde la relación entre familias y escuelas está orientada no tanto por la calidad de los servicios educativos sino por el buen ambiente (de seguridad) que la escuela provee.

6.2. Lógica de oportunidad de mejoramiento

Esta forma de relación se basa en estudios que centran su mirada en el proceso de escolarización. Así, Razeto (2016) ubica la relación como un deber con propósitos de mejoramiento. Este deber responsabiliza a las familias a involucrarse en tiempos y espacios institucionales escolares y otras veces a las escuelas (Razeto, 2018), principalmente a equipos directivos, de promover la participación de las familias. Del mismo modo, Castillo y otros (2020) entienden la relación como un deber ser que trasciende la búsqueda de la eficiencia educativa, hacia una conducta cooperativa que implica involucramiento familiar colaborativo, entendido como la “disposición de la familia a participar y vincularse a la escuela y los aprendizajes de los hijos, incluyendo las prácticas conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades que organiza la escuela” (p. 27). Familias y escuelas serían “igualmente protagonistas” y se debe buscar el empoderamiento de ambas (Madrid et al., 2019).

En Precht y otros (2016) se comprende esta relación como una necesidad para el mantenimiento del esfuerzo en la tarea de educar que realiza la escuela. En contextos rurales, la relación sería facilitadora en el proceso de convertir al niño en estudiante, lo que se traduce en que la escuela llama a la participación de estas madres campesinas para finalidades logísticas de aseo, cocina o elaboración de disfraces, en una reproducción de su posición social (Precht, 2015b).

En los estudios de Cárcamo y colaboradores, se entiende la relación entre familias y escuelas como una alianza con propósitos en dos niveles: hacia el aprendizaje y calidad educativa, y hacia la democratización del espacio escolar. La construcción de espacios dialógicos en una interacción entre familias y escuelas en todos los momentos formales e informales del proceso educativo (Cárcamo y Méndez, 2019; Ortega y Cárcamo, 2018) permitiría entender que familias y escuelas tienen voz y reconocimiento mutuo.

6.3. Lógica de reconocimiento de las culturas familiares

La última forma de relación se basa en el reconocimiento de los aspectos culturales y significaciones asumiendo la perspectiva de Geertz (2005). Julio-Maturana y otros (2016) reconoce la construcción identitaria y cultural de los NNA en sus familias y currículum familiar, quienes siempre se desarrollan acompañados de adultos y en un entorno cultural (Ferrada et al., 2014).

Desde una perspectiva intercultural, Quilaqueo y otros (2014) destacan la relevancia de los contenidos indígenas de la cultura Mapuche que forman parte de la educación familiar. Se observa que el desconocimiento de los saberes educativos mapuches dificulta la implementación de un enfoque educativo más adaptado a los conocimientos propios de su cultura, en el caso de los alumnos de origen tanto mapuche como no mapuche. Por una parte, los autores entienden necesaria la relación entre familias y escuelas, al incluir el conocimiento contextualizado, en tiempo y espacio, procedencia geográfica, ascendencia parental. Asimismo, es la propia familia y comunidad la que educa en estos saberes. De esta manera, apuestan por una educación contextualizada que potencie la formación de los NNA a partir del diálogo de saberes desde un enfoque intercultural.

Un aporte decolonialista es el de la pedagogía comunitaria (Schilling, 2011) en el marco de la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* en educación, el cual rescata la reciprocidad gnoseológica entre los integrantes de la comunidad escolar con procedimientos de producción de conocimiento colectivo, permitiendo que toda la comunidad aprenda (Ferrada et al., 2014).

Así, la educación intercultural como propuesta epistémica tiende a reducir la asimetría que existe acerca del conocimiento familiar por parte de las escuelas, y de la misma manera, la asimetría en las relaciones entre ambas instituciones.

7. A modo de cierre

Poner bajo una lupa a las investigaciones chilenas que involucran a familias y escuelas como objeto de investigación, nos entrega información valiosa acerca de la manera en que cada uno de nosotros como investigadores alimenta los discursos sobre estas dos instituciones en el ámbito educativo. No solemos incluir una definición clara de familia en los escritos, pese a que es parte del objeto de estudio. Desde una actitud de vigilancia epistémica, se destacan dos ideas: la forma de configurar la noción de familia y, las maneras en que familias y escuelas acuden entre sí.

Respecto a las formas de configurar la familia, hay un claro desbalance entre la precisión con la que se define escuela y la imprecisión respecto de familia. Pareciera que los investigadores optamos por hablar de las familias desde los resultados de investigación, evitando una definición inicial. El término familia es utilizado en los estudios indistintamente, sin distinguir cuando nos referimos a adultos responsables del estudiante (madre, padre, abuelos, tutores u otros) o a su familia como colectivo, lo cual produce efectos sobre sus configuraciones actuales, responsabilizando a unos e invisibilizando a otros respecto del quehacer de educar. Además, se produce un problema epistémico en las formas de comunicar lo que es una familia, primando lo que otros dicen sin declarar un posicionamiento de la investigación y, por lo tanto, de sus investigadores.

En cuanto a las maneras en que ambas instituciones acuden una a la otra, destaca que la relación es instrumental. Se asume que miembros de ambas instituciones están dispuestos a establecer las relaciones de colaboración, comunicación, participación, alianza, etc., como reglas del juego establecidas desde las escuelas, o más bien por las políticas públicas neoliberales.

Vemos una oportunidad en este ejercicio de reflexión: tanto para la formación de profesores como para la investigación. En cuanto a la formación inicial docente, planteamos la importancia de transparentar fines, razones y maneras de significar relaciones entre familias y escuelas. Por una parte, es necesario abordar la pluralidad de familias y sus necesidades más allá de las metas administrativas y de logro social de las escuelas. Por otra parte, es urgente desnaturalizar que siempre hay una familia presente para disminuir el riesgo social al que se exponen NNA. El futuro de NNA y su educación escolar no puede basarse en el requisito familiar; esto cuestiona el enfoque de derecho a la educación. ¿Y si ese estudiante no tiene una familia que pueda entrar en la relación exigida?

En cuanto a la investigación, este ejercicio nos desafía a mantener, por un lado, una vigilancia epistemológica frente a los riesgos de caer en una lógica neoliberal que homogeniza tanto a familias como a escuelas, exigiendo responsabilizar y cooperar en pos de la calidad y la eficacia. Esta mirada reduccionista adjetiva el rol de las familias de antemano en la deslegitimación, estrechando su definición a familia escolarizada. Por otro lado, nos pide a los investigadores un posicionamiento más activo, destacando las dimensiones gnoseológica y epistemológica. Tal como la teoría de los Fondos de Conocimiento (Moll et al., 2001, Moll, 2014, Amanti, 2020), o la de las aulas dialógicas de Ferrada et al. (2014), quienes dan cuenta de la necesidad urgente de un doble giro: desde lo individual e instrumental, hacia lo comunitario y lo dialógico.

La naturalización de valores neoliberales, como el individualismo, la competencia, el consumismo, el lucro nos llama como investigadores más allá de la resistencia a una revaloración de lo comunitario y resignificación de las relaciones tradicionalmente establecidas. La comunidad escolar puede dar soporte al desarrollo de los NNA que crecen rodeados de adultos (Ferrada et al., 2014), lo que no está exento de conflicto dentro de esa organización, e incluso las relaciones de poder son parte de lo que la escuela hace y, el disenso y la diversidad de opiniones e intereses debe reconocerse dentro de la comunidad.

Más que una relación funcional, se trata de que los estudios expliciten el fin último democrático que los orienta, colaborando en que escuelas y familias se legitimen recíprocamente mediante el diálogo. Más que rigidizar aún más las estructuras, las investigaciones pueden favorecer otras formas de entender las relaciones y de marcar los límites y funciones entre sus miembros. Esto nos devuelve a un punto de partida antropológico y a una mirada sistémica más compleja.

La investigación, como quehacer social, tiene un efecto performativo y puede sustentar la naturalización de las familias funcionales/disfuncionales y su consecuente estigmatización, reproduciendo esta indefinición e invisibilizando la diversidad de familias y los cambios culturales recientes que han llevado a

transformarlas. Sospechar sobre la noción de familia cristalizada, más aún en el momento histórico, social y político de Chile, nos invita a explicitar la noción de familias basada en la experiencia subjetiva y dialógica de las comunidades educativas y, a recuperar la naturaleza intercultural de las relaciones entre familias y escuelas.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la Asociación Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del Proyecto Fondecyt Regular 1181925 y el programa ANID-PIA CIE 160009.

Los autores afirman que no hay conflicto de intereses en este artículo, y todos ellos han contribuido por igual en el artículo.

En memoria de Paulina Carrasco Delgado, miembro del equipo de investigación.

Referencias

- Alarcón, J. y Donoso, S. (2017). Hitos significativos de la política educacional del gobierno de la coalición por el cambio (2010-2014). *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 371-388. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100021>
- Amanti, C. (2020). Desafiando perspectivas deficitarias acerca de estudiantes con origen obrero como minorías. En López, V. (Ed.), *Fondos de conocimientos: propuestas para trabajar desde las sabidurías de las familias* (pp. 4-13). Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Angulo, F. (2019). *Evaluación y estándares en educación: legitimidad y equidad*. EduInclusiva.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A. and Hernández, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools what teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182. <https://doi.org/10.3102/0091732X12459718>
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (Eds.). (2008). *La agenda pendiente en educación*. PNUD.
- Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela particular subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Cárcamo, H. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Cárcamo, H. y Méndez, P. (2019). La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.4>
- Cárcamo, H. (2019). Relación familias-escuela y procesos de formación ciudadana. En G. Orellana, M. Salazar y H. Hasse (Eds.), *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias* (pp. 29-46). RIL. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.408>
- Carrasco, C., Acorra, P., López, V. y Álvarez, J. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 126-143. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58153>
- Castillo, L., Saracostti, M., Castellanos, J. y Morales, S. (2020). Derecho de las familias a participar en el contexto escolar: análisis desde las constituciones chilena y española. *Revista Jurídicas*, 17(1), 125-141.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Zorzal.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta.

- Donoso-Díaz, S., Souza, A. y Barbosa Gouveia, A. (2016). Desafíos políticos claves para los sistemas escolares de Brasil y Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 73-96.
<https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.16429>
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. *Encyclopedia of educational research*. MacMillan.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. and Hollifield, J. H. (1996). Title I and school-family-community partnerships: using research to realize the potential. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(3), 263-278.
https://doi.org/10.1207/s15327671espr0103_6
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/148>
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C. y Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica-kishu kimkelay ta che en educación. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 33-50.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gubbins, F. V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta: Un estudio exploratorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1069-1089.
- Gubbins, V. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?* Ediciones Finis Terrae.
- Gubbins, V. and Otero, G. (2016). Effects of chilean schools' accountability on parent participation. *Revista de Educación*, 372, 9-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-313>
- Gubbins, V., Ugarte, E. y Cárcamo, H. (2020). Estilos comunicativos docentes y su incidencia en los modos de participación de los padres desde la mirada de madres de grupos vulnerables. *Revista Propósitos y Representaciones*, 8(2), e408. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.408>
- Gubbins, V., Tirado, V. y Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(155), 107-122.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58109>
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281-308. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n27/art14.pdf>
- Julio-Maturana, C., Conejeros-Solar, L., Rojas, C., Mohammad, M., Rubí, Y. y Cortés, Y. (2016). Desencuentro cultural en el aula: una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *RMIE*, 21(68), 71-94.
- Lara, L. y Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reiningger, T. y Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Manghi, D., Conejeros, M., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V. y Díaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-135.
<https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Miranda, C. y Castillo, P. (2018). Estudio metodológico de las variables que componen el constructo de apoyo y participación de la familia en los procesos educativos. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 115-133.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100115>
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004>
- Moll, L. (2014). *Vygotsky and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203156773>

- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (2001). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://www.jstor.org/stable/1476399>
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. *Miradas desde las familias. Educación*, 52, 98-118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Parsons, T. (1955). The american family: its relations to personality and to the social structure. En T. Parsons y R. Bales (Eds.), *Family. Socialization and interaction process*. Glencoe, Ill: The Free Press.
- Precht, A. (2015a). ¿Qué le duele a la escuela? Problematizando el malestar de docentes y apoderados. En V. Nogués y A. Precht (Eds.), *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar* (pp. 19-28.). Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Precht, A. (2015b). Rural parents perceptions about parents meetings. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9, 439-445.
- Precht, A. (2016). Privatización de la relación entre familias y escuela: Un aspecto a considerar en la convivencia escolar. En G. Salas (Ed.), *Del pathos al ethos: líneas y perspectivas de la convivencia escolar* (pp. 129-142). Ediciones UCM.
- Precht, A. (2018). Nos vienen a tirar a sus hijos a la escuela: Problematizando la relación entre familia y escuela en tiempos de intensificación de la parentalidad. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 119-132). Ediciones UCM.
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C. y Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: Desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 165-182. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500010>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-283. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Ramos, M. (2017). Hows and whys of parental involvement in a national neoliberal laboratory: aspirations, values and beliefs in relation to children's education among Chilean urban lower-middle-class parents. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 925-941. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1375849>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 190-216. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Revista Educacao e Pesquisa*, 44, e180495. 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Reininger, T. y Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: Perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Rojas, M. (2018). Inclusión social: Miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 237-254. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- Rojas, M., Falabella, A. y Leyton, D. (2015). Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: Decisiones y dilemas. En J. Corvalán (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educativa: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 233-268). Ediciones UCE. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmrh.11>
- Santana, A. y Reininger, T. (2017). El involucramiento familiar en el marco de la relación familia-escuela. Un análisis desde el equipo de gestión escolar en una escuela municipal chilena. *Comunitaria Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 14, 55-74.
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D. y Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10, 335, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>
- Schilling, C. (2011). La práctica pedagógica comunitaria: Una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven la adversidad. *REXE*, 10(20), 75-90.

- Schilling, C. (2015). La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar. En V. Nogués y A. Precht (Eds.), *Nuevas formas de relación en la escuela: Reflexionar y transformar* (pp. 195-214). Universidad Santo Tomás.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona*, 27(23), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Slee, R. y Allan, J. (2001). Excluding the included: A recognition of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-191. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Vélez-Ibáñez, C. y Greenberg, J. (2005). Formation and transformation of funds of knowledge. En N. González (Ed.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 47-70). Routledge.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.

Breve CV de los/as autores/as

Dominique Manghi

Doctora en Lingüística y Licenciada en Educación. Actualmente es profesora adjunta de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso e investigadora principal de la Línea 4 Prácticas de aula y escuela para la inclusión del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Forma profesoras/es y participa en diversos proyectos y equipos de investigación. Las áreas de interés se encuentran en el ámbito educativo y discursivo, investigando en prácticas educativas, interacción en espacios escolares, mirada sistémica a la educación, discursos de actores educativos y discurso educativo en las redes. Su enfoque principal es desde la semiótica social y la multimodalidad.

Email: dominique.manghi@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0278-9899>

Elsa María Castrillón-Correa

Candidata a Doctora en Educación del programa de Doctorado en Educación en Consorcio de la Universidad Católica de Maule (Chile). Profesional de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas y Máster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales, ambos en Colombia. Participa en el Proyecto Fondecyt Regular N° 1181925 sobre las formas de Agenciamiento de madres en la educación de escolares. El interés de investigación se centra en las relaciones entre familia escuela, la agencia humana y sus relaciones con los individuos, así como en contextos colectivos como la familia y la escuela. El enfoque de investigación es interpretativo- crítico. Email: elsa.castrillon@alu.ucm.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7340-2287>

Héctor Cárcamo-Vásquez

Sociólogo, Licenciado en Sociología y Magíster en Investigación Social de la Universidad de Concepción, Chile. Doctor en Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid, España. Está adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Es investigador responsable del Grupo de Investigación Familia, Escuela y Sociedad (FESOC), financiado por la Dirección de Investigación y Creación Artística de la Universidad del Bío-Bío. Las líneas de investigación desarrolladas corresponden, por una parte, a la relación entre familias y escuelas y, por otra, a la ciudadanía y procesos de formación ciudadana en contextos educativos formales. Email: hcarcamo@ubiobio.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2045-343X>

Andrea Precht

Profesora adscrita al Departamento de Fundamentos de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile). Es investigadora asociada al Centro de Investi-

gación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) de la misma universidad. Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Maule. Actualmente es miembro de los Claustros académicos del Doctorado en Educación y Doctorado en Psicología (UCM). Sus líneas de investigación son: Familias, parentalidades y escuelas; así como, formación de profesores y procesos motivacionales en Educación Superior. Email: aprecht@ucm.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2435-5565>

Continuidad Educativa y Fondos de Conocimiento de Familias Venezolanas en Chile

Educational Continuity and Funds of Knowledge of Venezuelan families in Chile

Macarena Lamas-Aicón *, Patricia Thibaut

Universidad Austral de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Fondos de Conocimiento
Continuidades y discontinuidades educativas
Relación familia-escuela
Migración
Justicia social

RESUMEN:

En los últimos años ha aumentado el número de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales. Así, este estudio se pregunta por los Fondos de Conocimiento (FdC) de familias venezolanas en el sur de Chile, como por las continuidades/discontinuidades con las prácticas educativas de la escuela pública chilena. A través del uso de metodología cualitativa con enfoque etnográfico, se realizó un total de quince entrevistas a cinco familias venezolanas, además de dos entrevistas grupales al profesorado de las escuelas en las que los hijos e hijas de estas familias estudian. Los resultados obtenidos a través de análisis de contenido señalan: alta continuidad de las prácticas, medios y fines entre las familias y las escuelas; alta valoración por parte del profesorado hacia estas familias migrantes, en relación a los sofisticados FdC que poseen asociado a su capital cultural y a su buen desempeño escolar, en contraste con los escolares locales. Esto sugiere mayor continuidad entre hogares venezolanos y escuela que entre hogares chilenos y escuela. En este sentido, la adherencia a la justicia social pone en evidencia la necesidad de atender también a los contextos en los que los estudiantes locales se están desarrollando, considerando integrar sus propios FdC en los proyectos curriculares.

KEYWORDS:

Founds of knowledge
Educational continuities and discontinuities
Family-school relationship
Migration
Social justice

ABSTRACT:

The number of foreign students in educational establishments has increased in recent years. In this context, this study asks about the Funds of Knowledge (FoK) of Venezuelan families living in the south of Chile, as well as about the continuities/discontinuities with the educational practices of the Chilean public school. Using qualitative methodology with an ethnographic focus, a total of fifteen interviews were carried out with five Venezuelan families, in addition to two group interviews with the teachers of the schools where the children of these family's study. The results obtained through content analysis indicate: high continuity of practices, means and ends between families and schools; high appreciation by teachers of these migrant families, in relation to the sophisticated Fok they possess associated with their cultural capital and their good school performance, in contrast to local schoolchildren. This suggests greater continuity between Venezuelan households and schools than between Chilean households and schools. In this sense, the adherence to social justice highlights the need to also attend to the contexts in which local students are developing, considering integrating their own FoK into curricular projects.

CÓMO CITAR:

Lamas-Aicón, M. y Thibaut, P. (2021). Continuidad educativa y fondos de conocimiento de familias venezolanas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 41-54.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.003>

1. Introducción

En los últimos 15 años Chile ha experimentado un incremento de población migrante que, si bien es menor en comparación a los demás países de la OCDE, se ha convertido en un fenómeno estructural (Jiménez y Fardella, 2015; Villalobos et al., 2017). Según datos del Instituto Nacional de Estadística, en coordinación con el Departamento de Extranjería y Migración (INE y DEM, 2020), el porcentaje de personas extranjeras residentes en Chile representa el 7,8% respecto del total nacional, siendo la comunidad venezolana la que encabeza la lista en un 30,5% del total de extranjeros, seguida por Perú y Haití. En la escuela, cifras oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018), estiman que el 57,5% de los niños/as inmigrantes, estudia en Establecimientos Municipales, potenciando el incremento de la matrícula total Pública en un 3,5%.

Los estudios en este contexto, muestra al profesorado actuando principalmente desde diversos enfoques para atender a la diversidad cultural. En este sentido, pueden utilizar estrategias para invisibilizar la diferencia, al percibirla como entorpecedora de los procesos educativos o, en otro extremo, normalizarla, pero sin desarrollar cambios significativos en las metodologías de aula (Jiménez y Fardella, 2015). En casos más extremos, se han documentado prácticas exclusoras que transgreden los derechos del estudiantado (Pavez, 2012; Tijoux, 2013) basadas en estereotipos y prejuicios que afectan directamente su rendimiento, la inclusión y la convivencia dentro del aula.

Sumado a ello, predominan en las escuelas el desarrollo de actividades que folclorizan las prácticas culturales de las familias migrantes, estrategias que, si bien visibilizan la diversidad, traen implícita la noción de diferencia en términos esencialistas del concepto de cultura, lo que llevaría a entender el conjunto de conductas e incluso el desempeño escolar como fruto de pertenecer a un determinado colectivo (Cerón et al., 2017; Lalueza, 2012). Para el caso chileno, esto se remonta a la internación de población afrodescendiente esclava (Duconge y Guizardi, 2014) y la explotación/sometimiento de la población indígena que habitaba el territorio en tiempos de la Colonia española (Contreras-Cruces, 2016).

En la actualidad, estudios recientes acusan la existencia de un currículum educativo monocultural que funciona de modo prescriptivo para las escuelas. Desde una postura crítica señalan que el currículum debe modificarse para alinearse a prácticas docentes reflexivas, que persigan la transformación de las desigualdades, la lucha contra los prejuicios, estereotipos y el reconocimiento de las identidades diversas, las etnias, la migración y afrodescendencia, avanzando hacia una educación intercultural y educación antirracista (Joiko y Vásquez, 2016; Marolla, 2019; Riedemann y Stefoni, 2015).

Es por todo ello necesario deconstruir para avanzar hacia una educación intercultural, desde el reconocimiento de las estructuras que les han marginado históricamente, haciendo posible el reconocimiento mutuo. Así, para la familia migrante, su historia familiar, el proceso migratorio, las expectativas puestas en la nueva escuela, sus propios recursos e intereses, repercuten en la forma y contenido de las relaciones que establecen con la escuela que, a su vez, también otorga una respuesta educativa desde su propia historia y desde factores macro culturales, principalmente históricos, políticos y económicos (Ratner, 2013). En consecuencia, se hace necesario otorgar respuestas situadas a las necesidades del estudiantado, incorporando desde el currículum los aportes y conocimientos que esta diversidad otorga.

Este artículo aborda el caso de la migración venezolana en Chile, colectivo que además de ser el más numeroso, presenta características propias de una inmigración forzada (López et al., 2019). Se pretende dar cuenta de la complejidad a la hora de analizar las relaciones de continuidad/discontinuidad entre familia inmigrante y escuela. Para ello nos enfocaremos en las características específicas de estas familias integradas en escuelas públicas en la ciudad de Valdivia, al sur de Chile. Lo haremos desde la perspectiva de los Fondos de Conocimiento (FdC) que, como propuesta teórica y metodológica, pretende apartarse del discurso del déficit, posicionando los conocimientos, habilidades y destrezas de las familias como saberes válidos para la práctica escolar y para la mejora de la relación entre ambos contextos de desarrollo. Las preguntas que guían este trabajo son: ¿Cuáles son los FdC de las familias venezolanas? y ¿qué continuidades y discontinuidades se observan entre familia y escuela en escuelas públicas chilenas?

2. Continuidades y discontinuidades entre familia-escuela y el modelo educativo chileno

Son varios los estudios que han puesto énfasis en las relaciones entre familias diversas culturalmente y escuela (Cole et al., 2014; Esteban-Guitart et al., 2012; Ogbu, 1987; Poveda, 2001; Vila, 1998). En síntesis, se plantea que aquellas familias en alta continuidad con la escuela, es decir, familias que comparten metas educativas con éstas, enseñan a sus hijos las conductas esperadas para dicho contexto, cumplen con las demandas de la escuela y contribuyen con los procesos socializadores que ahí se despliegan, son familias que logran una más rápida y mejor adaptación al contexto escolar. En contraste, aquellas familias que no comparten necesariamente los mismos valores, motivos y metas educativas con ésta, que utilizan incluso prácticas, medios y fines que entran en conflicto con lo esperado en los centros educativos, son familias que presentan alta discontinuidad y que, por tanto, presentarán problemas en cuanto a los procesos de adaptación e integración escolar.

Sin embargo, la idea de continuidad entre familia y escuela nos remite a la imagen de una familia “ideal” que comparte la cultura escolar o, en términos de Bourdieu (1986), que comparte el *habitus* de la clase media occidental, y lo emplea como si todos los niños tuvieran acceso igualitario a ello. En consecuencia, se hace necesario considerar el proyecto educativo ilustrado de progreso de la escuela occidental, a nivel general, pero también atender al enfoque educativo chileno, en lo particular, que fija los criterios para valorar dicha continuidad.

Chile detenta un modelo de rendición de cuentas por desempeño escolar (Falabella y De la Vega, 2016) que, como varios autores señalan, ha derivado en la instalación en la escuela de lógicas del libre mercado (Bellei, 2010; Biscarra et al., 2015; Fardella, 2013). La definición de calidad educativa se ha aproximado al cumplimiento de protocolos y estándares de aprendizaje y desempeño en todas las áreas de la gestión escolar y particularmente reflejada en los resultados del estudiantado en los sistemas nacionales de evaluación (SIMCE y PSU). A esto se suma un sistema de *voucher* educativo que consiste esencialmente en subsidiar la demanda (estudiantes) y no la oferta (escuelas). Así, cada niño/a que ingresa a una escuela, lo hace con un determinado monto de dinero asignado en función de la asistencia a clases (Sandoval y Lamas 2017). Se piensa que las escuelas se esforzarán por mejorar su calidad educativa y, de esta manera, serán elegidas por las familias aumentando su matrícula y, por tanto, su financiamiento.

El modelo antes señalado recompensa a las escuelas con mayor asistencia a clases y con mejores resultados académicos. Esto puede ir en detrimento de sectores más vulnerables de la sociedad que, por múltiples factores y condiciones estructurales y sistémicas, presentan baja participación en la escuela (Gubbins y Otero 2016).

3. Fondos de conocimiento como estrategia de inclusión escolar centrada en los recursos de las familias

En alternativa a la perspectiva del déficit educativo y cultural, la aproximación de los FdC, ofrece una propuesta novedosa y de valoración de las prácticas educativas y de desarrollo que se originan al interior de las familias y de sus comunidades. Una de las tradiciones teóricas que respalda los FdC es la perspectiva sociocultural. La investigación en esta línea ha observado los procesos de desarrollo de las personas desde el nacimiento a la madurez. Estos estudios son interesantes para entender de qué manera las comunidades aseguraban que sus integrantes tuvieran oportunidades para participar y desarrollarse en actividades valoradas en su propio contexto de desarrollo (Rogoff, 2003; Rogoff y Lave, 1984; Scribner y Cole, 1973) y sirven para comprender el aprendizaje más allá de las instituciones formales. Además, esta perspectiva da cuenta de la variación que existe respecto a las expectativas de desarrollo, comportamiento y valores dependiendo de la cultura en la cual se esta inserto. Esto es relevante, en tanto muestra la diversidad existente en los procesos de desarrollo, así como en las variaciones de las expectativas educativas dependiendo del contexto cultural. Lo normativo es fruto de una aceptación de modelos que han sido consensuados, al menos tácitamente en una comunidad dada. Todo ello es importante de considerar a la hora de observar las continuidades y discontinuidades que se observarán más adelante en el análisis, así como el contexto escolar de llegada de los estudiantes.

La premisa de los FdC es que todas las familias acumulan Fondos de Conocimiento, es decir, acumulan saberes, conocimientos, habilidades y destrezas que despliegan a través de sus particulares formas de vida: sus trabajos; ocupaciones; experiencias profesionales; redes de intercambio y ayuda mutua (Llopart y Esteban-Guitart, 2016; Moll et al., 1992). Esta acumulación de experiencias y aprendizajes situados es lo que constituye los Fondos de Conocimiento, entendidos como recursos con los que cuentan las familias para su desarrollo. El problema se sitúa cuando la escuela desconoce estos conocimientos, los invisibiliza o bien devalúa, al no formar parte del lenguaje hegemónico de la institución escolar (Iglesias et al., 2020; Poveda, 2001).

El proyecto original de FdC, utiliza la entrevista etnográfica, a través de visitas semanales a los hogares de las familias, como forma de acceder a los FdC que son documentados por los propios maestros y maestras del estudiantado migrante, quienes luego utilizaban esta información en el diseño de actividades curriculares que los considerarán. La pauta original de la entrevista trata temas tales como: historia migratoria, familiar y laboral; actividades cotidianas y educativas en el hogar, actitudes parentales, religión y economía. Los investigadores reconocen como elemento central en las prácticas familiares y comunitarias, la solidaridad, el intercambio y la reciprocidad, lo que contribuye a la construcción de confianza mutua como pegamento que une el tejido social que se crea (Llopart y Esteban-Guitart, 2016; Moll et al., 1992).

A través de los años, investigaciones basadas en FdC en diversos países y contextos, han evidenciado mejoras en las relaciones entre las comunidades de las familias migrantes y la escuela, puentes de conexión entre la vida de los estudiantes y los modelos instruccionales, al considerar de manera central la especificidad de contexto y el carácter situado de los aprendizajes (Esteban-Guitart et al., 2012; Esteban-Guitart y Saubich, 2013; González y Moll, 2002).

4. Método

El reporte de investigación que aquí se presenta, es parte de un proyecto mayor, inspirado en la estrategia de los FdC original, a decir: documentación de los FdC de las familias; diseño, ejecución y evaluación de actividades de aula basadas en los FdC detectados. En el presente reporte mostraremos la primera etapa del proyecto cuyos objetivos fueron: a) Identificar y describir los FdC de las familias migrantes venezolanas; b) analizar las continuidades y discontinuidades entre las familias migrantes y las escuelas.

Realizamos una investigación cualitativa de diseño de casos múltiples (Stake, 1995), y muestreo intencionado que consideró a cinco familias de origen venezolano pertenecientes a una escuela y un instituto Municipal de la Comuna de Valdivia, como lo señala el Cuadro 1.

Cuadro 1
Características de las escuelas

	Escuela (Es)	Liceo (Li)
% IVE	93%	91%
Promedio estudiantes por aula	25	39
Profesorado entrevistado	P1; P2; P3; P4	P1; P2
Familias participantes	F1; F2; F3	F4; F5

Se eligió a la escuela ya que reunía el mayor número de migrantes registrados en la zona, según datos ofrecidos desde la administración municipal. El Liceo, se incorporó luego del primer sondeo entre escuelas, a pesar de no contar con una alta cantidad de familias migrantes, pero si voluntad y disponibilidad por participar. Ambos centros escolares, reciben estudiantado con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de acuerdo Sistema Nacional de Asignación con Equidad. Cada familia fue considerada como un caso, siendo las prácticas (actividades) educativas que se desarrollan en su dinámica interna, la unidad de análisis. Fueron convocadas desde el establecimiento educacional correspondiente, utilizándose el criterio por conveniencia y voluntariedad. También se incluyó en el análisis al profesorado que dicta clases a los niños/as de estas familias. Para resguardar

los aspectos éticos se garantizó la confidencialidad de la información, a través de consentimiento informado (López-Calva, 2019).

Como principal aproximación metodológica se utilizó las visitas etnográficas a los hogares de las familias. Sin embargo, se efectuó una modificación sustancial respecto al diseño original de los FdC, por cuanto, no incorpora las visitas del profesorado a los hogares de las familias, sino que éstas las realizan las investigadoras. Como técnicas de recolección, se utilizó la multi-metodología autobiográfica extendida (MMAE) (Peña-Cuadra y Esteban-Guitart, 2013), seleccionando las técnicas: entrevista en profundidad; construcción y exploración del genograma familiar y análisis de fotografías. Previa a la visita tres, se le daba a cada familia la indicación de tomar fotografías en donde pensaran que enseñaban algo a los niños y niñas. Cada encuentro tuvo un promedio de una hora y treinta minutos de duración. Las entrevistas se desarrollaron a través de tres grandes ejes indagatorios: Trayectoria educativa y laboral de las familias; relación familia-escuela; y prácticas educativas cotidianas en el hogar.

Con el profesorado, se realizó una entrevista grupal en la cual participaron cuatro profesores/as en el caso de la escuela y dos en el liceo. En este encuentro se pretendió hacer emerger los principales tópicos que permitan acceder a las continuidades y discontinuidades entre familia y la escuela, el conocimiento y la valoración que hacen de los saberes de las familias y la relación interactiva de aula.

La información fue sometida a análisis de contenido, identificando códigos emergentes que fueron contrastados entre sí hasta la saturación de información (Nascimento et al., 2016). Éstos, fueron agrupados en categorías temáticas que responden a los objetivos de esta investigación. Por último, el principal criterio de rigor científico fue la triangulación a través de la contrastación entre las investigadoras, la teoría de base y los datos obtenidos en la producción de la información (Johnson-Mardones, 2017).

5. Resultados

Uno de los primeros resultados es la descripción de las familias como se sintetiza en el Cuadro 2. La presentación de los demás resultados se organiza en torno a tres ejes temáticos: 1) Trayectoria educativa y laboral de padres, madres, abuelos y abuelas; 2) Prácticas educativas y de desarrollo; 3) Relación familia y escuela. Estos ejes se corresponden con nuestras categorías principales y temas de indagación, cada una de estas dimensiones contiene a su vez subcategorías para presentar los resultados.

Cuadro 2
Caracterización Socioeducativa y sociofamiliar

	Situación conyugal	Cantidad hijos/as	Estudios padres	Ocupación actual	Religión
F1	Casados	3	M: méd. veterinaria P: méd. traumatólogo	M: Labores del hogar P: méd. Gral.	Católica
F2	Divorciados	1	M: ingeniero	M: profesora de matemáticas	Evangélica
F3	Casados	1	M: periodista P: educ. media	M: Labores del hogar P: Obrero en minera	Católica
F4	Casados	2	M: antropóloga P: abogado	M: comercio ambulante/labores del hogar	Católica
F5	Casados	3	M: técnico en electrónica P: méd. ginecólogo	M: Labores del hogar P: méd. Gral.	Católica

5.1. Trayectoria educativa y laboral de padres, madres, abuelos y abuelas

Esta categoría da cuenta de la estructura familiar, trayectoria laboral y escolar de los padres, madres, abuelos y abuelas, desde la perspectiva de las personas entrevistadas. Como se aprecia en la tabla dos,

estas familias se caracterizan por contar con un nivel académico alto de padres y madres, lo que alude a su condición de profesionales con grado de educación superior universitaria, expectativas y exigencias que transmiten a sus hijos e hijas.

Obviamente hablando del punto de vista académico...eso es súper importante ¿no? Tienen que tener una buena formación académica para que ellas puedan de una forma más sencilla, optar por una carrera universitaria. Académicamente, yo pido todo, todo lo que puedan. (F1_M)

yo le digo a él “usted no puede ser menos que nosotros que teníamos menos”, no teníamos nada y él tiene todas las oportunidades del mundo aquí, yo le digo “tú eres dueño de tu futuro y el futuro de tus hijos”, porque si no estudia, estamos a un nivel competitivo, donde entre más días, las cosas van a ser más difíciles. (F3_M)

Los oficios y ocupaciones de los adultos mayores de estas familias transitan desde médico cirujano, comerciante, agricultor, en el caso de abuelos a, en su mayoría, tareas domésticas para las abuelas. En todos los casos, las expectativas ilustradas de progreso, se transmiten como metas transgeneracionales.

mis padres son médicos y jamás me dijeron “estudia medicina” jamás me canalizaron en ese sentido, si insistían un poco más en el aspecto de “tienes que estudiar una carrera”. (F5_P)

Y bueno de parte de mi esposo, el viene de una familia bien humilde, pero también lo impulsaron a estudiar, ellos a sus hijos los impulsaron que tenían que estudiar, que tenían que sacar una carrera. (F4_M)

Para el profesorado, el alto nivel educativo de los padres y madres es una ventaja por sobre las familias locales. Parecen poseer una mejor composición familiar, en comparación con los niños/as locales que, de acuerdo a lo relatado por el profesorado, vive en su mayoría en entornos precarizados y disfuncionales

Por lo menos mi alumna, el papá es doctor... vive con toda su familia, se vino toda su familia de Venezuela, están todos acá, tienen un hogar constituido o sea mamá, papá, hermanos, y es diferente a las familias a las familias de mis otros alumnos. Tengo muchos alumnos que viven solamente con la mamá... (Es_P1)

la mayoría de mis chicos (alumnado local) vienen de familias disfuncionales, hay algunos que ni siquiera tienen a los papás, solamente viven con la hermana, otros que viven solo con los abuelos, otros solo con la abuela, entonces hay un abismo gigante. (Es_P2)

5.2. Prácticas educativas y de desarrollo

Esta categoría da cuenta de las principales metas de desarrollo para los hijos e hijas. Se entenderá como desarrollo los cambios esperados en el sujeto, fruto de participar en prácticas socioculturales específicas, donde se definen metas y herramientas mediadoras para alcanzar dichos fines, a la vez que se desarrollan competencias y habilidades particulares que encuentran sentido y significado en la cultura. También forman parte de esta categoría los ritos y rutinas diarias en el hogar y la religión que profesan.

llega de la escuela y después de descansar un rato se pone hacer las tareas y generalmente se le revisa las tareas, o se ve lo que está haciendo, casi siempre la mamá que pasa más tiempo con ella, pero cuando ya tiene alguna dificultad con la evolución de la tarea, no entiende o necesita apoyo del desarrollo de algún tema, nosotros le damos el apoyo, mi esposa en la parte de matemática, química, física, esas cosas y yo en la otra parte donde yo me manejo de teoría, biología, ciencias, etcétera. Esa es más o menos la rutina de ella cuando llega. (F5_P)

La escuela ocupa un lugar central dentro de la dinámica interna y rutinas de las familias. Todo ello, repercute en que las prácticas de crianza se vinculen directamente con la etapa escolar, por ejemplo, establecer horarios para cada actividad, prestar ayuda en las materias escolares, guiar en la resolución de tareas escolares.

Le reviso sus cuadernos, si tienen alguna nota, pero ella ya normalmente me ha dicho: “mamá tengo examen de no sé qué.” Me dice todo, la grande es como más distraída, entonces

tengo que revisarle, pero a ella ya no le reviso tanto, como cuando estaba más pequeña, si no que trato de dejar que ellas solas... a veces sé que tienen algo, porque tenemos esos grupos de WhatsApp". (F1_M)

"papito usted está encaminado, échele usted solo, porque usted, si algo no entienda, pregunte y si yo tampoco sé, vamos a buscar un tutorial en internet y revisamos", pero él está práctico en eso, busca un tutorial y entiende al tiro (enseguida), pero yo lo críe muy independiente, no puede estar esperando a que yo llegue para hacer algo". (F3_M)

Se valora la autonomía y responsabilidad personal por el éxito académico, definiendo como función principal de los niños/as en la etapa escolar, su rol como estudiantes.

Como yo siempre le he dicho, hay dos cosas nada más que tú tienes que hacer: a estudiar y sacar buenas notas. Porque prácticamente no hace nada. Mamá lava la ropa, mamá cocina, mamá te atiende, mamá te saca donde tú quieres, mamá te lleva, mamá te trae, mamá te complace en todo. Entonces, ¿cuál es la recompensa a mamá y a ti mismo como persona? Estudiar. Estudiar y sacarse buenas notas. Que van de la mano. Eso es lo único que quiero. (F2_M)

Además, se establece como herramienta para alcanzar dichas metas, el hábito de la lectura, en el sentido de reproducirse como una práctica social y experiencia formativa desde la temprana infancia.

arriba en su habitación, siempre intento actualizar un poquito los libros, le compro alguna cosa y ahí van leyendo todo el tiempo, por lo menos un libro que hay que estar leyéndole. (F2_M)

lo que pasa es que la lectura la hemos compartido siempre, de que son niños, yo te conté la otra vez desde que son niños, no sabían ni hablar, le leíamos cuentos, su papá y yo nos turnábamos para leerles cuentos, siempre, siempre, la lectura giró en torno a nuestras vidas. (F4_M)

En enlace con lo anterior, para las familias resulta crucial el fomento de la *comunicación*, específicamente relativa al uso del lenguaje, como forma de argumentar, explicar, reflexionar y, la conducta manifiesta, como herramienta de aprendizaje vicario.

(...) Trato de conversar. Sí, porque creo que regañándola no voy a lograr nada, solo que voy a hacer es como bloquearla, creo, no sé. A mí no me hubiera gustado que mi padre me enseñara algo que estuviera mal regañándome. Creo que sí me lo explicaba "oye esto pasa, esto te va a traer como consecuencia esto", yo creo que lo va a entender mejor. (F2_M)

lo que ellas copian no es lo que yo les digo que hagan, sino lo que ellas ven que yo hago (...) bueno uno a veces comete errores, uno no es perfecta, por supuesto y uno también se revisa y bueno a partir de allí, trato de que ellas, me copien. (F1_M)

Otro aspecto importante en la crianza, es que aprendan a incorporar en sus conductas el valor del respeto, sobre todo hacia los adultos. Se observa la posición que ocupa la niñez en la sociedad que deja entrever la jerarquía del mundo adulto, aspecto también reforzado por la religión que profesan.

Entonces creo que eso es parte de que los niños tienen que aprender que hay un respeto, que no significa sumisión, ni temor, pero sí que hay un dialogo de respeto, que tienen que respetar a sus padres, que tienen que respetar a los adultos y a la gente que está alrededor, que cuando tienen alguna disconformidad que lo manifiesten, pero con respeto. (F5_P)

yo le digo a él, tiene que creer en un ser superior y ese valor creo que es el más importante. El que a uno lo eduquen con temor a alguien superior, con temor a Dios, es bueno, porque a veces uno evita de hacer tantas cosas, porque tiene temor a Dios. Y nosotros vamos a una iglesia cristiana. (F3_M)

Estas conductas y comportamientos también son reconocidos y valorados por el profesorado, destacando el aporte que ha significado la introducción de estos estudiantes en las aulas.

tenemos niños mexicanos, de Venezuela, Colombia y son niños que son muy dulces, son niños que son muy educados que a mí me sorprende, que tiene un vocabulario mucho más rico que nuestros alumnos, entonces insisto que ellos han sido un tremendo aporte (...) son todos niños muy sanos, muy buenos, de familias muy comprometidas, que están siempre presentes en la escuela, entonces ellos han sido un tremendo aporte para el resto de sus compañeros”. (Es_P4)

Respecto a ritos y ceremonias, las familias celebran los cumpleaños de sus integrantes y festividades como el día de la madre, del padre. Otros ritos que forman parte de la rutina son las actividades propias de la iglesia, como orar, celebrar semana santa y navidad, asistir a misa, preparar a los hijos/as para la comunión. Aún, cuando no todas las familias expresan ser practicantes, todas ellas adhieren al cristianismo y otorgan a la iglesia, la cualidad como lugar de encuentro y red de apoyo en el nuevo país.

ella ocupa mucho los fines de semana, ella ocupa mucho también con la iglesia, entonces el sábado va a la iglesia, el domingo va a la iglesia, y yo no voy a la iglesia, voy muy poco, hemos hecho amistad con los padres, por contactos a través de la iglesia donde ellos van y yo voy poco a la iglesia, todos somos católicos, pero yo soy poco asistente a la iglesia. (F5_P)

Todo lo anterior contrasta con lo que viven a diario los niños y niñas del país. Desde el reporte del profesorado, la distancia entre las experiencias vitales y rutinas diarias de los inmigrantes venezolanos con los primeros, es significativa.

el tema es complejo en cuanto a la experiencia de vivir en ese sitio, ellos lo comentan mucho, ellos ya se acostumbraron a dormir en la noche con balazos todos los días, entonces es bastante complejo la forma de vivir de ellos (...) hay problemas igual entre familias. (Es_P3)

5.3. Relación familia-escuela

Esta categoría contiene las formas de comunicación entre familia y escuela, la percepción de apoyo y expectativas mutuas, así como los roles y funciones definidos para cada contexto. Un primer elemento que se observa, son los ajustes en la dinámica interna de las familias producto de la migración, siendo el cambio en las ocupaciones y roles de los adultos, el más evidenciado.

bueno, tengo a mi esposo ahorita que él sostiene este hogar, económicamente hablando, súper trabajador (...) En la actualidad, (...) me estoy dedicando desde que llegué aquí a mis hijas, en este caso me corresponde a mí encargarme de todo lo que es el hogar, las niñas... cuento viejo, la mamá en la casa, el papá trabajando... no era común, pero desde que llegamos acá... (F1_M)

casi siempre va la mamá a las reuniones porque es la que está más acá, es la que tiene más disponibilidad y siempre ha sido así, yo siempre estoy muy ocupado con el trabajo. (F5_P)

En cuanto a las expectativas mutuas, para las familias la escuela cumple una función importante en la acogida y adaptación de sus hijos/as en el nuevo país, además de su función como agente socializador, en estrecha colaboración con la familia. Este aspecto es corroborado por el profesorado que percibe a las familias extranjeras como aliadas de los procesos educativos que ahí se detentan.

creo que la crianza es primordial, lo fundamental, la escuela inculca valores en buena medida, pero el tema fundamental es de los padres, participar con ella en las tareas de escuela, en sus actividades. (F5_P)

son familias muy comprometidas con los chicos (...) principalmente en lo que es tareas, o trabajos, presentación (...) asistencia a clases, o sea ahí se ve un compromiso de la familia, (...) ellos igual son súper abiertos a expresar lo que les pasa, cuando hay algún problema al tiro (enseñada) llegan los papás extranjeros, lo que no hacen los otros. (Es_P1)

En general, profesorado expresa altas expectativas hacia al desempeño académico del estudiantado inmigrante, lo cual asocian directamente con el capital sociocultural de sus familias de origen. No obstante, es importante recalcar que los docentes mencionan una diversidad en los estudiantes migrantes que han recibido y reportan esfuerzos para trabajar con todos los estudiantes independiente de su origen.

el alumnado inmigrante va mucho más rápido en términos académicos que el alumnado de la escuela, esto porque presentan un nivel cognitivo alto. Además, existe alta expectativa tanto en habilidades sociales como en habilidades académicas, lo cual se espera ya que los padres tienen un nivel educativo muy alto, algunos con postgrados. (Li_P2)

Es un factor suerte, porque yo el año pasado tuve un alumno colombiano...ahí la experiencia fue totalmente distinta... por la problemática que él tenía, era un niño como agresivo, intolerante a la frustración, y después se fue acentuando porque al comienzo como que no anduvo... pero ya después peleas, pateaba a la tía, a mi tía asistente. (P4, EF)

Otra dimensión asociada al alumnado local que se desprende de las entrevistas con el profesorado se relaciona con elementos disruptores, los cuales se reflejan en conductas que impiden un proceso relacional para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, se señala una baja tolerancia a la frustración, baja motivación y en algunos casos la normalización de violencia física y verbal de algunos estudiantes.

se ven problemas de violencia y hay tantos problemas de convivencia y en los mismos cursos que de repente eso igual frustra profesionalmente el trabajo que uno viene a hacer...la normalización de actitudes que tienen en la casa, porque ellos tienen normalizado no sé, decir garabatos son muy groseros, emm las actitudes violentas que dije anteriormente y contrarrestar eso de repente resulta muy difícil. (P2, EF)

les falta motivación, mucha motivación, no están motivados, ellos quieren la nota no más, pero yo les digo “ustedes están acá, porque tienen que aprender, no por una nota” Ni si quiera lo intentan a veces, entonces, es algo con lo que tengo que lidiar todos los días, me dicen “no es que eso es muy difícil”. (Li_P2)

Por otra parte, al comparar sistemas educativos, las familias migrantes no aprecian grandes diferencias entre la escuela pública en Venezuela o en Chile, señalan las mismas formas de contacto (cuaderno de notas, reuniones de apoderados, wasap de curso) y en cuanto a contenidos, también refieren cercanía entre curriculums.

tenemos a las niñas en colegios municipalizados, la educación que recibe esta buena, a pesar de todo el bombardeo que tengo, creo que hay como una especie de fantasma que persigue aquí con respecto a la educación pública o privada, pues yo que tengo la oportunidad de reunirme con los compañeros, colegas de mi esposo y veo a su hijo y veo a mi hija, creo que el nivel de conocimiento está allí. (F1_M)

Por último, en uno de los establecimientos el profesorado menciona frecuentemente la falta de apoyo de las familias locales en el proceso educativo de sus hijos. Por ejemplo, se describen inasistencias por parte de padres y apoderados a actividades de encuentro como las reuniones de curso, talleres, reuniones específicas con estudiantes o actividades de recreación promovidas en el establecimiento.

yo tengo 42 en mi curso, llegan 12 papás, 15 y eso ya es como lo máximo y son los mismos de siempre, ..., ellos mismos dicen “queremos hacer algo bonito para nuestros hijos y al final los que terminan reclamando, son los que no vienen a reunión”, y eso pasa. (P2, Li)

6. Discusión

Como plantea Moll y otros (1992) el objetivo de los FdC es “desarrollar innovaciones curriculares basadas en el conocimiento y habilidades de familias migrantes de clase trabajadora basadas en la observación de los hogares, así como en la sala de clases” (p. 132). El presente artículo da cuenta de las prácticas de los hogares de familias migrantes, sus valores y actitudes frente a la educación, así como de las prácticas del día a día en la sala de clases desde la experiencia de los propios docentes, relevando así el contexto en el cual se encuentran el hogar y la escuela. Los resultados sugieren, por una parte, sofisticados FdC de las familias venezolanas participantes de este estudio, así como una clara continuidad entre los FdC, considerando las expectativas, actitudes y comportamientos esperados en la escuela.

La continuidad con la escuela, la coordinación y comunicación con ésta, se muestra posible en la medida que estas familias han internalizado transgeneracionalmente, ciertas convenciones sociales en relación a cómo funcionar, relacionarse y comportarse dentro de la cultura escolar y, en coherencia con el *habitus* de clase media, como señala Bourdieu (1986), o un marco de referencia cultural como características primarias (Ogbu, 1987) que las han llevado a adoptar significados compartidos en relación a la educación formal, favoreciendo la integración escolar en el nuevo país. Más específicamente, la continuidad parece estar directamente vinculada con procesos de enseñanza-aprendizaje que dan cuenta de familias migrantes poseedoras de un fuerte capital cultural, en tanto todos los entrevistados son profesionales y vienen de familias donde se promueve el logro de metas educativas de nivel superior. Las familias, con sus particularidades, promueven valores asociados a la institución escolar (Ratner, 2013), donde la autonomía, el esfuerzo, la responsabilidad personal y el respeto a las figuras de autoridad, aspectos claves para acceder a mayores oportunidades de desarrollo y promoción social de cara a un proyecto futuro.

Integrado al análisis, las entrevistas grupales realizadas en ambos establecimientos educacionales ayudan a visualizar el escenario de esta investigación desde la perspectiva de los docentes. Los resultados también muestran que éstos ejercen su profesión en contextos complejos. Resulta preocupante la presencia de violencia física y verbal reportada en la sala de clases, todo lo cual impacta el clima de aula y el desarrollo de objetivos de aprendizaje, lo cual coincide con otras investigaciones a nivel nacional (por ej. López et al., 2012). Los resultados también muestran preocupación por parte de los docentes respecto a la falta de atención, perseverancia, esfuerzo y motivación observada en estudiantes locales. La evidencia sugiere que los estudiantes chilenos que acuden a dichas escuelas están más expuestos a contextos sociales vulnerables y precarizados, con presencia de violencia en el barrio. Esto difiere con los cinco casos venezolanos incluidos en el estudio, cuyos lugares de residencia y entorno familiar no reportan dichas características.

Los profesores en general expresan una falta de compromiso de las familias locales con el proceso educativo de los hijos/as, tanto en instancias formales propias de la escuela (por ej. asistencia a reuniones), como en actividades organizadas para fortalecer otras áreas del ámbito escolar como paseos de curso, convivencias o fiestas. Situación contraria en el caso de las familias migrantes venezolanas donde el apoyo e implicación parental en las rutinas escolares es alto y se observa que adoptan formas de prácticas guiadas en el hogar. Éstas en palabras de Rogoff, “ponen foco en el sistema interpersonal de compromisos y disposiciones... al promover cierto tipo de involucramiento y restringir otros” (Rogoff, 1995, p. 146). En este caso se observa que las actividades se encuentran encaminadas a alcanzar acreditación escolar y ascender en una carrera académica.

Por tanto, los resultados anteriores dan cuenta de una alta valoración del profesorado hacia las familias migrantes que llegan a sus aulas en escuelas públicas situadas en el sur de Chile, resultados que contrastan con investigaciones realizadas en el norte del país en contextos educativos similares. Esta discrepancia podría relacionarse, por un lado, a los referentes de raza negra, indígena y/o mestiza que la población migrante venida de países fronterizos presenta en el norte del país, configurado histórica y socialmente estereotipos culturales en forma de racismo y xenofobia, como señala la evidencia (Pavez, 2012; Tijoux, 2013). Por otra parte, esta alta valoración puede estar asociada al papel que juegan familias con las características descritas, dentro del modelo educativo chileno, por cuanto aportan altos resultados académicos a las escuelas, lo que les favorece en un sistema de rendición de cuentas por desempeño escolar (Falabella y De la Vega, 2016), a la vez que aportan en la mejora del clima de aula con repertorios de conducta deseables y esperados entre el estudiantado.

7. Conclusiones

Los resultados anteriores sugieren por un lado un hecho evidente desde la perspectiva sociocultural, cual es la interdependencia inevitable entre procesos de aprendizaje-enseñanza, los contextos históricos y culturales, las realidades de los hogares y los factores macro culturales que rigen a las instituciones escolares. Como señala Bronfenbrenner (1985) “nuestra ciencia es particularmente unidireccional. Sabemos mucho más de los niños que de los entornos en los que viven o de los procesos mediante los cuales esos entornos afectan al curso del desarrollo” (p. 45). En esta línea, la investigación sugiere la necesidad de explorar las realidades de los hogares y las formas en las que es valorada (o no) la enseñanza-aprendizaje

escolar en las familias locales. Esto es clave para integrar a los distintos actores del sistema incluyendo la mirada docente, la escuela, el estudiantado, así como también a las familias y su lugar de procedencia. Esto último, refiriéndose a la importancia de buscar medios alternativos de vinculación con las familias, más allá de las medidas tradicionales que, en la actualidad, se muestran poco coherentes con, por ejemplo: la diversidad de las familias y sus circunstancias; las extensas jornadas de trabajo de los padres y madres; las identidades biográficas; o las variadas estructuras familiares, entre otras.

El uso de los FdC como aproximación a la pregunta de investigación permitió vislumbrar también la variabilidad en las características de los migrantes y los procesos migratorios que se insertan en espacios educativos en Chile. Se focalizó la atención en escuelas situadas en entornos vulnerables, tal como lo han hecho los estudios pioneros en la materia, sin embargo, los resultados indican la presencia de FdC ligados fielmente a la tradición escolar, lo que paradójicamente hace pensar en incluir a las familias locales dentro de la exploración y validación de sus propios FdC en futuras investigaciones. En este sentido, el concepto de justicia social pone en evidencia la necesidad de atender también a los contextos en que los estudiantes locales se están desarrollando, más allá de la precariedad y conflictos psicosociales con los que se les vincula. Investigaciones en Chile sugieren un panorama que requiere ser revisado.

Otro de los aspectos relevantes es la alta valoración que las familias migrantes hacen de la educación pública nacional que, tras décadas de la instalación de las lógicas del libre mercado en su dinámica y estructura, ha generado un deterioro paulatino en su calidad e imagen. Estudios previos ya muestran que son precisamente las familias migrantes las que aportan en el aumento de la matrícula pública. Todo lo anterior genera altas expectativas respecto al aprovechamiento y valor que esta nueva diversidad promueve en los entornos escolares más vulnerables. Por último, es importante señalar que los resultados deben ser consideradas con precaución, dadas las características de la muestra y de la diferencia en proporción entre número de estudiantes migrantes y número de estudiantes chilenos en el aula incluidos en la muestra, lo cual es propio del contexto de investigación no experimental en el cual se inserta esta investigación.

Agradecimientos

La investigación se desarrolló gracias al proyecto “Rescatando los Fondos de Conocimiento de las familias como estrategia de vinculación con la escuela. Repensando el aula desde el aprendizaje situado” (DID Regular S-2018-13), financiado por la Universidad Austral de Chile. Agradecemos también a la comunidad educativa y a las familias migrantes que nos recibieron durante el transcurso de la investigación.

Referencias

- Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980- 2009). En A. Bilbao y A. Salinas. *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces* (pp. 14-34). Ministerio de Educación Chile.
- Biscarra, C., Giaconi, C. y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-600>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En R. J. (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 8(29), 45-50. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822058>
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Cole, M., Packer, M. y Kobelt, E. (2014). Designing for diversity and inclusion: The fifth dimension. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 28-61.
- Contreras-Cruces, H. (2016). Migraciones locales y asentamiento indígena en las estancias españolas de Chile central, 1580-1650. *Historia*, 49(1), 87-110. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942016000100004>

- Duconge, G., Guizardi, M. (2014). Afroarriqueños: Configuraciones de un proceso histórico de presencia. *Estudios Atacameños*, 49, 129-151. <https://doi.org/10.4067/S0718-10432014000300008>
- Esteban-Guitart, M., Oller, J. y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10, 21-34.
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría Educativa*, 25(2) 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Falabella, A. y De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413, <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92.
- González, N. y Moll, L. C. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- Gubbins, V. y Otero, G. (2016). Efecto de la rendición de cuentas de las escuelas chilenas sobre la participación de padres. *Revista de Educación*, 372, 9-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-313>
- Iglesias, E., Patiño-González, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia. Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración. (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile. 31 de diciembre 2019*. Chile.
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-41.
- Johnson-Mardones, D. (2017). Investigación cualitativa y educación: tensiones en su propuesta, desarrollo, escritura y publicación. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6, 83-88. <https://doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1455>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Lalueza, J. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162. <https://doi.org/10.1174/113564012804932119>
- López-Calva, J. (2019). Ética e investigación educativa: Aproximación teórica para su comprensión desde la estructura dinámica del bien humano. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 223-242.
- López, V., Bilbao, M. de los A. y Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.scii>
- López Reyes, E. A., Juárez Hernández, L. G. y Veytia Bucheli, M. G. (2019). Typological scheme of migration and forced displacements. *Estudios Frontizeros*, 20, 1-21. <https://doi.org/10.21670/ref.1907028>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2016). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Marolla, J. (2019). La difícil tarea de la interculturalidad desde la didáctica de las ciencias sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. *El Futuro del Pasado*, 10, 159-186. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.006>
- Ministerio de Educación. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. MINEDUC.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

- Nascimento, J., Meireles, I., Ribeiro, M., Braga, T., Catafesta, F. y Bernardino, E. (2016). Uso del software NVivo® en una investigación con teoría fundamentada. *Index de Enfermería*, 25(4), 263-267.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance. A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 312-334. <https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0022v>
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Peña-Cuadra, M. y Esteban-Guitart, M. (2013). El estudio de las identidades desde un enfoque cualitativo. La multimetodología autobiográfica extendida y los talleres lúdico-reflexivos. *EMPIRIA*. 26, 175-200. <https://doi.org/10.5944/empiria.26.2013.7157>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7491>
- Ratner, C. (2013). *Desde Vygotski a la psicología macrocultural*. Documenta Universitaria.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. V. Werstch, P. del Río, y A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 157-187). Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press
- Rogoff, B. y Lave, J. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Harvard University Press.
- Sandoval, E. y Lamas, M. (2017). Impacto de la Ley SEP en las escuelas. Una mirada crítica y local en torno al rol de los psicólogos de la educación. *Paideia*, 61, 57-81.
- Scribner, S., y Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182(4112), 553-559. <https://doi.org/10.1126/science.182.4112.553>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Tijoux, M. (2013). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: Estigma, sufrimientos y resistencias. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 61, 83-104.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Horsori.
- Villalobos, A., Sanhueza, S. y Norambuena, C. (2017). Migración y territorialidad: Aportes para la construcción de modelos educativos interculturales. *Papeles de trabajo, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 33, 92-109.

Breve CV de las autoras

Macarena Lamas Aicón

Profesora auxiliar del Instituto de Estudios Psicológicos de la Universidad Austral de Chile (UACH), Magíster en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona y Doctora en la misma área de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus principales líneas de investigación son: inclusión social y educativa del alumnado migrante; el estudio de procesos de innovación educativa para la mejora de las prácticas escolares en clave inclusiva; continuidades y discontinuidades entre familia y escuela. Actualmente es la investigadora principal del proyecto DID Regular S-2018-13 que ha originado este trabajo.

Email: macarena.lamas@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2340-4249>

Patricia Thibaut

Ph.D en Educación de la Universidad de Sydney. Académica del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile. Sus intereses de investigación abarcan el nexo entre aprendizaje, literacidad y tecnología en espacios formales e informales. Ha dirigido el proyecto Fondecyt N° 3160114 “Exploring the nexus between literacy, technology and classroom practices in the Chilean context” es co-investigadora del Proyecto DID Regular S-2018-13 que ha originado este trabajo y actualmente lleva a cabo la investigación “Oportunidades de habla en el aula: Continuidad y cambio en la enseñanza” (FID-UACH). Email: patricia.thibaut@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2990-0339>



El Impacto de la Aproximación Fondos de Conocimiento desde la Visión de las Docentes y las Familias. Un Estudio Cualitativo

The Impact of the Funds of Knowledge Approach from Teachers' and Families' perceptions. A Qualitative Study

Mireia Machancoses *

Universitat de Girona, España

DESCRIPTORES:

Fondos de conocimiento
Relaciones familia-
escuela
Perspectiva del déficit
Familias migrantes

RESUMEN:

Un gran número de investigaciones han demostrado los beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela en el desarrollo y aprendizaje del alumnado, especialmente en situaciones de discontinuidad entre la familia y la escuela. En este sentido, el programa fondos de conocimiento se propone como una aproximación inclusiva para facilitar los procesos de contextualización educativa y generar relaciones de confianza mutua entre docentes y familias. En el presente estudio se ha aplicado el programa en un aula de educación infantil, con niños y niñas de 3 años de edad, en un centro público con un elevado índice de alumnado con familias procedentes del extranjero, analizando la visión de las docentes y, por primera vez en la literatura disponible, de las familias participantes. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios administrados antes y después de la participación en el proyecto, para las docentes participantes, así como entrevistas a las familias tras las visitas etnográficas realizadas por las docentes. Los resultados muestran la creación de unos vínculos más sólidos entre las docentes y las familias participantes. En particular, las familias destacan una mayor confianza hacia las docentes, una mayor participación en la escuela, y especialmente destacan la valorización y reconocimiento de sus conocimientos como aspecto positivo.

KEYWORDS:

Funds of knowledge
Family-school
Relationships
Deficit perspective
Migrant families

ABSTRACT:

A large number of studies have demonstrated the benefits of a positive home-school relationships for the development and learning processes of children. In particular, these benefits are more salient in home-school discontinuities situations characterized by a high sociocultural diversity. In this context, the funds of knowledge approach arise as an inclusive approach to facilitate educational contextualization processes and to generate relationships of mutual trust between teachers and families. In the present study, the program has been implemented in a classroom with 3-year-old children, from a public school with a high rate of students with families from abroad, analyzing the perception of the teachers and, for the first time in the available literature, of the participating families. The instruments used for the research were questionnaires, administrated before and after the funds of knowledge approach design and implementation, given to teachers and interviews to family members after the ethnographic visits carried out by teachers. The results show the establishment of stronger relationships between teachers and participant families. In particular, families highlight a greater trust towards teachers, a higher participation in the school and in particular they emphasize the appreciation and recognition of their skills, knowledge, and practices as a positive aspect.

CÓMO CITAR:

Machancoses, M. (2021). El impacto de la aproximación fondos de conocimiento desde la visión de las docentes y las familias. Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 55-68.

<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.004>

*Contacto: mireiareal@gmail.com

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de octubre 2020

1ª Evaluación: 21 de enero 2020

2ª Evaluación: 29 de marzo 2021

Aceptado: 5 de abril 2021

1. Revisión de la literatura

Existe un considerable corpus empírico que demuestra los beneficios de la implicación parental y unas buenas relaciones familia-escuela, entendidas como el conjunto de interacciones entre docentes y padres/madres con el objetivo de conectar ambos contextos de socialización, teniendo el desarrollo y aprendizaje del alumno/a como objetivo principal y compartido (Epstein, 2018; Rodríguez-Ruiz et al., 2019).

En este sentido, distintas propuestas de intervención se han llevado a cabo con el objetivo de mejorar las relaciones familia-escuela. Especialmente nos centramos en este artículo en la aproximación conocida como “fondos de conocimiento” (Moll, 2019). En particular, se desconocen las contribuciones específicas de dicho programa de investigación-acción en la mejora de dichas relaciones según la perspectiva de las familias participantes. Para subsanar y contribuir a la literatura existente, la pregunta de investigación fundamental que subyace en este artículo fue: ¿qué impacto tiene el programa en la mejora de las relaciones familia-escuela según los docentes y familias participantes?

Dividimos esta introducción en tres subsecciones. En primer lugar, justificamos los beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela según la literatura disponible. En segundo lugar, contextualizamos brevemente la aproximación de los fondos de conocimiento como enfoque específico de investigación e intervención para propiciar unas mejores relaciones entre docentes y familias. Finalmente, describimos los objetivos de la investigación.

1.1. La importancia de unas buenas relaciones familia-escuela

Las revisiones de la literatura efectuadas por Blasco (2018), Henderson y Mapp (2002) o Semke y Sheridan (2012) muestran el impacto positivo que tienen unas fluidas y positivas relaciones familia-escuela en el rendimiento académico de los/as estudiantes, así como en general en el aprendizaje y desarrollo de los mismos.

En esta línea, el análisis de García-Bacete (2003) establece que dichos beneficios repercuten en tres niveles: 1) En los estudiantes: mejora de las notas, actitudes más favorables en relación a las tareas escolares, conductas más adaptativas, una mayor autoestima, realización de los deberes, participación en las actividades del aula, menor escolarización en programas de educación especial, menor tasa de abandono y absentismo; 2) En los docentes: mejores habilidades interpersonales y de enseñanza, mayor satisfacción profesional y mayor compromiso con la instrucción; 3) En las familias: aumento del sentido de autoeficacia, incremento de la comprensión de los programas escolares, valoración del rol que tienen en relación a la educación de sus hijos e hijas, mayor motivación para continuar su propia educación, mejora de la comunicación con sus hijos/as en general y sobre las tareas escolares en particular, desarrollo de habilidades positivas hacia la paternidad.

Asimismo, estos beneficios parecen ser especialmente sensibles en aquellos casos caracterizados por una mayor discontinuidad entre los códigos y prácticas escolares y familiares, por ejemplo, en situaciones de desigualdad económica o diferencia cultural, así como de estigmatización basadas en la existencia de prejuicios y estereotipos (Collet et al., 2014; Crosnoe, 2012; Esteban-Guitart y Bastiani, 2010; Poveda, 2001; Sharma, 2018). En estos casos puede existir un desconocimiento del sistema educativo, prejuicios y estereotipos e incluso conflictos culturales dada la dificultad para entender matices o el funcionamiento, códigos y prácticas del centro escolar (Esteban-Guitart y Vila, 2013a).

En este sentido, se ha identificado un discurso dominante que apunta a la explicación del rendimiento escolar a partir del desconocimiento y supuesta falta de implicación de las familias de grupos culturales minorizados (Besalú y Vila, 2007). Lo que la literatura recoge bajo la “perspectiva del déficit en educación” (Valencia, 2010), atribuyendo a las familias su propio fracaso y afirmando que son éstas las que deberían mejorar; conocer e implicarse más y mejor en la escolaridad de sus hijos/as, sin tener en cuenta los elementos estructurales e institucionales subyacentes (Ainscow, 2012; Essomba, 2003; Esteban-Guitart y Vila, 2013b; Vila y Esteban-Guitart, 2017).

De hecho, el desconocimiento mutuo en situaciones de discontinuidad familia-escuela (Poveda, 2001) puede conducir a prejuicios en ambos sentidos que dificulten, precisamente, unas buenas relaciones, así como el establecimiento de alianzas basadas en la confianza mutua (Llopart et al., 2017), lo que supone procesos de conocimiento y reconocimiento que obligan, según la terminología de González y Moll (2002), a “cruzar el Puente” (p. 623) entre el hogar y la escuela.

En la terminología del modelo sistémico-ecológico de Bronfenbrenner (1979), se trata de facilitar la creación de “mesosistemas”, es decir, promover el aprendizaje y desarrollo de las criaturas a partir de la articulación de contextos de vida y socialización, como son la escuela y la familia. Estas conexiones pueden tomar la forma de actividades compartidas, comunicación en los dos sentidos (intercambio de informaciones), la aparición de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas, así como un equilibrio de poderes hacia relaciones más horizontales (Gifre y Esteban-Guitart, 2012).

1.2. El impacto de la aproximación de los fondos de conocimiento

El enfoque Fondos de conocimiento surgió hace más de tres décadas en la Universidad de Arizona (USA) para desafiar la perspectiva del déficit, anteriormente mencionada (González et al., 2005; Moll et al., 1992). El propósito fundamental consiste en mejorar el rendimiento escolar a partir de procesos de contextualización curricular, y mediante la mejora de las relaciones entre docentes y familias. En la actualidad, a pesar de que se sigue aplicando principalmente en los Estados Unidos de América, se ha desarrollado también en otros contextos y países como España, Nueva Zelanda o Australia (Esteban-Guitart, 2021; Esteban-Guitart y Moll, 2014a, 2014b; Hogg, 2011; Llopart y Esteban-Guitart, 2018).

Uno de los aspectos más destacados del programa son las visitas que los docentes realizan a los hogares de algunos de sus alumnos/as para identificar los fondos de conocimiento de los que disponen las familias. “Las familias son contextos de vida y escenarios de enseñanza y aprendizaje, al igual que el contexto escolar, de modo que se trata de conocer sus fortalezas para poderlas visibilizar y utilizar pedagógicamente” (Esteban-Guitart y Saubich, 2013, p. 111). Después de estas visitas, se crean unidades didácticas que vinculan los fondos de conocimiento identificados con los objetivos de aprendizaje. Esto facilita que los aprendizajes del alumnado sean significativos, ya que conectan las experiencias y los conocimientos previos con lo que se hace en la escuela. En este sentido, la finalidad es que estos conocimientos previos les ayuden a conectar con los nuevos aprendizajes y contenidos de la institución escolar (Esteban-Guitart y Saubich, 2013, p. 191). El objetivo no es que se haga en la escuela lo mismo que en el hogar, sino que las fuentes de conocimiento de las que disponen apoyen y expandan sus aprendizajes (Esteban y Vila, 2013b).

En particular, a nivel metodológico, se han recogido evidencias del impacto del programa a partir de narrativas que relatan las experiencias por parte de los propios docentes durante las visitas (Tenery, 2005); a partir del análisis de las experiencias de los docentes antes, durante y después de las visitas (Esteban-Guitart y Vila, 2013b; Whyte y Karabon, 2016); en la información extraída de diarios reflexivos escritos por los propios docentes (Lin y Bates, 2010); así como también con cuestionarios y entrevistas en profundidad (Lin y Bates, 2010; Meyer y Mann, 2006). La conclusión principal de estos trabajos es que los docentes dicen crear relaciones mucho más cercanas y positivas con las familias, mejorando la comprensión, empatía y comunicación con ellas, como consecuencia de las visitas que han permitido conocer mejor las condiciones históricas y culturales del hogar, así como crear relaciones más informales de intercambio. En particular, se valora positivamente el mayor conocimiento empírico del alumnado y las familias que permite, por otra parte, modificar prejuicios y estereotipos.

No obstante, no existen estudios que analicen el impacto que tiene el programa, en concreto las “visitas etnográficas” (Llopart et al., 2017) realizadas por los docentes en los hogares de algunos de sus estudiantes, sobre las percepciones, creencias y actitudes de las familias en relación a la escuela, los docentes y las relaciones entre ambos contextos y realidades, pues los estudios disponibles se han focalizado en el análisis de las percepciones y creencias de los docentes.

En este sentido, se pretende contribuir a la literatura existente acerca de las relaciones familia-escuela a partir de la aproximación de los fondos de conocimiento analizando, por primera vez en la literatura disponible al respecto, el punto de vista de las familias en relación a la escuela y el impacto del programa sobre las familias visitadas según su propia experiencia. También se exploran las visiones del equipo docente con la finalidad de contrastar las vivencias de ambos agentes sociales y educativos.

Objetivos de la investigación

El objetivo principal que ha guiado la presente investigación ha sido, mediante la implementación del programa fondos de conocimiento en un contexto escolar con alto índice de alumnado inmigrante, identificar los factores que inciden en la mejora de las relaciones familia-escuela tanto desde la visión de los docentes como de las familias implicadas. Dentro del objetivo principal, se han abordado distintos objetivos específicos. En concreto presentamos en este artículo algunos resultados vinculados a los siguientes objetivos y propósitos de la investigación:

- Definir unas óptimas relaciones familia-escuela según las docentes y las familias participantes en el programa;
- Describir los beneficios que se derivan de unas óptimas relaciones entre la familia y la escuela según las docentes y las familias participantes;
- Identificar la contribución del programa educativo fondos de conocimiento en la mejora de las relaciones familia-escuela según las docentes y las familias participantes.

2. Método

Dentro del análisis cualitativo, este estudio se lleva a cabo en el marco de la “teoría fundamentada” (Glaser, y Strauss, 1967) basada en la construcción de códigos y categorías a partir del análisis del corpus textual o material empírico. Este procedimiento parte del análisis inductivo de los datos cualitativos para construir una teoría determinada sobre el objeto de estudio, siendo el proceso de codificación teórica de especial relevancia en el procedimiento. “Su principal diferencia respecto a otras metodologías cualitativas es que pone un gran interés en el desarrollo de una teoría sustentada en los datos procedentes del trabajo de campo” (Hernández, 2014, p. 192).

En concreto, se crearon distintas categorías asociadas a las distintas preguntas de investigación, a saber: caracterizar unas óptimas relaciones familia-escuela, describir los beneficios que se derivan de ellas, así como identificar la contribución que el programa educativo fondos de conocimiento potencialmente tiene en la mejora de las relaciones familia-escuela. Se lleva a cabo el análisis mediante la comparación entre las percepciones y voces de las docentes y de las familias participantes en el estudio.

Contexto de la investigación

La implementación de la aproximación “fondos de conocimiento” en la escuela fue propuesta y facilitada por el equipo de investigación tras contar con la colaboración y voluntad del equipo directivo del centro, y tras compartir con el claustro, y las docentes finalmente participantes, la naturaleza del estudio. En este sentido, se obtuvo consentimiento informado de todas las participantes en el proyecto, tanto docentes como familias. El estudio se realizó en un centro educativo de titularidad pública ubicado en la ciudad de Girona y caracterizado por un alto índice de alumnado con familias de origen extranjero. En un primer momento, como se ha dicho anteriormente, se presentaron los objetivos y características de la aproximación fondos de conocimiento a la dirección y el claustro del centro educativo. Tras la valoración de dicha aproximación, el centro mostró interés en aplicarlo y para ello se creó un grupo de estudio formado por las docentes e investigadoras de la universidad, a través del cual se materializaron las diferentes fases del programa educativo: una primera de formación, la preparación del trabajo de campo, la identificación de los fondos de conocimiento y su extrapolación a actividades educativas en el aula (Esteban-Guitart et al., 2018).

En todas las fases del proyecto, las investigadoras adoptaron un rol de acompañamiento y colaboración con las participantes, tanto docentes como familias. Los compromisos que se adoptaron estuvieron vinculados a facilitar la contextualización de la práctica docente a partir de la aproximación de los fondos de conocimiento en lo referente al andamiaje teórico y metodológico para mejorar las relaciones con las familias, así como los aprendizajes del alumnado. En una última sesión del grupo de estudio-grupo de trabajo formado por docentes e investigadoras, se valoró la experiencia mediante un análisis de las fortalezas, debilidades y aspectos de mejora de la implementación de la perspectiva de los fondos de conocimiento llevado a cabo.

Participantes

En la implementación de la aproximación “fondos de conocimiento” han participado un total de 6 docentes pertenecientes al ciclo de Educación Infantil. Todas ellas han sido mujeres, por lo que se utiliza el género femenino para referirse a las docentes participantes en el estudio. Los años de experiencia docente varían desde los ocho meses hasta los nueve, diez, doce, dieciséis y veintiséis años. La escuela fue la que eligió qué docentes participarían en el estudio, todas ellas compañeras de ciclo y con un vínculo educativo con el alumnado y las familias participantes.

Cada docente escogió una familia con hijos e hijas escolarizados en su aula, segundo ciclo de educación infantil (niños y niñas de 3 años de edad), de modo que participaron en total seis familias en el estudio. El motivo de aplicarlo en dicho contexto educativo, por parte de la escuela, fue poder trabajar con estas familias a lo largo de toda la escolarización de sus hijos/as, mejorando las relaciones familia-escuela desde el momento inicial de la escolarización en el centro. De modo que se consideró que la aproximación de los fondos de conocimiento podría ser adecuada para obtener un mejor conocimiento de las familias visitadas, así como del alumnado recién incorporado en el centro.

En particular, los tres criterios principales que siguieron las docentes para escoger a las familias fueron: 1) familias en las que se observaba una discontinuidad en la relación familia-escuela en forma de desconocimiento o poca relación; 2) familias que tuvieran un conocimiento de la lengua de acogida que permitiera realizar las entrevistas y, finalmente, 3) se priorizó que éstas representaran culturas diversas, reflejo de la heterogeneidad presente en el centro educativo, en el barrio y en la zona de la ciudad. Con la aplicación de dichos criterios, las docentes seleccionaron una familia procedente de Honduras, una de la India, dos de Marruecos y dos de ellas procedentes de Gambia. Cabe destacar que en todas las familias fueron únicamente las madres las que atendieron las visitas y participaron en las entrevistas, ausentándose la figura paterna por causas diversas.

Tanto las docentes como las familias participaron voluntariamente tras la explicación del propósito de la investigación por parte del equipo investigador al claustro del centro educativo, así como la descripción del mismo en las familias que fueron visitadas. Todos los participantes rellenaron un informe de consentimiento informado.

Instrumentos de obtención de información

Para obtener los resultados esperados se elaboraron diferentes instrumentos que pretendían recoger las respuestas de cada objetivo de investigación. Por un lado, para analizar la visión docente antes y después de la participación en el programa “fondos de conocimiento” se elaboró un cuestionario inicial y un post cuestionario, con preguntas de respuesta abierta. Por otro lado, con el fin de conocer la visión de las 6 familias participantes, se elaboró un guion que sirvió como instrumento para realizar las entrevistas semiestructuradas a las familias, posteriores a las visitas docentes en los hogares y a la participación de las familias en la escuela. A continuación, en el Cuadro 1, se detalla el contenido de los cuestionarios y entrevistas, describiendo las preguntas y su relación con los diferentes objetivos de la investigación:

Cuadro 1
Contenido de los cuestionarios docentes y las entrevistas familiares

Cuestionario inicial	Post cuestionario	Entrevista semiestructurada
¿Qué características definen para ti una óptima relación familia-escuela? (Objetivo 1)	1. Crees que la participación en el programa ha tenido un impacto en la relación de las familias y la escuela? (Objetivo 3)	¿Qué significa para ti tener una buena relación con la escuela? (Objetivo 1)
¿Qué beneficios consideras que se derivan de unas buenas relaciones familia-escuela? (Objetivo 2)		¿Qué beneficios crees que se derivan de tener una buena relación con la escuela? (Objetivo 2)
		Ha habido algún cambio en vuestra relación con la escuela después de participar en el programa? (Objetivo 3)

Nota. Entre paréntesis se indica el Objetivo de la investigación a la que la pregunta hace referencia.

Así pues, los datos empíricos se han recogido a partir de los cuestionarios, pre y post, así como de las entrevistas semiestructuradas en los hogares de las familias participantes.

Procedimiento

El proceso de aplicación del programa y recogida de datos tuvo una duración de un curso escolar. En una primera fase se elaboraron los instrumentos nombrados anteriormente: el pre y el post cuestionario y el guion de las entrevistas semiestructuradas, tomando como referencia los objetivos perseguidos en la investigación.

Fue durante la fase de formación del programa fondos de conocimiento al claustro educativo cuando se les pasó a las docentes participantes el cuestionario inicial por correo electrónico, y las respuestas fueron recibidas por la misma vía.

La segunda fase fue de asesoramiento a las docentes en la elaboración de las entrevistas a los hogares para detectar los fondos de conocimiento de las familias. En una tercera fase, se acompañó a las docentes en la detección de los fondos de conocimiento y en la posterior aplicación pedagógica en el aula, mediante las reuniones formadas por el grupo de estudio.

En una cuarta fase, posterior a la participación en el programa, nuestro objetivo era conocer qué impacto había causado. Para conocer el impacto en las docentes participantes, se les pasó el post cuestionario por correo electrónico y fue devuelto con las respuestas, de la misma manera que en el cuestionario inicial. Para valorar el impacto en las familias, la escuela nos facilitó el contacto de las mismas para acudir al hogar familiar y realizar las entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas fueron grabadas -previo consentimiento de las familias- y posteriormente transcritas. También se utilizó un diario de campo para realizar anotaciones relevantes durante el periodo de recogida de datos y durante las reuniones con el grupo de estudio. Así pues, tras la aplicación de los instrumentos para la recogida de información, se analizaron los datos obtenidos siguiendo un procedimiento concreto, detallado a continuación.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos cualitativos, en un primer momento se realizó la transcripción de las grabaciones de las entrevistas a las familias y se recopiló las respuestas de las docentes participantes.

Seguidamente, se utilizó el programa informático Atlas.ti versión 8.4.4 vinculado con la “teoría fundamentada” mencionada anteriormente. A partir de la incorporación de los cuestionarios y las entrevistas en el programa, se analizaron los datos mediante una codificación abierta, con el fin de resumir y agrupar conceptos relevantes en conceptos genéricos (categorización). Los conceptos genéricos (categorías principales) se asociaron a los 3 objetivos principales de este estudio:

- Conocer qué son unas óptimas relaciones familia-escuela para las docentes y las familias participantes;

- Identificar los beneficios que se derivan de unas óptimas relaciones familia-escuela según docentes y familias participantes y, finalmente;
- Analizar el impacto del programa en la mejora de las relaciones familia-escuela según docentes y familias participantes.

De estos conceptos genéricos –categorías principales– se realizó una subcategorización en base a las respuestas obtenidas por parte de docentes y familias. Con el objetivo de facilitar la presentación de dicho análisis, y los resultados hallados, se han creado 3 cuadros comparativos, uno por cada categoría de análisis, con las respuestas de las docentes y de las familias y con el número de veces que aparece citada cada respuesta (Cuadros 2, 3 y 4).

3. Resultados

Los resultados se dividen en las tres grandes categorías, que se relacionan directamente con los tres objetivos principales de esta investigación (mencionados anteriormente). En primer lugar, se analizan las respuestas de familias y docentes en relación a la percepción sobre lo que son unas “óptimas relaciones familia-escuela”. En segundo lugar, sobre las creencias de los “beneficios que se derivan de unas óptimas relaciones familia-escuela” desde la óptica docente y de las familias. Por último, se analiza el “impacto del programa en la relación familia-escuela” según las docentes y las familias participantes en el programa. Las citas asociadas a dichas categorías son el resultado del proceso de codificación a partir de la presencia de informaciones vinculadas a las mismas en las distintas entrevistas realizadas. De manera que un mismo tema pudiera aparecer más de 6 veces, familias participantes, al aparecer en distintos momentos de la entrevista transcrita.

Las citas asociadas a dichas categorías son el resultado del proceso de codificación a partir de la presencia de informaciones obtenidas mediante los instrumentos de recogida de datos utilizados. En el caso de las docentes, al responder a preguntas cerradas de un cuestionario, el número de citas se corresponde con el número de docentes que han dado cada respuesta. En el caso de las familias, al aparecer un mismo tema en distintos momentos de la entrevista transcrita, se ha especificado en cada caso el número de veces citada y, además, el número de familias que cita cada categoría para valorar de manera más precisa la relevancia de dicha categoría.

3.1. Definición de unas óptimas relaciones familia-escuela

En total se han identificado 8 aspectos (4 según docentes y 4 según familias) que definen unas óptimas relaciones familia-escuela (Cuadro 2).

Cuadro 2

Definición de unas óptimas relaciones familia-escuela según docentes y familias

Según docentes		Según familias		
Categoría	Número de veces citada	Categoría	Número de veces citada	Número de familias que lo citan
Participación de las familias en las tareas escolares	6	Compartir espacios entre docentes y familias	9	5
Comunicación entre la familia y la escuela	6	Comunicación entre la familia y la escuela	7	4
Vínculo de confianza mutua	6	Presencia de las diferentes culturas en la escuela	4	3
Responsabilidad compartida	2	Vínculo de confianza mutua	3	3

Las docentes ponen énfasis en la participación de las familias en las tareas escolares “las familias tienen que mostrar interés y participación en las actividades y aprendizajes que realicen sus hijos e hijas”, en la comunicación entre la familia “desde la escuela también debemos informar a las familias de las actividades y aprendizajes que realicen sus hijos/as” / “dar la información necesaria ambas partes con el fin de favorecer el progreso y crecimiento del niño”. También resaltan la necesidad de crear un vínculo de confianza mutua “pienso que son muy importantes los factores acogida y confianza entre las dos partes” y la responsabilidad compartida entre familia y escuela “las buenas relaciones deberían ser de trabajo compartido y responsabilidad compartida. No culparse sino ir cogidos de la mano y estar de acuerdo con las propuestas que se van haciendo por las dos partes”.

Las familias acentúan, principalmente (en cinco de las seis familias participantes), la necesidad de compartir espacios entre docentes y familias “puede ser una excursión o algo así” / “Preguntar. Cómo en entrevista, ¿o este no? Venir más a casa. Conocernos más también fuera de la escuela”, así como también la comunicación “claro, es importante para los padres que conozcan qué hace el niño en clase” / “Sí, aunque tendríamos que hablar más”. También resaltan, tres de las seis familias participantes, la importancia de dar presencia a las diferentes culturas en la escuela “Y un día yo le he dicho a una profesora: ¿por qué no hacemos una placa en la entrada de bienvenidos con muchos idiomas? Porque hay muchos en la escuela. Hay africanos, hay de India me parece, Pakistán... Y hacemos todos los idiomas. Y me ha dicho que un día trabajaremos en esto”. Por último, coincidiendo con la opinión docente, consideran relevante, también tres de las seis familias participantes, la creación de un vínculo de confianza mutua “yo desde siempre he tenido muy buena conexión con la maestra. Esto es muy importante”.

3.2. Beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela

Respecto a los beneficios que se derivan de unas buenas relaciones familia-escuela (véase Cuadro 3), se han categorizado un total de 11 (5 según docentes y 6 según familias).

Cuadro 3

Beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela según docentes y familias

Según docentes		Según familias		
Categoría	Número de veces citada	Categoría	Número de veces citada	Número de familias que lo citan
Todos se sienten parte de un todo	2	Los niños y niñas van más contentos a la escuela	7	6
Participación más agradable	2	Los niños y niñas establecen un vínculo más fuerte con la maestra.	2	2
Confianza mutua	2	Confianza mutua	5	4
Objetivos educativos comunes	5	Objetivos educativos comunes	4	4
Clima de aprendizaje más favorable para el alumno	4	Conocimiento y respeto por las diferentes culturas.	8	4
		Refuerzo en casa del trabajo escolar	1	1

Las docentes consideran que una buena relación entre familia y escuela favorece que todos los integrantes se sientan parte de la entidad escolar “que todo el mundo: hijos, alumnos, maestros y familias se sienten parte de un todo, de algo más grande”, que su participación en la escuela sea más agradable “el hecho de tener una buena relación familia-escuela hará más agradable la organización de actividades, la colaboración y la participación”. Hablan también de la necesidad de generar una confianza mutua “en definitiva, lo más importante es la confianza”, también de que se establezcan objetivos educativos comunes “el niño/a recibe siempre el mismo mensaje, tanto en la escuela como en casa, hecho que reafirma la tarea

escolar y la de la familia”, y que se genere un clima de aprendizaje más favorable para el alumnado “una buena relación favorecerá que el alumno aprenda en un mejor clima de trabajo”.

Por otra parte, las familias, casi en su totalidad (cinco de las seis participantes), consideran que sus hijos/as van más contentos a la escuela “los niños van al cole contentos”, que se genera un clima de confianza mutua entre familias y escuela “cuando hagamos cosas juntos, nosotros sabemos de ellos y ellos también saben de nosotros. Esto para mí es muy importante”; también remarcan la necesidad de conocer y, por tanto, de respetar las diferentes culturas que conviven en la escuela “Porque así ellos conocen un poquito de nosotros, de nuestra cultura. Porque también creo que es importante saber cómo vamos en nuestro país y conocer un poco más”. La visión en común entre familias y docentes respecto a los beneficios que se derivan es que se establecen objetivos educativos comunes, lo que permite conducir la educación de sus hijos/as hacia una misma dirección “Sí, es muy importante. Para mí es muy importante ver que entre las dos vamos al mismo sitio, sabes?”/ “nos unimos porque tenemos el mismo objetivo”. Por otra parte, dos de las familias participantes se refieren al establecimiento de un vínculo más fuerte con la maestra: “porque, bueno, porque los niños ven esto y tienen más confianza con las maestras”; y una de las familias se refiere a la posibilidad de reforzar en casa el trabajo escolar “en casa, buscar como poder reforzar lo que se hace en la escuela, pero eso también viene dado por la conexión con la escuela”.

3.3. Impacto del programa en la mejora de las relaciones familia-escuela

Por lo que se refiere al impacto que ha generado la aplicación del programa fondos de conocimiento en la mejora de las relaciones familia-escuela (ver cuadro 4), se han categorizado un total de 13 respuestas (7 por parte de las docentes, 6 por parte de las familias).

Cuadro 4

Impacto del programa en la mejora de las relaciones familia-escuela según docentes y familias

Según docentes		Según familias		
Categoría	Número de veces citada	Categoría	Número de veces citada	Número de familias que lo citan
Las familias participan más de la vida en el aula	2	Más comunicación con la maestra	3	3
Relación más cercana entre la familia y la escuela	6	Mayor confianza con la maestra	7	5
Familias más comunicativas con la maestra	3	Los niños y niñas se muestran más cercanos con la maestra	3	3
Se generan espacios para compartir experiencias y anécdotas	1	Mayor participación en la escuela.	5	4
Mayor conocimiento de la realidad y las necesidades de cada familia	2	Incorporación de nuevas rutinas en el hogar familiar.	1	1
Conocimiento del núcleo familiar, rutinas y tradiciones	2	Valorización de los conocimientos de la familia	8	6

Las docentes han observado que las familias participan más de la vida en el aula “las familias se han mostrado más cercanas y participativas de la vida en el aula” / “las familias que han participado han mostrado más interés y ganas de participar”, que existe una relación más cercana entre la familia y la escuela “ha mejorado mucho la relación, ya que nos ha permitido establecer relaciones más cercanas con las familias” / “el hecho de poder ir a casa y hablar en un momento relajado y tranquilo ha mejorado la complicidad

de la relación”. También destacan que las familias se muestran más comunicativas con la maestra “las vemos más cercanas a la hora de comunicarse con nosotras” / “Ellas mismas o a través de sus hijos e hijas intentan preguntar cuando no entienden y muestran más iniciativa para pedirnos explicaciones”. También resaltan que las entrevistas han permitido generar más espacios para compartir experiencias y anécdotas “compartir experiencias y anécdotas en un contexto relajado” ..., así como también les han permitido conocer mejor la realidad y necesidades de cada familia “ahora entendemos mejor cuál es la realidad que tienen en casa” / “nos ayuda mucho al nivel de saber qué necesidades tienen como familia”. También, visitar el hogar familiar les ha permitido conocer mejor el núcleo familiar, las rutinas y las tradiciones “conocemos la familia y la vemos desde otra óptica, otra perspectiva” / “Nos permite conocer el núcleo familiar, las dinámicas y las tradiciones de cada familia”. Por último, destacan que las familias se han sentido valoradas “se han sentido valoradas al venir a la escuela a enseñar los conocimientos que tienen y eso ha mejorado su autoconcepto”.

A su vez, las familias sienten que ahora tienen más comunicación con la maestra, así lo afirman tres de las familias participantes: “sí, porque fuera solo “hola”, le dejo al niño y vuelvo. Casi no quedamos nada, pero aquí seguro hablamos más y también más confianza” / “yo he conocido más a la profesora y tengo más confianza con ella. Y me da más confianza la escuela, porque como es una escuela de muchas culturas tenía mucha desconfianza, la verdad” / “Sí, sí, después de las visitas tenemos más confianza. Sí porque así ellas ya saben más sobre nosotros. Porque, bueno, siempre he dicho que son muy buenas. Me encantan como maestras”. Cinco de las familias entrevistadas destacan, también, que sus hijos/as se muestran más cercanos con la maestra “aquí está muy contenta. Me dice que ha venido la maestra, que estaba muy contenta, de verdad”. Una familia resalta que, posteriormente a la visita, ha incorporado nuevas rutinas en el hogar “desde que vino a casa siempre leemos un cuento a la noche, una idea que antes no hacíamos”. En común con las docentes, cuatro de las familias visitadas aseguran que les ha permitido tener una mayor participación en la escuela” Bien. Algo diferente. Ya te he dicho, desde que comienza mi hija mayor aquí, desde ahí nunca lo he hecho, ahora está en sexto, seis años nunca... Y me gusta. No tengo ningún problema mientras que yo no trabajo”. Sin embargo, la categoría que se observa en todas las familias participantes se refiere, de alguna manera, a su sentimiento de valoración y reconocimiento resultado de la visita por parte de las docentes: “me gusta que las maestras también participaban y se interesaban en aprender cosas nuevas” / “Puedo hacer alguna cosa aquí que les puede gustar” / “Sí, sí. Yo he sabido hacer cosas que aquí no sabían. Yo estaba contenta por esto”.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo general de la investigación fue identificar los factores que inciden en la mejora de las relaciones familia-escuela, tanto desde la visión de las docentes como de las familias participantes en el estudio. En este caso, por primera vez en la literatura sobre el impacto de la aproximación de los fondos de conocimiento (Esteban-Guitart y Vila, 2013a; Lin y Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Meyer y Mann, 2006; Tenery, 2005; Whyte y Karabon, 2016), se ha incorporado en el análisis la voz de las familias.

Los resultados muestran que las docentes, antes de la aplicación del programa, consideraron que unas óptimas relaciones familia-escuela se basan en la participación de las familias en las tareas escolares, en la comunicación entre la escuela y la familia, en un mayor vínculo de confianza mutua y en la responsabilidad compartida. Estas respuestas podrían vincularse con la perspectiva del déficit (Valencia, 2010) en el sentido de aludir a determinadas insuficiencias de las familias, como por ejemplo su pobre participación en las tareas escolares. El estudio de Collet y otros (2014) concluía que la visión docente respecto a las familias se basaba en la falta de implicación, seguimiento e interés en lo escolar. En contraposición, se supone que debe ser la escuela, como institución pública de acogida y fomento de la igualdad y la cohesión social, quién incorpore en su ejercicio la tarea de aproximarse respetuosamente a las familias, ofreciéndoles espacios para su reconocimiento y legitimación (Collet et al., 2014; Poveda, 2001). En este sentido, además de coincidir con la importancia de la comunicación y la vinculación, cinco de las familias también resaltaron principalmente la necesidad de compartir espacios con las docentes, así como la importancia de la presencia de las diferentes culturas en la escuela, por parte de tres de las seis familias participantes. Resultados que refuerzan la idea de concebir la escuela como espacio democrático para el intercambio,

reconocimiento y sostenibilidad de las distintas formas lingüísticas, identitarias y culturales que conviven en un mismo territorio (Esteban-Guitart et al., 2019).

En relación a los beneficios de unas buenas relaciones familia-escuela, las docentes y cuatro de las familias coinciden en la importancia de la confianza mutua y el establecimiento de objetivos educativos comunes. Lo que se relaciona con los elementos considerados “esenciales” de la aproximación de los fondos de conocimiento. En particular, el establecimiento de relaciones basadas en la confianza mutua por parte de docentes y familias a partir de la discusión sobre las prácticas, destrezas y recursos que éstas poseen (Moll, 2019). Sin embargo, en relación a los “objetivos educativos comunes”, considerados en el estudio aquí descrito tanto por parte de las docentes como en cuatro de las familias participantes, supone una reconsideración del marco original de la aproximación de los fondos de conocimiento. Específicamente, se supone la creación de un “grupo de estudio” entre docentes e investigadores de la universidad, considerado como una “comunidad de práctica”, contexto de formación y re-actualización docente (Esteban-Guitart et al., 2018), que permite a los y las docentes formarse tanto teórica, metodológica como analíticamente para llevar a cabo las visitas, la identificación de los fondos de conocimiento, y su vinculación con el currículum y objetivos pedagógicos (González et al., 2005). Sin embargo, la participación de las familias en dichos grupos de estudio es inédita, lo que sugiere que futuras aplicaciones deberían contemplar una mayor participación, no tanto en las actividades de aula (ver, por ejemplo, Jovés et al., 2015), sino también en el grupo de estudio propiamente dicho; aspecto que facilitaría la creación de objetivos educativos comunes, así como una mayor colaboración e intercambio. Destaca, en todas las familias entrevistadas, la percepción según la cual todos los niños y niñas van más contentos a la escuela. Lo que se podría vincular con los resultados de dos recientes investigaciones que documenta los beneficios de la aproximación de los fondos de conocimiento en el bienestar y clima en el aula (Flint y Jagers, 2021; Volman y Gilde, 2021).

Por último, se han documentado una serie de beneficios derivados de la aplicación de la aproximación de los fondos de conocimiento que van en la misma línea que la literatura previa existente al respecto (Esteban-Guitart y Vila, 2013a; Flint y Jagers, 2021; Lin y Bates, 2010; Llopart et al., 2018; Meyer y Mann, 2006; Tenery, 2005; Volman y Gilde, 2021; Whyte y Karabon, 2016). En general, se concluye que, según la percepción de las docentes participantes, han mejorado las relaciones con las familias, siendo más cercanas, con una mayor participación de las familias en el aula. También se valora el mayor conocimiento que se obtiene del núcleo familiar, sus rutinas, saberes y destrezas, así como de las circunstancias y necesidades del alumnado y familias visitadas. Un conocimiento y relación más estrecha que se vincula a una mayor comprensión de las situaciones de cada alumno y alumna, así como un desmantelamiento de prejuicios y estereotipos a partir del conocimiento real de la vida de los estudiantes y sus familias (Esteban-Guitart y Vila, 2013a; Lin y Bates, 2010; Meyer y Mann, 2006). Por parte de las familias, destaca la categoría “mayor confianza con la maestra”, seguida de una mayor participación en la escuela, una mejor comunicación con la maestra, un acercamiento del alumnado hacia la maestra y contexto educativo escolar y, especialmente, se valora la puesta en consideración de las destrezas y saberes de las familias. En conclusión, las familias enfatizan como beneficios de la aproximación una valorización de sus conocimientos y habilidades, así como una mayor confianza con las docentes.

Sin embargo, dichos resultados deben de tomarse en cautela como mínimo debido a tres razones. En primer lugar, el carácter cualitativo de la investigación imposibilita la generalización de los resultados obtenidos. En segundo lugar, las percepciones de las familias se obtuvieron, solamente, a partir de una entrevista a las mismas; lo que constituye una limitación del estudio realizado. En tercer lugar, no se ha implementado un grupo control que hubiera permitido contrastar los resultados hallados. Futuras investigaciones, en este sentido, deberían documentar con una mayor profundidad los procesos de cambio en las relaciones familia-escuela tanto antes, como después, de recibir las visitas docentes; así como a través de un grupo control formado por docentes y familias no participantes en el programa fondos de conocimiento. Ello permitiría identificar la existencia de factores exógenos a la implementación del programa que pudieran influir en las visiones y respuestas obtenidos. Especialmente relevante fuera para contribuir al objetivo específico tres de la investigación vinculado a la identificación de la contribución del programa en la mejora de las relaciones familia-escuela según docentes y familias participantes. Por otra parte, solamente se ha documentado la opinión y valoración de las familias tras las visitas de las docentes, no anteriormente a la aplicación de los fondos de conocimiento, lo que enriquecería la valoración del impacto del programa.

En conclusión, se han presentado datos que refuerzan los beneficios de las relaciones familia-escuela según la percepción de las mismas docentes, así como, por primera vez en la literatura disponible, el impacto de la aproximación de los fondos de conocimiento por parte de las familias visitadas. Sugerimos, en este sentido, la necesidad de incorporar sus voces no solamente en la identificación de los fondos de conocimiento, lo que se sugiere en la aproximación original (González et al., 2005; Moll et al., 1992), sino también en los “grupos de estudio” formados por docentes e investigadores e investigadoras de la universidad. Ello supondría un enriquecimiento de la aproximación, así como una manera de avanzar en uno de los objetivos nucleares de los fondos de conocimiento, en particular, y en la mejora de las relaciones familia-escuela, en general, al saber: el establecimiento de relaciones basadas en la colaboración, intercambio y confianza mutua.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Los Libros de la Catarata.
- Blasco, J. (2018). *Què funciona en els programes de foment de la implicació parental?* Fundació Bofill.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2) 7-33.
- Crosnoe, R. (2012). Family-school connections, early learning and socioeconomic inequality in the US. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 1-36. <https://doi.org/10.4471/remie.2012.0>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture and Activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M. y Bastiani, J. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17, 3-16. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n17.500>
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189-211.
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013a). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo “fondos de conocimiento”. *Cultura y Educación*, 25(2), 241-254. <https://doi.org/10.1174/113564013806631282>
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013b). *Experiencias en educación inclusiva. Vinculación escuela, familia y comunidad*. Horsori.
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014a). Funds of identity: A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014b). Lived experiences, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M. y Llopert, M. (2018). The role of the study group in the funds of knowledge approach. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 216-228. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871>
- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C. y Llopert, M. (2019). Sustaining students' cultures and identities. A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 11(12), 34-47. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- Essomba, M. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Praxis.

- Flint, A. S. y Jagers, W. (2021). You matter here: The impact of asset-based pedagogies on learning. *Theory into Practice*. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1911483>
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: Un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Gifre, M. y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 15, 79-92.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Sociology Press.
- González, N. y Moll, L. C. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Henderson, A. T. y Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. National Center for family & Community Connections with Schools.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://doi.org/10.12795/CP>
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Jovés, P., Siqués, C. y Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice: A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>
- Lin, M. y Bates, B. (2010). Home visits: How do they affect teachers' beliefs about teaching and diversity? *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 179-185. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0393-1>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Llopart, M., Vilagran, I., Güell, C. y Esteban-Guitart, M. (2017). Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes como estrategia para crear lazos de confianza entre docentes y familias. *Pedagogia i Treball Social*, 6(1), 70-95.
- Llopart, M., Serra, J. M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Teachers' perceptions of the benefits, limitations, and areas for improvement of the funds of knowledge approach: A qualitative study. *Teachers and Teaching*, 24(5), 571-583. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1452729>
- Meyer, J. A. y Mann, M. B. (2006). Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 93-97. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0113-z>
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 1-15.
- Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., Martínez-González, R. y Epstein, J. L. (2019). Presentación del número Relación entre centros educativos, familias y entidades comunitarias. *Aula Abierta*, 48(1), 7-10.
- Semke, C. A. y Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-48.
- Sharma, M. (2018). Seeping deficit thinking assumptions maintain the neoliberal education agenda: Exploring three conceptual frameworks of deficit thinking in inner-city schools. *Education and Urban Society*, 50(2), 136-154. <https://doi.org/10.1177/0013124516682301>

- Tenery, M. F. (2005). La visita. In N. González, L. C. Moll y C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 119-130). Lawrence Erlbaum Associates.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- Volman, M. y Gilde, J. (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100472.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>
- Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Horsori.
- Whyte, K. y Karabon, A. (2016). Transforming teacher-family relationships: Shifting roles and perceptions of home visits through the funds of knowledge approach. *Early Years. An International Journal*, 36(2), 207-221.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1139546>

Breve CV de la autora

Mireia Machancoses

Graduada en Maestra de Educación Primaria en la Universidad de Valencia. Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva en la Universidad de Girona. Estudiante del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE) en la Universidad de Girona, dentro del grupo de investigación "Cultura y Educación". Desarrollando la tesis doctoral sobre el impacto de la aproximación de los fondos de conocimiento en las relaciones familia-escuela en contextos marcados por una elevada diversidad social y cultural. Maestra en un Centro Educativo de Educación Especial con alumnado con diversidad funcional neuromotora. Email: mireiareal@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-5386>

Repensando las Prácticas Culturales de la Infancia Gitana a través de la Exploración de sus Fondos de Conocimiento e Identidad

Rethinking Roma Children Cultural Practices through the Exploration of their Funds of Knowledge and Identity

Miguel A. Santos Rego *, Mar Lorenzo Moledo y Gabriela Míguez Salina

Universidad de Santiago de Compostela, España

DESCRIPTORES:

Fondos de conocimiento
Fondos de identidad
Alumnado gitano
Relaciones familia-
escuela
Educación inclusiva

RESUMEN:

Son numerosos los estudios que a lo largo de los últimos años han corroborado la idoneidad del enfoque de los Fondos de Conocimiento (FdC) para el trabajo con familias en riesgo de exclusión. Desde esta perspectiva, una de las claves para la mejora de la inclusión del alumnado perteneciente a tales estratos es el establecimiento de estrategias que favorezcan los vínculos entre las vidas de los estudiantes y la institución escolar. El presente artículo tiene como objetivo presentar algunos de los resultados obtenidos a partir del trabajo con un grupo de infantes gitanos/as en el marco de un programa de intervención de carácter socio-educativo llevado a cabo en la ciudad de Pontevedra (Galicia). Con la finalidad de adentrarnos en sus experiencias vitales, y con ello, descubrir sus propios Fondos de Conocimiento e Identidad, nos hemos inspirado en el uso de técnicas como la autobiográfica extendida (Esteban-Guitart, 2012), que nos permitieron reiterar la importancia de la agencia y los lazos familiares en el desarrollo educativo de los niños y niñas gitanos, así como el descubrimiento de determinados elementos culturales que podrían servir como herramientas para el diseño, por parte del profesorado, de Unidades Didácticas y/o contenidos curriculares culturalmente congruentes.

KEYWORDS:

Funds of knowledge
Funds of identity
Roma students
Family-school relationships
Inclusive education

ABSTRACT:

There is a large number of studies that over the last few years have corroborated the appropriateness of the Funds of Knowledge (FoK) approach when working with families at risk of exclusion. From this perspective, one of the keys to improving the inclusion of students in such strata is the establishment of strategies that favor the links between the students' lives and the school. The purpose of this article is to present some of the results obtained from working with a group of Roma children within the framework of a socio-educational intervention program carried out in the city of Pontevedra (Galicia). In order to go deep into their life experiences, and thereby discover their own Funds of Knowledge and Identity, we have been inspired by the use of techniques such as extended autobiographical (Esteban-Guitart, 2012), which allowed us to reiterate the importance of their own agency and the establishment of family ties in the educational development of Roma children, as well as the discovery of certain cultural elements that could serve as tools for the design, by teachers, of didactic units and/or culturally congruent curricular content.

CÓMO CITAR:

Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y Míguez Salina, G. (2021). Repensando las prácticas culturales de la infancia gitana a través de la exploración de sus fondos de conocimiento e identidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 69-82.

<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.005>

*Contacto: miguelangel.santos@usc.es

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Recibido: 11 de noviembre 2020

1ª Evaluación: 10 de enero 2021

2ª Evaluación: 9 de marzo 2021

Aceptado: 18 de abril 2021

1. Introducción

La actual situación del alumnado gitano en las aulas de nuestro país, resulta, cuando menos, preocupante. Si bien es cierto que son pocos los informes que recogen estadísticas actualizadas sobre esta cuestión, desde la Fundación Secretariado Gitano (2013) se estima que gran parte de la brecha educativa existente se muestra con crudeza en las posibilidades de los jóvenes gitanos antes de completar los estudios obligatorios. Dicha brecha comienza a verse en primaria, alcanzando su nivel más acusado antes de finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria, con un 64% del alumnado gitano de entre 16 y 24 años que no concluye estos estudios, frente al 13% del conjunto de estudiantes.

Tales cifras respaldan la elaboración de estudios que ponen de relieve, de una parte, la situación social en la que se encuentran las familias gitanas, ayudando a comprender cómo debemos actuar para favorecer su acercamiento a las escuelas, y de otra, la idoneidad del enfoque de los FdC como propuesta de trabajo en los centros escolares. Partimos del supuesto de que su introducción permite acercar la realidad de los hogares a las aulas, facilitando con ello la construcción de nuevas formas de conocimiento, propias de las familias, susceptibles de ser incorporadas en el currículo escolar. De esta forma se puede potenciar un mayor reconocimiento de las familias en la institución educativa, y aún la mejora de los resultados académicos del alumnado.

Concretamente, en el estudio presentamos los principales resultados alcanzados tras el desarrollo del Programa Fondos-Conocimiento-Familias en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano, que tuvo lugar en la ciudad de Pontevedra (Galicia) y contó con la participación de siete familias gitanas. En esta ocasión, ponemos el foco de nuestro análisis en la representación establecida por los niños y las niñas participantes sobre el universo escolar y sus posibilidades dentro del mismo, a partir del análisis interpretativo de una de las actividades llevadas a cabo en las sesiones de trabajo establecidas.

Lo que pretendemos es destacar los imaginarios sociales de los niños y niñas gitanos, que también son sujetos con agencia propia, y por tanto, con Fondos de Conocimiento como capital reconocible e incorporable en el currículo escolar. Además, la interpretación de sus puntos de vista sobre los espacios vinculados a sus experiencias vitales y escolares puede suponer un punto de inflexión susceptible de traducirse en una mayor comprensión “de lo gitano” por parte del profesorado, e incluir así estrategias innovadoras en las aulas, tratando de favorecer una mayor motivación e implicación por parte del alumnado.

2. Revisión de la Literatura

2.1. Situación social del pueblo gitano y su impacto en las trayectorias escolares del alumnado

De acuerdo con Chulvi (2003), para explicar la trayectoria histórica de la comunidad gitana en España, es preciso analizar dos conceptos clave: persecución y resistencia. Tales elementos pueden ser articulados en el marco de las relaciones sociales que, siguiendo a Moscovici (1961), es el que establece la representación de los gitanos como grupo. En esta línea, autores como Bello y otros (1997), destacan la importancia del estudio de las representaciones sociales para poder, de un lado, comprender las transformaciones de los grupos, y de otro, orientar la atención sobre el papel de los conjuntos de significados sociales en el proceso educativo, esto es, abrir nuevos caminos para la explicación de factores sociales que influyen en los resultados de los procesos educativos (García Pastor, 2009).

Estudios más recientes sobre la situación del pueblo gitano (Sordé, et al., 2013; Unión Romani, 2018) sitúan a este grupo como la minoría étnica no inmigrante más importante de Europa. Sin embargo, contrariamente a lo que ocurre con otras comunidades, en los documentos del propio movimiento asociativo gitano y en la literatura científica, no se manifiesta la reivindicación de un Estado o un territorio propio.

En el contexto español, diversas investigaciones (Fundación Secretariado Gitano, 2016, 2017; San Román, 1997; Unión Romani, 2018) concuerdan en la situación de marginación que padece la población gitana, así como en los obstáculos históricos por conseguir una verdadera equidad y la efectiva inclusión de sus miembros tanto en términos jurídicos como en el sistema productivo. Son claras las evidencias que muestran una realidad social en la que las personas gitanas se han encargado de aquellos trabajos rechazados

por la población mayoritaria, en los que abundan determinadas condiciones de explotación laboral. A estas condiciones de marginación se les unen las prácticas y actitudes discriminatorias, presentes en el terreno laboral, desarrolladas, por ejemplo, cuando las personas gitanas son despedidas, con diferentes pretextos, tras conocerse su identidad (Molina, Prieto, y Santacruz, 2004). Actualmente, esta situación de vulnerabilidad aparece reiterada también en determinados grupos migrantes (Bruquetas y Moreno, 2015).

Por supuesto, tal ideario construido alrededor de las personas gitanas ha afectado gravemente a su inclusión en todos los ámbitos. En el caso educativo, no ha sido posible erradicar la segregación escolar, lo que puede acarrear serias consecuencias, como la formación de escuelas “gueto”, en las que se agrupa a una notoria cantidad de población gitana escolarizada (Martínez y Alfageme, 2004).

La institución escolar es el contexto en el que los padres, por excelencia, vuelcan todos los recursos con el objetivo de que sus hijos/as definan unas trayectorias fructíferas y con ello, su propio porvenir. En este sentido, el éxito académico se presenta como un elemento crucial en la movilidad social ascendente y su búsqueda es clave para la mayoría de las familias. Teniendo esto en cuenta, tal como recoge Gamella (2002), la presencia de alumnos y alumnas que se definen como “indeseables” dada su condición de revoltosos, difíciles, o necesitados de atención (constructos que se encuentran en el imaginario de no pocos docentes cuando describen al alumnado gitano), funciona como motivo que alerta o pone en guardia a padres/madres de no pocos alumnos/as. Y aquí aparece, de nuevo, la capacidad de movilización y solidaridad reactiva que provoca la alusión a la “gitaneidad” del problema. Debido a la importancia que conceden las familias gitanas a los vínculos socio-afectivos, las actitudes de rechazo hacia sus hijos/as debilitan sus relaciones con la institución (García-Pastor, 2009).

Adicionalmente, durante las trayectorias educativas tienen lugar otros elementos que provocan desventajas extra para el alumnado *calé*, que participan considerablemente en su retraso curricular (Gamella, 2011). Entre otros, se encuentran las disimilitudes en las estrategias de crianza, educación y socialización familias-comunidades y las de la escuela, que inciden en la aparición de tensiones que merman la participación escolar (Giménez, et al., 2002; Smith, 1997).

Al respecto, es bien sabido que la escuela sigue actuando como una institución afín a la cultura hegemónica o mayoritaria, que excluye y somete a invisibilización la identidad cultural de los grupos minoritarios; es así que los gitanos la ven como una entidad extraña, que forma parte del hostil mundo exterior. Diferentes autores (Besalú, 2002; Etxeberria, 2003; Fundación Secretariado Gitano, 2006; Muñoz Sedano, 1997; Torres Santomé, 1993) han llamado la atención sobre la total ausencia de la cultura gitana, sus valores, costumbres e historia en el currículo escolar; y, particularmente, sobre la falta de formación del profesorado para gestionar debidamente estrategias de educación intercultural. Los resultados de la investigación de la FSG (2009), a partir de las respuestas del profesorado, informan de que todavía casi siete de cada diez escuelas no se han planteado siquiera la incorporación de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del centro. Y lo que es peor, únicamente en el 17% de los casos (el porcentaje era del 10% en 1994) existe un proyecto en ejecución, mientras que el 13% corresponde a centros en los que el profesorado ha detectado esta necesidad.

La escasa consideración hacia el pueblo gitano dentro del currículo oficial establecido, genera el sentimiento de no estar representado en el sistema educativo y favorece su falta de identificación con el mismo. Más aún, esa ausencia de referentes culturales propios se presenta como,

[...] un intento de asimilación por parte del grupo dominante, que conduce a muchos niños y niñas a la oposición cultural, poniéndolos en la absurda tesitura de tener que elegir entre los propios valores, normas y tradiciones, y aquellos que, incluso sin ser definitivamente antagónicos, se consideran más propios de la sociedad mayoritaria. (García-Pastor, 2009, p. 423)

De ahí la necesidad de concebir las prácticas educativas desde una enseñanza culturalmente congruente (McIntyre, et al., 2005). Se trata de un cambio en la organización de la actividad en el aula/escuela, de manera que se pueda acercar más a las vivencias del alumnado (haciéndola más coherente con su experiencia cultural), al objeto de lograr un despliegue mayor de competencias en el plano conceptual, y, además, la promoción de un funcionamiento más social, favoreciendo el desarrollo de relaciones sociales positivas en este contexto.

En este sentido, Gutstein (2003) propone el ejercicio de prácticas en el aula que tengan como objetivos principales: facilitar a los estudiantes la concienciación sobre sus propias condiciones de vida y el funcionamiento sociopolítico; promover la agencialidad del alumnado, con el fin de que estos puedan participar activamente en el entendimiento y la propuesta de resolución de las desigualdades sociales; y proyectar el reconocimiento identitario de los estudiantes a través de la aceptación de sus propias prácticas lingüísticas y socioculturales. Así, los maestros han de tener el papel de guías en este proceso, formulando preguntas que abarquen temas significativos para la vida de los discentes. Como señala el mismo autor, dichos procesos, contruidos para llevar a cabo un análisis de la sociedad, son elementos críticos de la enseñanza para la justicia social, pudiendo concretarse en el desarrollo de la conciencia sociopolítica.

Desde una perspectiva ecológica y sistémica, resulta adecuado poner el énfasis en el hecho de que los discentes no deben ser concebidos como simples sujetos pertenecientes a la institución educativa, sino como agentes que forman parte de una serie de contextos y sistemas (social, económico, familiar, comunitario, etc.), que moldean sus *backgrounds* afectando a su vida en la escuela (Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Llopart y Esteban-Guitart, 2018).

2.2. El enfoque de los fondos de conocimiento

Considerando cada uno de los elementos que envuelven la construcción social de las personas gitanas en la sociedad, y de la infancia gitana en la escuela, nos adentramos en el estudio de los FdC como enfoque que creemos idóneo para el trabajo con este sector de la población, que en cierta medida guarda relación con las poblaciones sujeto de estudio en los primeros trabajos científicos de los académicos de la Universidad de Arizona, el profesor Luis Moll y la profesora Norma González, pioneros en el uso de este término para describir las prácticas de alfabetización del alumnado procedente de sectores trabajadores en la frontera mexicano-estadounidense (González, et al., 2005).

Se trata de una afortunada perspectiva que surge al objeto de dar cuenta de un enfoque antropológico dirigido al estudio de todo el conjunto de habilidades y saberes existentes y disponibles en los hogares de los estudiantes. Su potencial teórico-metodológico lo ha hecho especialmente oportuno en los últimos lustros (Santos Rego, et al., 2018).

A partir de la primera experiencia educativa del modelo en Tucson (Arizona, USA), este ha sido implementado en muy diversos lugares (Andrews y Yee, 2006; Hogg, 2011; Marshall y Toohey, 2010; Moll, et al., 1992; Olmedo, 1997; Zipin, 2009). Los resultados de tales estudios coinciden en la mejora, por una parte, de las relaciones entre familia y escuela, fundamentadas en la confianza mutua (González y Moll, 2002; Vélez-Ibáñez, 1983), y por otra, en la creación de unidades didácticas basadas en los FdC detectados, promoviendo aprendizajes de carácter significativo, que, recordando a Vygotsky (1962), pueden resumirse en la correspondencia de los conceptos científicos (producto de la instrucción formal) con los conceptos espontáneos (resultado de la socialización en contextos informales como la familia y la comunidad).

En Tucson entendieron que ganar aprendices en la escuela, en el sentido de reconocer y desafiar su inteligencia, involucrándose en procesos de enseñanza y aprendizaje, no resulta fácil cuando los cuerpos de conocimiento heredados culturalmente por los estudiantes no coinciden con los que se favorecen en el currículo escolar (González, et al., 2005). En consecuencia, lo que se propone hacer es diseñar un currículo que posibilite una conexión significativa con las formas de conocer las vidas de los alumnos más allá de la escuela. Para ello es vital, observa Delpit “convertirse en etnógrafos en el verdadero sentido” (1995, p. 47), es decir, abrirse al aprendizaje de y sobre las vidas de otros, con la convicción de que estas vidas incorporan tanto activos de inteligencia como de conocimiento (Zipin, 2009).

De igual forma, dentro de este enfoque tienen cabida teorías educativas del llamado modelo de resistencia, según las cuales

la forma en la que la experiencia de los alumnos es organizada y legitimada en la escuela, se ha convertido en una consideración teórica crecientemente importante si hemos de entender cómo funcionan las escuelas para producir y autorizar formas de significado. (Giroux, 1992, p. 180)

Y aún podríamos reparar en la perspectiva de Apple (2004), cuando se refiere al oficio del educador crítico como una oportunidad para participar en los movimientos que dan cuenta del cada vez más avanzado grado de insatisfacción de los maestros en las escuelas, donde los currículos tienen poca relación con las

culturas y las vidas de los estudiantes. A esto se suma la noción freireana de “diálogo”, como un proceso educativo emancipatorio que puede ser desarrollado por las familias (Freire, 1981). De igual modo, durante esta etapa se inicia la consideración de estudios que hacen uso de la etnografía en la escuela, entendiéndola como una herramienta útil a la acción social, capaz de habilitar a las personas para transformar y superar las limitaciones de sus circunstancias.

En cualquier caso, lo que se defiende es la importancia de un diálogo entre estas teorías y los FdC, a fin de enriquecer tal perspectiva y poder establecer puntos de conexión en los diversos contextos de trabajo educativo (Esteban-Guitart y Llopart, 2017; Yosso, 2005).

También, conviene destacar el hecho de que el desarrollo de las investigaciones sobre los FdC coincidió, en espacio y tiempo, con el momento histórico en el que los antropólogos comenzaron a abandonar la idea de cultura como “paradigma unificado”, lo que permitió intercambiar la idea de “cultura” con la de “práctica” dentro de los estudios etnográficos de los profesores.

Puede decirse, entonces, que la vertiente antropológica del enfoque busca combatir puntos de vista desinformados y estereotipados de la explicación de “cultura”, a propósito de determinados comportamientos que se tienen filtrado en los discursos acerca de la participación de los padres, la valoración de la educación, o la inversión en el rendimiento académico de sus hijos e hijas (Birr et al., 2004).

Naturalmente, la exploración y el uso de los FdC están firmemente anclados en el principio sociocultural de que el conocimiento y el aprendizaje están incrustados en las relaciones sociales, por lo que transformar esas relaciones podría mejorar el aprendizaje y la construcción de conocimiento (Barton y Tan, 2009). Así, en lugar de remover tantas variables como sea posible, se opta por identificar variables no muy conocidas por los profesores/as, situando en las familias la irreductible complejidad de todos los contextos para enseñar y aprender.

Son razones por las que el enfoque de los Fondos de Conocimiento se presenta como una opción valiosa para gestionar la diversidad cultural presente en las aulas. Bajo esta perspectiva, las relaciones de poder se transforman, y los docentes visitan a las familias (como “expertas” en conocimiento) con la finalidad de aprender de ellas y poder aprovechar sus saberes y destrezas en la práctica escolar. A través de este proceso se espera constituir lazos (continuidades) entre aquellos recursos a los que la infancia tiene acceso en el hogar y lo que se hace en la escuela (Comellas, 2009; Esteban-Guitart, et al., 2012; Vila y Casares, 2009).

El enfoque de los FdC puede considerarse como una estrategia ética de enseñanza que aboga porque, la justicia social comience en los niveles más tempranos de la escuela, mediante el desarrollo de pedagogías culturalmente responsables (Paris y Alim 2017). La importancia del modelo es ejemplificable en la población gitana, ya que, para esta, de manera similar a otros grupos étnicos minoritarios, los saberes educativos tienen como base conocimientos sociales y culturales presentes en el imaginario colectivo de los grupos familiares y las comunidades territoriales (Quilaqueo, et al., 2014).

Es oportuno matizar que en el caso de los *Calé*, el múltiple impacto de las experiencias y trayectorias de las personas pertenecientes a este segmento de la sociedad, revela una situación de encrucijada con respecto al papel que los padres/madres deben ocupar en lo relativo a la continuidad escolar de sus hijos/as, y por ello, resulta de gran importancia la profundización en el conocimiento de las condiciones que pueden favorecer el éxito educativo del alumnado gitano, potenciando nuevos procesos de cambio sociocultural capaces de permitir a esta comunidad mejorar sus condiciones de vida y caminar hacia su plena inclusión social.

2.3. El papel de los fondos de identidad

Los Fondos de Conocimiento nacen con la premisa de explorar lo saberes familiares y comunitarios, dejando de lado, por aquel entonces, las formas culturales y experiencias vitales del propio alumnado. Y es en este escenario en el que surge la perspectiva de los fondos de identidad (Esteban-Guitart y Saubich, 2013), con la intención de ampliar tales conocimientos y enriquecer las experiencias en la escuela. Por lo cual se trata de registrar las prácticas de los adultos (la fuente de los Fondos de Conocimiento de la familia), pero también el conocimiento y las redes producidas por los niños (sus fondos de identidad). Los infantes son sujetos activos que crean fondos específicos de conocimiento e identidad para sí mis-

mos a través de sus acciones y transacciones sociales. En este sentido, el extenso enfoque autobiográfico multimetodológico (Esteban-Guitart, 2012) aspira a detectar los fondos de identidad de las personas en diferentes etapas de sus vidas, mediante el uso de diversas estrategias y tareas relacionadas con la identidad, caso de los autorretratos y círculos significativos, preguntas sobre los artefactos culturales que las personas tienen en sus hogares o el análisis de fotografías o vídeos tomados por los participantes para estudiar sus rutinas, formas de vida y los contextos de sus actividades diarias.

Otro de los elementos que motivan el desarrollo del enfoque es el compromiso de la alfabetización, a partir de la apropiación de conceptos científicos mediante la creación de “textos de identidad”. Tales textos pueden ser escritos, orales, visuales, musicales o alguna combinación de estos, permitiendo así a los estudiantes usar su idioma del hogar u otros objetos de fondo cultural como un recurso para el aprendizaje. De hecho, los “textos de identidad” pueden reafirmar no solo su idioma de origen, sino también los FdC disponibles en la comunidad y, específicamente, los propios fondos de identidad de los alumnos como FdC incorporados en el repertorio de sus comportamientos (Esteban-Guitart, 2016).

Teniendo en cuenta el importante soporte teórico y científico de este modelo, el presente estudio está inspirando en la ‘Multimetodología Autobiográfica Extendida’, informada por Esteban-Guitart (2012), concretamente para el análisis de los dibujos realizados por el alumnado participante en el marco del programa Fondos-Conocimiento-Familias, en los que describían elementos identificativos de sus trayectorias vitales, susceptibles de constituirse como fondos de identidad.

3. Método

Reiteremos lo dicho. En un escenario como el que describimos, siguen siendo más que oportunas investigaciones que aborden las situaciones diarias en las que se manifiesta la diversidad cultural. Son pocos los relatos concretos sobre los encuentros y desencuentros a los que se enfrentan las familias, docentes y alumnado de instituciones educativas en las que conviven diferentes prácticas culturales. Lo que se constata es la ausencia de una mirada etnográfica capaz de aportar una visión pormenorizada sobre cómo viven los propios sujetos la vida cotidiana en la escuela multicultural (Rockwell, 1995; Velasco y Díaz de Rada, 1997). Lo que destacamos es la importancia de la convivencia entre perspectivas etnográficas sobre la diversidad cultural en la educación y las investigaciones empíricas desde otras ramas sociales y la reflexión teórico-prescriptiva al respecto.

Los datos que aquí se analizan, derivan del desarrollo y evaluación del programa Fondos-Conocimiento-Familias. Específicamente, se trata de un programa de intervención de carácter socioeducativo, basado en una metodología de investigación-acción participativa a partir del intercambio de experiencias y vivencias, tanto con las familias como con los niños y niñas gitanas. Su estructura consta de dos fases interconectadas, planificadas a partir de un trabajo previo de toma de contacto y análisis de necesidades de los participantes.

En definitiva, se basa en una forma de aprendizaje dialógico entre los distintos agentes (profesorado, Fundación, familias, y alumnado). Este proceso conlleva una transformación en el contexto social del alumnado mediante el aumento de las interacciones educativas en los diversos espacios en los que se desenvuelven. En este trabajo, nos centramos exclusivamente en la primera de tales fases.

Dicha fase tuvo como protagonistas exclusivas a las familias, con las que se llevaron a cabo ocho sesiones formativas en las instalaciones de la Fundación Secretariado Gitano en la ciudad de Pontevedra (Galicia). Allí se trabajó de forma paralela con las madres y sus hijos. Con las primeras, se abordaron temas relacionados con la cultura, la educación emocional, y el funcionamiento del sistema educativo, destacando el importante papel de la escuela y la productividad de la comunicación padres-hijos en la búsqueda de una mayor implicación familiar. Con los alumnos/as, centramos el trabajo en los métodos de estudio, la organización de los tiempos para la realización de las tareas, además de cuestiones relacionadas con sus propias prácticas culturales en el hogar y la comunidad.

Estas sesiones fueron conducidas por cuatro investigadoras de la Universidad de Santiago de Compostela cuyo rol era desarrollarlas con las madres y también con sus hijos/as, en las que, básicamente, se establecía un tema (por ejemplo “qué es la cultura”) para definir y debatir entre todos/as. En el caso de los niños,

se hacía uso de procedimientos lúdicos, incorporando dinámicas y juegos de rol, a fin de introducir temáticas familiares o escolares que ellos abordaban a través de un diálogo distendido con las investigadoras.

Situando la atención en el alumnado participante en la primera fase del programa, este respondía a características similares entre sí, ya que vivían en zonas cercanas y estudiaban en los mismos colegios, a excepción de dos hermanos, gitanos portugueses, que eran los únicos que estudiaban en otro centro y no vivían próximos al resto. Asimismo, encontramos variaciones en cuanto a la edad, trabajando con ocho niños y niñas de entre 7 y 13 años que estaban entre el tercero y el sexto grado de educación primaria.

Concretamente, participaron siete niñas y un niño, asistiendo a la Fundación en compañía de sus madres, cuyos perfiles eran los de mujeres jóvenes (entre 25 y 35 años), con estudios en educación primaria, dedicadas al cuidado del hogar y algunas también a la venta ambulante.

Antes de adentrarnos en la explicación del proceso seguido para la recogida de los datos, es menester hacer alusión a lo que Esteban-Guitart (2012) describe como “Multimetodología Autobiográfica Extendida”. Se entiende como un arquetipo de “mapa relacional” utilizado como complemento de las representaciones hechas por el sujeto de estudio. Su finalidad es recoger de forma escrita aquellos aspectos más importantes para los participantes. El proceso suele comenzar con la persona dibujando un círculo al que posteriormente irá añadiendo aquellos objetos, actividades, instituciones y personas percibidas como significativas, siendo las que se sitúan próximas al centro de la imagen las más relevantes. De este modo, el obtener datos sobre la identidad a través del uso de distintas estrategias, favorece una mayor riqueza en la información empírica, amén de su exposición y presentación.

Obviamente, para nuestro trabajo ajustamos tanto el propio dibujo como su análisis en torno al contexto social y cultural en el que tuvo lugar la actividad, además de las características de los/as participantes.

Las principales herramientas de recogida de información fueron los protocolos de evaluación, que eran rellenados al finalizar cada sesión por parte de las investigadoras, donde plasmaban todo lo que había ocurrido durante la jornada, esto es, participantes, tema abordado, recursos utilizados, o situaciones que se pudiesen haber dado.

Asimismo, y para poder estudiar en mayor medida aquellos elementos culturales susceptibles de convertirse en Fondos de Conocimiento o Identidad, se realizaron observaciones en las sesiones, recogidas de forma sistemática en un diario de campo, cuyo contenido se sometería a análisis para abundar en la información recabada con otros datos que también pudieran ser relevantes pensando en la consistencia del estudio (Arias Sánchez, et al., 2018).

Finalmente, todos los trabajos realizados por los alumnos (dibujos, cuentos, *mapas*, *collages*) se recogieron y analizaron en función de los contenidos abordados y la perspectiva del estudio, cuyo objetivo no era otro que comprender las prácticas culturales y sociales de los niños y niñas gitanos, intentando aportar estrategias para una mayor educación inclusiva en los centros escolares.

Específicamente, en el caso de los dibujos, estos fueron presentados el primer día como actividad a realizar antes de finalizar cada sesión, comprometiendo una ilustración por día. Se trataba de un “escudo” con cuatro secciones en blanco, a rellenar cada uno con diferentes representaciones:

- Las personas más importantes en tu vida.
- Lo que más te gusta de la escuela.
- ¿Qué quieres ser de mayor?
- Un lugar al que irías de vacaciones.

De esta forma, a diario iban realizando un dibujo, y en la quinta sesión, cuando todos habían terminado de dibujar y colorear sus respectivos escudos, cada uno de ellos explicó lo que había dibujado y por qué lo había hecho.

Bajo estas consideraciones de partida, el marco metodológico del estudio adoptó un enfoque cualitativo, a partir del uso de técnicas etnográficas como la observación, combinada con la investigación participativa. Es la metodología más acertada para el estudio que aquí desarrollamos, ya que nos posibilita

construir una imagen compleja y holística a partir del análisis de discursos y puntos de vista, así como el análisis de un entorno natural concreto, buscando temas significativos en el contexto histórico-cultural que tiene que ver con la realidad de las familias gitanas (Maxwell, 1996).

Para el análisis de los datos e interpretación de los resultados del programa, utilizamos, en primer lugar, la estrategia analítico-interpretativa del discurso (Devillard, et al., 2012; Jociles, 1999). Tal estrategia permitió la utilización de categorías pensadas para comparar el significado de los dibujos hechos por los niños/as, junto a sus explicaciones al respecto. En segundo lugar, pensando en analizar los datos recogidos mediante observación, hicimos uso del software Nvivo, que permitió, de una parte, el aprovechamiento de unidades de significado concretas; y de otra, registrar la frecuencia de palabras, campos semánticos y árboles de nodos, facilitando así la categorización de la información que manejamos. Fue de esta manera que pudimos determinar los núcleos semánticos objeto de nuestra investigación, identificando así temas clave y contenidos relevantes para los partícipes.

Lo que buscábamos era generar narrativas identitarias de los niños/as, mediante la elaboración y posterior explicación de los dibujos, es decir, ampliamos la perspectiva de las técnicas cualitativas con el objetivo de incorporar una dimensión de sentido y significado que los participantes daban a sus contextos vitales. Procediendo así fue posible realizar una combinación de lenguajes que, por un lado, permitió aplicar técnicas más tradicionales de recogida de información, caso de la observación y los protocolos de evaluación, y por otro, facilitó en los niños/as una mayor carga de expresividad, tanto verbal como escrita. Desde luego, estamos persuadidos de que el proceso enriquece la investigación, toda vez que proporciona distintas vías para la organización de los datos y el desarrollo de estudios empíricos.

La nuestra es, naturalmente, una propuesta abierta, en absoluto clausurada ni determinada por ningún *a priori*. Al contrario, abogamos por una ruta de investigación que tenga muy en cuenta las coordenadas de vida en la infancia sometida a condiciones de riesgo. Lo que aquí presentamos es el relato de una experiencia cuyo marco de referencia es un programa socioeducativo de cierto alcance y con el que ambicionamos reclamar más atención estratégica para infantes y familias en escenarios cultural y socialmente vulnerables. En el caso de los Roma, el desafío sigue vinculado a acciones capaces de potenciar un enfoque educativo más dialógico y sensible a las concepciones que albergan sobre el mundo de la vida. Puede que la educación inclusiva sea simple retórica al margen de sus esquemas de representación de la realidad.

Su avance hacia mayores cotas de logro y éxito escolar ha de contar con el hecho de que sus rutinas y/o prácticas domésticas pueden diferir en apreciable medida de las mayormente asumidas en la sociedad circundante. Se requiere, por tanto, de cambios en los planes educativos para una población cuya singularidad no reduce un ápice sus derechos de ciudadanía ni donde las estrategias a emplear se detienen en los centros escolares.

4. Resultados

Se trata de una actividad que, pese a no ser 'central' en el desarrollo de las sesiones, nos sirvió, en primer lugar, para conocer, en cierta medida, la percepción de los niños/as sobre sus soportes personales, definidos por Martuccelli (2007) como aquellos aspectos, actividades, vínculos o consumos culturales que pueden entrelazarse para instituir un tejido existencial y social que le permiten a un individuo sostenerse en el mundo, brindándole estabilidad a sus experiencias vitales. Si analizamos los dibujos realizados por los niños/as, sus soportes son, indefectiblemente, las familias, puesto que en todos los escudos representaron a sus parientes más cercanos, concretamente, abuelos/as, padres/madres y hermanos/as, como las personas más importantes de su vida.

En segundo lugar, se evidencia la importancia otorgada a determinados espacios en la escuela, que podemos tener como aquellos donde se sienten más cómodos y es posible que desarrollen mayor actividad social. Así, en la mayoría de los escudos ilustraron como las actividades preferidas aquellas fuera del aula (recreo y educación física). Argumentaban esta decisión afirmando que se trataba de una actividad más entretenida y que nos les exigía hacer tareas.

En tercer lugar, en lo referente a la pregunta sobre lo que les gustaría ser de mayores, los dibujos se diversificaron, y, de hecho, todos representaron ocupaciones distintas. Las profesiones iban desde canto,

monitoras de baile, bombero, dentista, abogada, niñera o maquilladora, hasta jinete profesional. Al estar en edades todavía tempranas, es lógico que no supiesen justificar suficientemente bien por qué habían escogido tales profesiones. No obstante, en el caso de la que quería ser niñera, nos comentaba lo mucho que le gustaban los niños/as, pues ya cuidaba de su hermano menor; y en el caso de la que se decantaba por ser `dentista`, su decisión parecía estar influida por la profesión de su tía.

Finalmente, en cuanto al sitio al que les gustaría ir de vacaciones, la gran mayoría optó por dibujar una playa, haciendo alusión a “Hawái” y “El Caribe”, y hubo dos dibujos mencionando Madrid y Valencia como destinos favoritos.

Otro de los elementos interesantes de esta práctica, fue el haber podido dialogar sobre cada uno de los dibujos, y que fuesen ellos mismos/as quienes se los explicasen al resto de compañeros y compañeras, añadiendo detalles sobre los mismos y estableciendo un diálogo distendido a partir del que todos y todas se sintieron cómodos y seguros.

Además de estas cuatro representaciones, el hecho de haber podido conversar sobre las mismas, sirvió para que los niños contasen anécdotas sobre sus vidas familiares y sobre la organización en el hogar. Esto nos ayudó también a estructurar la dinámica de los contenidos de las sesiones de trabajo, con la finalidad de que estas fuesen de interés y utilidad para los participantes.

Cada una de las ilustraciones nos permite establecer una idea sobre la concepción de la familia y la escuela. En concreto, como ya dijimos, todos dibujaron a sus familias en el apartado de personas más importantes, reforzando la teoría de los lazos familiares a la que ya está asociado el pueblo gitano (García-Pastor, 2009). Normalmente, la infancia gitana percibe a la familia como lo único y más valioso que tiene. Esta representación compartida lleva a pensar que el éxito escolar puede depender en buena medida de las posibilidades de establecer significativamente vínculos socio-afectivos y una articulación flexible entre las familias y la escuela (García-Pastor, 2011).

Otro de los aspectos observados en las sesiones fue que se trataba de niños con gustos muy similares a los demás niños de su edad, como no podía ser de otra forma, con respecto a la música, los juegos, las tecnologías, etc.; en este sentido destacamos la importancia de no esencializarlos, pero sí de respetar sus diferencias, por ejemplo, en las celebraciones de cumpleaños, en la importancia que le dan al culto, o en las relaciones con sus mayores, cuestiones para ellos fundamentales.

Una de las características más destacables en estos niños, al margen de las ya nominadas, es el tema de la movilidad y los tiempos. Algunos comentaban, por ejemplo, que habían faltado a la escuela un par de días porque habían viajado al pueblo de algún familiar por una boda o bautizo; otros informaban que habían llegado tarde a la escuela alguna vez porque se quedaban dormidos al haberse acostado tarde el día anterior, consecuencia de la hora de llegada a casa con su familia desde un mercadillo en otro pueblo; o como, en ocasiones, la causa tenía que ver con el hecho de que sus padres, nunca sus madres, no conseguían arreglarlos a tiempo para llegar puntuales.

El tema es complejo toda vez que se solicita una asistencia regular del alumnado pues sin ella es difícil avanzar hacia un mayor éxito académico (Berenguer, 2011; Cárdenas-Rodríguez, et al., 2019). Pero también se trata de un elemento cultural e histórico que forma parte de las trayectorias de vida de las personas gitanas. Es necesario, una vez más, el dialogo entre familias y escuelas, a fin de que ambas partes se sensibilicen y trabajen de forma conjunta por el bienestar del alumnado. Este tipo de acciones, debería hacer posible el cambio de perspectiva sesgada que aún existe sobre muchas familias, alimentada por las teorías del déficit, hacia otras donde se reconozcan los valores positivos de la comunidad y la validez de sus recursos culturales.

Los niños/as son conscientes de su *gitaneidad*, pero no perciben esta condición como algo que les impida ser o hacer determinadas cosas ni que los aleje de la realidad del resto de compañeros/as. Tienen muy claro, eso sí, los lazos que los unen, y por eso su conducta es de gran apego; esto es, se percibe el sentimiento de protección que se profesan y, también, el hecho de que sean vecinos de comunidad hace que brote en ellos un sentimiento de pertenencia inequívoco.

5. Discusión y conclusiones

En esta contribución hemos tratado de demostrar que, por fortuna, el número de experiencias educativas en diferentes latitudes haciendo uso del enfoque de los FdC es cada vez más amplio. Y creemos que uno de los elementos más destacables es el hecho de que los autores hayan tomado la iniciativa de adaptar este modelo a la diversidad de sus circunstancias, aportando una evolución metodológica y, en consecuencia, la expansión de una línea de investigación.

Nuestra atención se ha centrado, tanto en las primeras experiencias en el uso de los FdC, que fueron y siguen siendo clave para estudiar y comprender la dimensión de su alcance, como en experiencias más recientes, caso del enfoque de los fondos de identidad (Esteban-Guitart y Llopart, 2017). Lo cual ha de permitirnos construir un diálogo crítico respecto de determinados modos de hacer escuela (sirva de ejemplo las tradicionales tutorías entre docentes y padres/madres).

Así, lo que hemos recogido son elementos identitarios de los niños y niñas participantes en el programa Fondos-Conocimiento-Familias, y esto nos ha permitido comprender más a fondo sus formas culturales y sus perspectivas sobre el mundo más allá de la escuela, indicando pistas que nos ayuden a colaborar con el profesorado y otros agentes sociales en pos de la mejora de las experiencias escolares de este alumnado.

Sin duda, es importante que el profesorado sea capaz de conectar con las experiencias vitales de sus alumnos/as, a fin de poder desarrollar las habilidades necesarias para diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el estudiante se sienta identificado y tenga un papel activo.

A menudo se habla desde un lenguaje cientificista sobre la complejidad de las relaciones entre familias pertenecientes a minorías y la escuela. Si bien es cierto que no se pueden catalogar como escenarios “fáciles”, es posible trabajar de manera conjunta a través de pequeños proyectos como el aquí presentado, basados en metodologías como la autobiográfica extendida, indagando también sobre las narrativas del propio alumnado para ayudar a construir los contenidos del currículo escolar.

Es necesario, por tanto, trabajar con los centros escolares a fin de que tomen conciencia sobre la importancia de considerar las preocupaciones y prioridades de grupos culturales minoritarios, como es el caso del pueblo gitano, con el objetivo de diseñar estrategias que faciliten la transición entre sus escenarios de socialización. Una mejor comprensión de sus prácticas sociales y culturales ayudaría al resto de la comunidad educativa a entender los obstáculos que pueden dificultar su asistencia a la escuela (Lalueza et al., 2019).

En definitiva, sabemos que no se trata de una tarea sencilla, puesto que experiencias de este tipo se deberían acompañar de un trabajo previo de toma de contacto y establecimiento de relaciones de confianza que favorezcan la implicación y asistencia de las familias, pero hacemos votos para que estudios como este sirvan de puente conector entre las trayectorias personales del alumnado y su entorno escolar. Lo importante es el avance hacia una escuela inclusiva, en la que no se tema traspasar las fronteras institucionales y se lideren acciones educativas proclives al logro de una mayor igualdad, justicia y cohesión social (Subero et al., 2015). Siendo el pueblo gitano una de las minorías más golpeadas por la marginación social y el racismo institucional, es improrrogable contar con sus propios puntos de vista y sus trayectorias vitales. Lo esencial es que su participación en la escuela sea la antesala de una ruta con mayores niveles de éxito que lo que ha sido el caso hasta el momento.

Referencias

- Andrews, J. y Yee, W. (2006). Children's 'funds of knowledge' and their real-life activities: Two minority ethnic children learning in out-of-school contexts in the UK. *Educational Review*, 58(4), 435-449.
<https://doi.org/10.1080/00131910600971909>
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Arias-Sánchez, S., Cabillas, M., García-Romero, D., Lalueza, J., Macías-Gómez-Estern, B., Marco-Macarro, M., Martínez-Lozano, V., Padrós-Castells, M. y Sánchez-Busqués, S. (2018). Los diarios de campo como

- una herramienta de análisis de las experiencias ApS en la Universidad. Una propuesta de análisis. En V. Martínez-Lozano, N. Melero y E. Ibáñez (Eds.), *El aprendizaje-servicio en la universidad: Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 41-47). Comunicación Social.
- Barton, A. C. y Tan, E. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 50-73. <https://doi.org/10.1002/tea.20269>
- Bello, R., Sá, C. y Jodelet, D. (1997). A representação social e a eficácia das práticas de cura na Umbanda e afins no Rio de Janeiro. En A. Zanella (Org.), *Psicología e práticas sociais* (pp. 246-254). ABRAPSOSUL.
- Berenguer, A. (2011). Absentismo y abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 105-129.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Birr, E., Oje, K., McIntosh, C., Kramer, K., Ellis, L., Rio, R. y Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading research quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Bruquetas, M. y Moreno, F. (2015). Precarización y vulnerabilidad de la población inmigrante en la España en crisis. El papel del estado de bienestar. *Panorama Social*, 22, 139-151.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal, M. (2019). Educación primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91 <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Chulvi, B. (2003). *El prejuicio hacia las minorías: El caso de los gitanos* [Tesis Doctoral de la Universitat de Valencia]. Archivo de la Universitat de Valencia.
- Comellas, M. (2009). *Familia y escuela: Compartir la educación*. Graó.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. The New Press.
- Devillard, M., Franzé, A. y Pazos, Á. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, 49(2), 353-369. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2012.v49.n2.36512
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE): Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *REMA*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J. y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad: Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Esteban-Guitart, M. y Llopart, M. (2017). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Etzeberria, F. (2003). Educación con niños gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación*, 332, 427-443.
- Freire, P. (1981). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación Secretariado Gitano. (2009). *Informe anual*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *Informe anual*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2016). *Informe anual*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2017). *Discriminación y comunidad gitana*. Fundación Secretariado Gitano.

- Gamella, J. (2002). Exclusión social y conflicto étnico en Andalucía. Análisis de un ciclo de movilización y acción colectiva antigitana (1976-2000). *Gazeta de Antropología*, 18, 1-37.
- Gamella, J. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García-Pastor, B. (2009). *Ser gitano fuera y dentro de la escuela: Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- García-Pastor, B. (2011). ¿Qué entienden las y los gitanos por educación? *Cadernos de Educação*, 39, 61-81.
- Giménez, A., Piasere, L. y Liegeois, J. (2002). *The education of gypsy childhood in Europe*. https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/HPSE/HPSE-CT-1999-00033/82608111-6_en.pdf
- Giroux, H. (1992). Language, difference, and curriculum theory: Beyond the politics of clarity. *Theory into Practice*, 31(3), 219-227.
- Gonzalez, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- González, N. y Moll, L. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 37-73. <https://doi.org/10.2307/30034699>
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Jociles (1999). Las técnicas de investigación en antropología: Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología*, 15(1), 1-26.
- Laluzza, J., Martínez-Lozano, V. y Macías-Gómez-Estern, B. (2019). The transition of Roma children into school: Working relationally across cultural boundaries in Spain. En M. Hedegaard y A. Edwards (Eds.), *Supporting difficult transitions children, young people and their carers* (pp. 153-174). Bloomsbury.
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Marshall, E. y Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-242. <https://doi.org/10.17763/haer.80.2.h3446j54n608q442>
- Martínez, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 299-324.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Mcintyre, E., Kyle, D. W. y Rightmyer, E. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17(2), 175-195. <https://doi.org/10.1174/1135640054192856>
- Molina, F., Prieto, O. y Santacruz, I. (2004). Discriminación étnica en el mercado laboral: Influencias en el acceso y en la permanencia. *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, 11, 51-64.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis su público y su imagen*. Huemul.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Escuela Española.
- Olmedo, I. (1997). Voices of our past: Using oral history to explore funds of knowledge within a Puerto Rican family. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(4), 550-573.

- Paris, D. y Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284. <http://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. FCE.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante: Nuevas y viejas estrategias culturales de los gitanos*. Siglo XXI.
- Santos Rego, M. A., Cernadas F. y Míguez, G. (2018). Fondos de conocimiento y desarrollo educativo de la infancia en situación de riesgo. En A. Serafim, y M. A., Santos Rego (Orgs.). *Educação: Partilhando e ampliando audiências, resistências e repertórios* (pp.155-183). UNESCO.
- Smith, T. (1997). Recognising difference: The Romani 'gypsy' child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2), 243-257. <https://doi.org/10.1080/0142569970180207>
- Sordé, T., Flecha, R. y Mircea, T. (2013). El pueblo gitano: Una identidad global sin territorio. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427(3), 1-14.
- Subero, D., Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53.
- Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.
- Unión Romani. (2018). *Memoria 2018*. Unión Romani.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.
- Vélez-Ibáñez, C. (1983). *Bonds of mutual trust: The cultural systems of rotating credit associations among urban Mexicans and Chicanos*. Rutgers University Press.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Horsori.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad: Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Horsori.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Massachusetts Institute of Technology.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>

Breve CV de los/as autores/as

Miguel A. Santos Rego

Catedrático de Universidad, en la Universidad de Santiago de Compostela. Ha sido Vicerrector de Profesorado y Director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en la Universidad Compostelana. Es Presidente de la Comisión Gallega de Informes, Evaluación, Acreditación y Certificación (CGIACA-ACSUG). Es el director del departamento de Pedagogía y Didáctica de la USC. Ha dirigido 25 tesis doctorales y 20 proyectos de investigación de convocatoria competitiva de I+D+i). Publicó 35 libros y unos 200 artículos en revistas de acreditada solvencia e impacto internacional. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa. (CNEAI). Email: miguelangel.santos@usc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8593-6881>

Mar Lorenzo Moledo

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (1995). Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía y Didáctica. Acreditada a Catedrática de Universidad en 2014. Sus líneas de investigación son: educación y pedagogía intercultural, pedagogía laboral, pedagogía penitenciaria, educación familiar, y aprendizaje-servicio en la educación superior. Pertenece al Grupo de Investigación ESCULCA-USC. Ha coordinado del Programa de Doctorado en Educación de la USC. Actualmente es Vicerrectora de Igualdad, Cultura y Servicios de la misma Universidad.

Email: mdelmar.lorenzo@usc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

Gabriela Míguez Salina

Graduada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, Máster en estudios avanzados en antropología social y cultural por la Universidad de Madrid y Doctora en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en temas de inclusión social de colectivos en riesgo de exclusión. Ha realizado una estancia de investigación en la Universidad de Arizona para profundizar en el estudio del capital cultural de las familias que viven en situaciones de pobreza económica y social. Actualmente forma parte del Grupo de Investigación ESCULCA, donde colabora como investigadora. Email: Gabriela.miguez@usc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3703-1543>

Fondos de Identidad y Justicia Social a través de la Fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de Tortugas”

Funds of Identity and Social Justice through the Photovoice "Ayotzinapa: Place of Turtles"

Frida Díaz Barriga *, Ramsés Barroso y Edmundo Antonio López

Universidad Nacional Autónoma de México, México

DESCRIPTORES:

Educación rural
 Formación inicial de
 profesorado
 Fotografía participativa
 Justicia social
 Fondos de identidad

RESUMEN:

Se reporta la experiencia de fotovoz, estrategia de fotografía participativa derivada de la investigación acción participativa, con 30 estudiantes y profesores de la Normal Rural de Ayotzinapa, en Guerrero, México. Los participantes plasmaron como colectivo su interpretación de la justicia social y del papel del profesorado rural, que definieron como “pobres que educan pobres”. Las fotografías del entorno circundante, los murales e imágenes-objeto con narrativas de identidad grupal, plasman los fondos geográficos e históricos del contexto rural e indígena donde se forman para la docencia. Desvelaron sus redes de apoyo, la importancia de la familia, los símbolos de identidad enraizados en la cultura mexicana y las prácticas socioculturales vinculadas con un modelo educativo nacionalista basado en el socialismo, la educación pragmática y experiencial. Se da cuenta de su visión crítica del sistema capitalista y del activismo político que los caracteriza. La desaparición forzada de 43 estudiantes de esta escuela en septiembre de 2014 conmocionó al mundo y generó un amplio debate sobre la justicia social. Este hito histórico para la comunidad de Ayotzinapa permea su identidad docente, el sentido de su papel como agentes de cambio social y activistas políticos. Se presenta el sitio web con imágenes y narrativas.

KEYWORDS:

Rural education
 Teacher training
 Photovoice
 Social justice
 Identity funds

ABSTRACT:

A photovoice workshop (strategy derived from participatory action research) were conducted with 30 students and teachers of the Normal Rural of Ayotzinapa in Mexico, is reported. Participants collectively captured their interpretation of the sense of social justice and the role of rural teachers, who were defined as "poor educating poor". The photographs of the environment surrounding the school, the murals and the object-images on which they elaborated narratives of group identity, give an account of the geographical and historical backgrounds of the rural and indigenous context where they are trained for teaching. They revealed their support networks, the importance of the family, the symbols of identity rooted in Mexican culture and the sociocultural practices that show a nationalist educational model, based on socialism as in pragmatic and experiential education. They gave account of their political activism and a critical vision of the capitalism. The forced disappearance of 43 students from this school in September 2014, generated a broad debate on social justice. This historic milestone for the Ayotzinapa community permeates their teaching identity, the meaning they give to their role as agents of social change and political activists. The website with photographs and narratives is also presented.

CÓMO CITAR:

Díaz Barriga, F., Barroso, R. y López, E. A. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de tortugas”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>

*Contacto: diazfrida@prodigy.net.mx

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Recibido: 12 de julio 2020

1ª Evaluación: 27 de octubre 2020

2ª Evaluación: 9 de enero 2021

Aceptado: 3 de marzo 2021

1. Introducción

Tomando como referente a Murillo y Hernández (2014), las escuelas justas y orientadas a la justicia social son aquellas que trabajan en pro del cambio cultural, del fomento del desarrollo de todos los miembros de la comunidad escolar y del entorno social. Asimismo, educan en temas que tienen que ver con la justicia social y promueven la colaboración entre la escuela y la familia. En esta dirección, podemos afirmar que la Escuela Normal Rural “Isidro Burgos” de Ayotzinapa Guerrero, en México, desde sus orígenes, en su concepción y praxis, ha enarbolado la justicia social. Esta institución educativa, dedicada a la formación inicial de profesores de educación básica en el medio rural, es representativa de una pedagogía socialista y pragmática de la época del cardenismo mexicano, surgida en la década de los treinta del siglo antecedente. Como proyecto educativo, no solo busca expandir el capital social de sus estudiantes (todos ellos varones), formados para la docencia comunitaria y la reforma agraria en zonas rurales de ascendencia indígena, sino convertir a sus egresados en agentes de cambio social. Esta institución educativa, casi centenaria, está abocada a la formación inicial de profesores de educación básica en el medio rural mexicano, enarbola la justicia social como aspecto nodal de su ideario educativo y postula que la identidad de sus egresados debe estar orientada al cambio social, la equidad y la justicia. En atención a ello, en este artículo daremos cuenta de una experiencia educativa que nos permitió explorar a través de la estrategia de fotovoz los fondos de identidad y la perspectiva sobre la justicia social de un grupo de docentes y estudiantes de esta escuela normal.

Cabe mencionar que desde sus inicios y hasta el presente, esta comunidad educativa ha estado inmersa en lo que Giroux (2015) denominaría una pedagogía disruptiva, en constante tensión con el modelo capitalista de producción, sociedad y educación. Ubicado en el momento actual, en una crítica al neoliberalismo imperante, este autor considera que se ha impulsado a nivel global una pedagogía y una política cultural hegemónica en términos de la racionalidad del mercado, donde “se socava el fundamento democrático de la solidaridad, se degrada la colaboración y se rompen todas las formas de obligación social” (Giroux, 2015, p. 15). Desde esta óptica, diversos grupos serán considerados “desechables” para los regímenes neoliberales, como es el caso de algunas minorías, los inmigrantes, los discapacitados, los desempleados y los pobres, pero también los estudiantes que interpelan al sistema, por lo que su libertad y derechos civiles estarán en entredicho. Es decir, aquellos proyectos educativos contrarios a la despolitización de los jóvenes, que promueven directamente el ideario de un mundo justo, equitativo y sin exclusiones, que defienden a ultranza la educación pública y el valor de las culturas populares y originarias, la importancia del bien público, versus el ideal del ciudadano global y la propiedad privada o el consumismo, representan un serio problema para el contrato social que se impone en los sistemas neoliberales, así como en sus idearios educativos. Tal es el caso de esta emblemática escuela normal.

No es de extrañar que en escuelas de formación inicial del profesorado como la Normal Rural de Ayotzinapa donde “se ha mantenido una larga tradición identitaria de lucha social, activismo político y formación de maestros populares” (Biagini, 2016, p. 2), las empresas de comunicación privada les impongan o atribuyan identidades estereotipadas, opuestas a las que ellos reivindican. Así, en determinados ámbitos políticos y mediáticos, se ha dicho que esta y otras combativas escuelas normales rurales mexicanas son un “semillero de guerrilleros”, “refugio de vagos”, “nido comunista”, habiéndose acusado a los estudiantes normalistas de esta escuela, en el contexto de distintos episodios de violencia y represión que han vivido, de ser los provocadores o culpables. En particular, en los hechos sucedidos en septiembre de 2014 que culminaron en la desaparición forzada de 43 jóvenes, se acusó a los estudiantes normalistas de formar parte del crimen organizado, situación que después fue descartada oficialmente y debatida como una cuestión de la doble moral del Estado mexicano y de la prensa o de redes sociales clasistas y racistas que son su instrumento mediático (Biagini, 2016).

En este tenor, consideramos importante desvelar algunos procesos vinculados con la identidad que se va conformando en los estudiantes normalistas de Ayotzinapa a su paso por la institución en referencia a su contexto sociohistórico. Con la intención de aportar al reconocimiento de una institución educativa cuya misión es propugnar por la justicia social y la educación crítica, entendida como una opción transformadora de la sociedad (Murillo y Hernández, 2014), decidimos ahondar, desde la voz de la propia comunidad, en la comprensión de sus fondos de identidad (Esteban-Guitart, 2012) y en particular de su ideario educativo, enfocado en la justicia social a partir del reconocimiento de la lucha de clases, así como de la discriminación y exclusión que viven los campesinos e indígenas mexicanos (Padilla, 2009). Para ello,

elegimos una estrategia de investigación acción participativa, la fotovoz (Latz y Mulvihill, 2017; Soriano y Cala, 2016). El momento propicio ocurrió cuando los autores de este artículo fuimos invitados a las instalaciones de la emblemática escuela normal a finales de enero de 2020 a impartir una conferencia y un taller, que propusimos versara precisamente sobre cómo trabajar la fotovoz con sentido pedagógico e identitario, a fin de recuperar la voz de docentes y estudiantes y plasmar aquellos rasgos que consideraban definían su identidad como colectivo.

Nada más arribar al plantel, nos dimos cuenta de la riqueza de la cultura visual de la Normal Rural de Ayotzinapa, pletórica de murales, símbolos y consignas políticas que dan cuenta de su historia de lucha contra el capitalismo y de los hechos de violencia que los han marcado, a la par que han configurado su perspectiva ideológica e identidad como colectivo de izquierda. Encontramos que, en su cualidad de recurso de fotografía participativa de un colectivo (Rabadán y Contreras, 2014) y en su función de dispositivo pedagógico narrativo (Díaz Barriga, 2019), la fotovoz resultaría un artefacto idóneo para dar cuenta del ethos de la institución y de su memoria histórica, cuestiones sin las cuales es imposible arribar a la comprensión de la identidad colectiva. Partimos del supuesto de que el recurso de fotografía participativa en la lógica de una experiencia de investigación acción participativa, nos permitiría acercarnos a la comprensión desde dentro del sentido que los actores, profesores y estudiantes, otorgan a su proyecto educativo, a sus símbolos de identidad y vivencias más significativas.

Coincidimos con Brodsky (citado en Núñez, 2015) que la fotografía permite crear un memorial colectivo, donde a través del lenguaje visual es posible destacar la acción colectiva, el acto solidario y el protagonismo grupal, convirtiéndose tanto en un recurso educativo como de recuperación memoria y sensibilización histórica, con una gran carga emocional.

De esta manera, el presente artículo dará cuenta de cómo a través de la fotografía participativa aunada a las reflexiones e historias de docentes y estudiantes, se capturaron muestras de sus fondos de identidad en un momento y espacio acotado por los propios participantes, que plasmaron en la fotovoz su propia visión de la realidad y particularmente su perspectiva de una educación orientada a la justicia social, cuestión nodal del proyecto educativo de la institución. Como investigadores, también aportamos nuestra mirada y junto con los participantes generamos imágenes y textos para la construcción de un sitio web que da cuenta de este proyecto. Intentamos, ante todo, ofrecer un testimonio del intrincado camino que conduce a transitar del discurso teórico de la justicia social en las aulas a su apropiación y praxis política, con todos los costos sociales y humanos que ello conlleva.

La primera parte del artículo pretende ofrecer al lector una visión del contexto, modelo educativo y prácticas en la formación de los profesores egresados de esta escuela normal, con base en la revisión documental, las observaciones y entrevistas que realizamos. La segunda parte, da cuenta de la experiencia del taller de fotovoz y se enfoca a desvelar los fondos de identidad que plasmaron profesores y estudiantes en las fotografías y narrativas que generaron en el taller de fotovoz que impartimos.

2. La escuela normal rural de Ayotzinapa

En este apartado expondremos algunos apuntes históricos y acotaciones sobre la misión educativa y las prácticas escolares que encontramos más significativas para los estudiantes de la Escuela Normal Isidro Burgos de Ayotzinapa, que a nuestro juicio se relacionan claramente con sus fondos de identidad (Esteban-Guitart, 2012). Partimos del supuesto que el aprendizaje en una comunidad educativa implica no solo la apropiación de saberes disciplinares; conlleva también importantes procesos de afiliación con el colectivo y la conformación de determinada identidad, la expresión de valores, prácticas y construcción de sentidos compartidos en los intercambios ocurridos en dicha comunidad (Wenger, 2001).

Cabe aclarar que la denominación de escuela normal surge en algunos países europeos en el siglo XVIII, principalmente en Francia, para el caso de escuelas dedicadas exclusivamente a la educación de profesores de instrucción pública. El apelativo de normal hace referencia a que estas escuelas deberían establecer la norma o modelo a seguir para las demás de su clase. En un principio solo aceptaban varones, pero a mediados del siglo XIX se fundaron establecimientos separados para profesoras. En México, las escuelas normales adoptaron en sus inicios el modelo francés y algunas de ellas rebasan hoy el siglo y medio de

haberse fundado, aunque actualmente las normales mexicanas se caracterizan por la diversidad de contextos, idearios y condiciones (Meneses, 1999).

El 2 de marzo de 1926, se funda en el municipio de Tixtla, Guerrero, la Normal Rural de Ayotzinapa, institución educativa exclusivamente para varones (como lo es a la fecha) que en sus orígenes se llamó Escuela Regional “Conrado Abundes” en memoria de un reconocido educador guerrerense. A la postre cambió su nombre por el de “Raúl Isidro Burgos”, quien fuera su director entre 1930 y 1935 y a quien se le atribuyen las gestiones para la construcción del primer edificio que albergó esta escuela. Para este educador, el sentido de la escuela rural mexicana era servir a los grupos del país tradicionalmente marginados (Arteaga y Muciño, 2014; Civera, 2008).

El normalismo rural se erige como un proyecto que pretendió expandir la educación pública con un enfoque social y democrático para mejorar las condiciones de la población campesina a través de la alfabetización. Asimismo, se propuso desarrollar la concientización y participación social de los estudiantes normalistas para la defensa de la educación pública como un derecho popular que permitiera la comprensión crítica de la realidad social y en consecuencia la posibilidad de su transformación (Padilla, 2009). No es fortuita la consigna escrita en la pared de entrada a esta escuela normal: Ayotzinapa, cuna de la conciencia social (Figura 1).

Figura 1

Consigna a la entrada de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero. Expresa el ideario de la formación de los docentes rurales



Nota. Imagen tomada por Equipo Nigga y ubicada en <https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa>

Durante el periodo cardenista (1934-1940) se incrementó el número de escuelas normales rurales que se convirtieron en Escuelas Regionales Campesinas (ERC) e incluyeron en su currículum formal la enseñanza agropecuaria, reconocida como una de las bases en la preparación de los profesores normalistas rurales. Los planes de estudio incluyeron el enfoque socialista y el materialismo histórico (Flores, 2019; Civera, 2008). Ambas cuestiones se resignifican hasta nuestros días en la vida de las normales rurales mexicanas más combativas y nutren los procesos de construcción identitaria de los estudiantes que se forman en ellas. En sus orígenes cada escuela normal rural contaba con su propio plan de estudios; sin embargo, operaban bajo una misma base pedagógica fuertemente influida por las ideas de John Dewey e impulsadas por los educadores mexicanos Moisés Sáenz y Rafael Ramírez (Civera, 2008). Las normales rurales en conjunto se erigen como una institución con una cultura escolar conformada por prácticas y discursos muy similares, que a lo largo del tiempo se han convertido en tradiciones y dan cuenta de procesos identitarios que los diferencian históricamente de las otras escuelas formadoras de docentes. La Escuela Normal Isidro Burgos de Ayotzinapa forma parte de esta cultura escolar, desde luego con matices singulares y significados propios, principalmente por su acento en la lucha por la justicia social. Su

misión es formar profesores de educación primaria bajo la consigna de la educación como un derecho del pueblo.

2.1. El ingreso a la Normal

El principal mecanismo para acceder a la institución es aprobar un examen académico escrito realizado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Sin embargo, existe además la condición de acreditar el estudio socioeconómico que identifica al joven aspirante como perteneciente a una familia de escasos recursos. El aspirante debe presentar una constancia de su autoridad municipal de origen, que atestigua uno de los principales requisitos para formar parte de esta escuela normal: ser pobre. Además de las autoridades escolares, quienes vigilan y forman parte de todo el proceso de selección, son los estudiantes de la Normal a través del Comité Estudiantil.

Esto es solo la parte formal de un proceso de selección más amplio, que incluye otros momentos muy importantes por su significado para los aspirantes en su ulterior vida en el internado. La semana de prueba, es el periodo en que estudiantes de grados superiores realizan actividades de carácter político, cultural, agropecuario y físico con los alumnos de nuevo ingreso. Esta fase tiene una doble intención; por una parte, sirve para familiarizar a los nuevos estudiantes con la dinámica cotidiana del internado y es tamiz para elegir a aquellos elementos que se identifican con el proyecto estudiantil. Quienes no libren *la prueba*, abandonarán la escuela, incluso cuando ya hayan acreditado el proceso formal y cederán su lugar a otros que se mantienen en lista de espera. En nuestra visita al plantel, un estudiante nos relató lo siguiente:

Son actividades que se realizan en la normal; trabajo de campo, limpieza, círculos de estudio continuos, salir a correr por las mañanas, es un poco cansado. A grandes rasgos en eso consiste la semana de prueba. Hay varios compañeros que no pueden acostumbrarse a esta rutina y desertan. Entonces se llama a compañeros que siguen en la lista, de acuerdo con el examen. Esto suele ser en las primeras dos semanas de agosto, posteriormente el trabajo disminuye, y continuamos con estas actividades, pero no diariamente y no con la misma intensidad. (Comunicación personal de un estudiante de la Escuela Normal de Ayotzinapa, 29 de enero de 2020, segmento 1)

2.2. La formación académica

Para entender la identidad del docente en formación, es fundamental analizar el modelo del educador que está en la base del currículo formal. De acuerdo con Ornelas (2013, p.295) “la identidad del profesor normalista se va estructurando en una tensión continua y permanente entre el *deber ser*, signado por el discurso oficial, y el *ser* determinado por las condiciones reales de su práctica cotidiana”. Estas tensiones se acentúan en las escuelas normales rurales. Civera (2008) sugiere un efecto paradójico en la implementación del currículo, pues por una parte se acepta el enfoque socialista por su orientación hacia la justicia social, pero su concreción en las aulas era desdeñada por los estudiantes por el carácter academicista e intelectualista de la enseñanza, que a su juicio impedía la cercanía de los futuros docentes con la realidad. Esta situación impulsó a las escuelas a desarrollar un currículum paralelo al oficial, de acuerdo con el cual, las normales rurales fundamentarían su actividad académica con base en cinco ejes: académico, político, productivo, deportivo y cultural (Elortegui, 2017). Actualmente, estos ejes permanecen vigentes, aunque el eje político no es explícito en la narrativa del currículo formal y sin embargo es el que cobra mayor fuerza en el proceso formativo de los jóvenes, quienes relatan sus actividades diarias:

Nos levantamos a las 6 de la mañana a hacer higiene, a barrer las áreas de la Normal. A las 7 pasamos al comedor a desayunar, posteriormente a las 8 A.M. asistimos a clases, varían los horarios dependiendo de cada clase. El comedor vuelve abrirse a la 1:40 P.M. para la comida, a las 4 asistimos a lo que llamamos módulos de producción, trabajo en los terrenos de cultivo de la Normal, sembramos flor y maíz. A las 6 P.M. pasamos a cenar. El resto del día podemos acudir a los talleres. En algunas ocasiones tenemos círculos de estudio, por la noche de 10 a 12 P.M. Esto cambia cuando asistimos a marchas. Los fines de semana el comedor se abre a las 8 A.M. la comida es a las 13 horas, la cena se sirve a las 5 P.M. También los fines de semana son libres, es decir no se acude a las tierras de cultivo. Por tradición de la Normal, es primer grado quien realiza esta actividad coordinados por compañeros de segundo o tercer grado. (Comunicación personal de un estudiante de la Escuela Normal de Ayotzinapa, 29 de enero de 2020, segmento 2)

Los alumnos de primero y segundo grado, tienen más obligaciones de activismo político, como asistir a las marchas, *boteo*¹, bloqueo de carreteras, reparto de volantes, entre otros. Si es necesario faltar a las clases, lo hacen sin necesidad de solicitar la anuencia de la autoridad escolar formal. Al ir ascendiendo en los grados escolares sus responsabilidades de este tipo disminuyen, porque las prácticas en los escenarios escolares reales aumentan y las posibilidades del *autogobierno*² en las escuelas primarias de práctica se acotan. Los estudiantes de cuarto año casi están de tiempo completo cumpliendo las responsabilidades de un maestro en servicio en un horario de ocho de la mañana a una de la tarde. De vuelta al internado, después de comer, deberán diseñar planeaciones, preparar material didáctico, lecciones, etcétera.

La diferenciación de responsabilidades a partir del grado escolar se extiende a otros privilegios de los que gozan los estudiantes de los grados superiores. Por ejemplo, la asignación de dormitorios. Al respecto, los alumnos de primer grado comparten el espacio conocido como “las cavernas”, que son cuartos pequeños en malas condiciones, donde duermen en promedio cinco o seis estudiantes. Los alumnos de segundo y tercero, comparten dormitorios con mejores condiciones en otra área del internado y los alumnos de cuarto, gozan de cuartos individuales.

2.3. La formación político-ideológica

Es imposible entender la construcción identitaria de estos jóvenes sin hacer un acercamiento a su formación política e ideológica. La construcción de una identidad política posibilita a estos actores su posicionamiento frente a la realidad social y en consecuencia a la elección de su acción militante, primero como docentes en formación y luego en el servicio. La base filosófica de la formación política de los jóvenes estudiantes de Ayotzinapa es el marxismo-leninismo. En este sentido, categorías conceptuales como materialismo histórico, lucha de clases, desigualdad social entre explotados y explotadores serán recurrentes en el discurso explícito de los docentes y estudiantes. Muestra de ello son los murales y consignas en las instalaciones, en alusión a Marx, Lenin, Engels, entre otros, o el lema escrito con grandes letras en el comedor: ¡Por la liberación de la juventud y la clase explotada, venceremos!

Las figuras más emblemáticas del magisterio revolucionario mexicano, como Lucio Cabañas Barrientos, Genaro Vázquez Rojas, Othón Salazar Ramírez y Misael Núñez Acosta construyeron sus ideales de justicia social y democracia teniendo como base estos principios ideológicos, en el marco de procesos y prácticas propios de la cultura escolar del internado de Ayotzinapa. Los dos primeros se convirtieron en las constantes iconográficas en los movimientos estudiantiles recientes, junto con el Ché Guevara, Emiliano Zapata y el movimiento zapatista.

2.4. La noche de Iguala y la desaparición de los 43

No es el foco de este trabajo relatar los hechos de la desaparición forzada de 43 estudiantes en septiembre de 2014³, que sigue sin esclarecerse a la fecha, pero resulta insoslayable mencionarlo dado que es el punto

1 El boteo consiste en coleccionar dinero entre la población para apoyar las actividades políticas del alumnado; se recolecta en botes de lámina, de ahí el nombre.

2 El autogobierno tiene su origen junto con la aparición de las escuelas normales rurales en la década de los veinte del siglo pasado y ha cobrado diversos significados a lo largo de la historia de estas instituciones. Se comprende como un sistema de administración y organización basado en los principios de la educación socialista como autonomía, comunidad y democracia; que se concretan en la toma de decisiones y planeación de actividades con base en los intereses y necesidades de los estudiantes, regulados por sus comités estudiantiles y por sus propios códigos disciplinarios (Elortegui, 2017).

3 La noche del viernes 26 de septiembre de 2014, 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa formaban parte de un contingente que había llegado a la ciudad de Iguala, Guerrero, con el objetivo de retener autobuses comerciales para trasladarse a la Ciudad de México, en donde participarían en la marcha del 2 de octubre para conmemorar la masacre estudiantil de Tlatelolco en 1968. Los 43 estudiantes fueron capturados por policías y presumiblemente entregados a la organización criminal local de narcotraficantes conocida como *Guerreros Unidos*. Después de eso desaparecieron casi sin dejar rastro. Lo que sucedió esa noche en Iguala no está resuelto aún y del paradero de los estudiantes no se sabe a ciencia cierta. Entre las hipótesis se maneja que fue una desaparición forzada, un crimen de Estado con la participación del propio ejército y la policía; hasta el día de hoy no hay respuesta, ni se ha hecho justicia. El suceso dio la vuelta al mundo, generando empatía y solidaridad.

de inflexión más importante de la historia reciente de la Escuela Normal de Ayotzinapa. Hay un antes y un después de la llamada “noche de Iguala”. Nada en la normal volvió a ser lo mismo, los 43 estudiantes desaparecidos se convirtieron en símbolos vivos de la lucha estudiantil. En la voz de un estudiante:

Los 43 son compañeros que a pesar de que no los conocí al ingresar a Ayotzinapa, forman parte de cada alumno; el pensar lo ocurrido, lo que fue para ellos lidiar con los hechos. Los 43 tenían un objetivo común, el ser maestros, por eso mismo es algo que siempre tenemos presente, que debemos continuar con el movimiento y no dejar que lo ocurrido hace ya más de 5 años sea olvidado. (Comunicación personal de un estudiante de la Escuela Normal de Ayotzinapa, 29 de enero de 2020, segmento 3)

Por su significado, la desaparición de los 43 estudiantes representa el símbolo más recurrente en varios edificios de la institución escolar; desde la entrada, pasando por el comedor, hasta llegar a los dormitorios, las imágenes (fotografías, esculturas, objetos) de los 43 jóvenes, se repiten una y otra vez.

3. Fotografía participativa y justicia social

La fotografía participativa consiste en una práctica utilizada sobre todo en el campo del desarrollo comunitario, la salud pública y la educación; combina la fotografía y la narrativa con la acción social. Como recurso de investigación cualitativa, se deriva de la investigación acción participativa y de la teorización de la educación popular. Pretende indagar a través de la mirada propia de los participantes de una comunidad, plasmada en imágenes tomadas por ellos mismos, cómo son las condiciones sociales y la cotidianidad de dicha comunidad de pertenencia (Rabadán y Contreras, 2014; Soriano y Cala, 2016).

Partimos de que todo objeto-imagen resulta polisémico, dado que la decodificación de su sentido depende del propio receptor, por lo que pueden esperarse múltiples lecturas ante su visionado. Ya Barthes (1995) había establecido que toda imagen fotográfica presenta una doble condición: denotativa y connotativa. El mensaje denotado, el análogo, es el mensaje real o literal, sin código. El mensaje connotado es la opinión individual del espectador a través de su cultura, requiere de código. Es decir, una imagen o fotografía por sí misma no connota; la connotación es cultural, social e histórica y depende de cada espectador, se encuentra vinculada a sus fondos de identidad y cultura.

Cuando se realiza una fotovoz (*photovoice*), se pide a los participantes que, desde su mirada, lenguaje y experiencia, representen mediante imágenes fotográficas su entorno, vivencias, problemas o expectativas. La actividad no se restringe a la toma de fotografías, que en sí misma en un proceso de mucho interés, sino que se solicita una reflexión y narrativa, a fin de realizar una puesta en común con los demás integrantes del colectivo. Siempre con respeto a consensos y disensos entre los participantes, se pretende desvelar el significado que han construido en torno a imágenes y narrativas, para eventualmente proponer cauces de acción colectiva (Díaz Barriga, 2019). Sobre todo, se propicia el leer e interpretar el texto que contiene la imagen desde la perspectiva de quien la genera u observa (Tójar y Mena, 2013). Para estos autores, las imágenes fotográficas nunca son un espejo virgen de la realidad, sino que transmiten textos culturales, donde pueden reflejarse tanto autores como espectadores.

En la fotografía participativa o fotovoz, cada imagen plasma la subjetividad del autor o autora, sus gustos y valores estéticos, sus decisiones, su experiencia y por supuesto, sus emociones. Esto último resulta un tema central, que siempre sale a la luz cuando se realiza una fotovoz, dado que la imagen provoca en los espectadores un efecto de rememoración con alto valor emotivo, por cual se ha dicho que en el colectivo se pueden generar emociones vicarias:

Esta potencialidad rememorativa de la imagen posibilita incluso la generación de emociones por medio de analogías y experiencias que, sin tocar la vida misma de los espectadores, operan muchas veces por sustitución. (Rivera y Correa, 2017, p. 4)

La investigación de peritos y expertos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos concluyó que la versión oficial del gobierno mexicano sobre los hechos no tenía sustento en evidencia científica y que sin tener pruebas se estigmatizó a los normalistas como narcotraficantes (Martín-Beristain, 2016).

Así, se afirma que el papel de los espectadores de una imagen es extremadamente activo, porque implica un reconocimiento o construcción visual, la activación de esquemas de rememoración y la posibilidad de arribar a una visión coherente y con significado del conjunto.

Coincidimos con González-Flores (2018, p. 487) en que las imágenes, además de producciones simbólicas que dan cuenta de la identidad, funcionan como “aparatos de agencia social, es decir, como elementos activos de la política”. Esta autora analiza las 43 imágenes de las credenciales de identificación de los estudiantes desaparecidos, cuyos rostros se han reproducido y recreado exhaustivamente en México y otros países del orbe, con gran fuerza y significado como instrumentos icónicos de denuncia contra la represión de los gobiernos y la desaparición forzada de ciudadanos. Miles de personas se han apropiado de estas imágenes en actos públicos y en manifestaciones artísticas, para evitar que este crimen quede invisibilizado, así como para clamar por la verdad y la justicia.

Los proyectos más destacados son los del fotógrafo argentino Marcelo Brodsky (entrevistado por Núñez, 2015), quien convocó a fotógrafos y artistas visuales de 32 países a tomar fotografías de colectivos sociales disímbolos, quienes enviaron fotografías grupales similares en una cadena de actos solidarios con víctimas y familiares en el primer aniversario de las desapariciones forzadas de los estudiantes de Ayotzinapa. El efecto fue que millones de personas que observaron las imágenes en internet las comentaron y a su vez las difundieron. En su mayoría, las imágenes contenían los rostros de los jóvenes desaparecidos y las consignas de lucha y justicia de sus familiares.

Una exposición por demás notable fue la realizada por el artista chino y disidente político Ai Weiwei, que se presentó en 2019 en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y posteriormente en la misma Normal Rural de Ayotzinapa. Entre otras piezas, se expuso un filme documental, una serie de fotografías y la colección de los 43 rostros de los jóvenes desaparecidos, creados con piezas de lego y contruidos, bajo la dirección del artista, por estudiantes de la UNAM. Incluyó asimismo una línea de tiempo de los sucesos con fotografías y video, generada mediante entrevistas a los familiares de los desaparecidos y la consulta a textos de periodistas y expertos independientes. La intención era aportar evidencia válida y poder descartar la “verdad histórica” que quería imponer el Estado mexicano. Es de mencionar que este proyecto (“Restableciendo Memorias”) a través de imágenes que interpelan la justicia que no ha llegado, pretendió construir una memoria colectiva sobre la pérdida de la sociedad rural, el lazo entre los ancestros y las sucesivas generaciones, así como la presentación de la violencia contra los jóvenes como un acto de atentado contra el futuro. El trasfondo del proyecto, consistente en generar conciencia sobre la crisis de derechos humanos y la violencia imperante contra cualquier tipo de disidencia o clamor de justicia, también tuvo eco internacional (<https://muac.unam.mx/exposicion/ai-weiwei>).

Otras expresiones de manifestación contra la injusticia social y de llamado a la toma de conciencia, recuperan la impronta del muralismo mexicano surgido en las primeras tres décadas del siglo XX. En su calidad de arte público y de memoria colectiva, el muralismo mexicano representa la reconstrucción de identidades grupales, la recuperación del pasado histórico, el aprecio por el nacionalismo y el indigenismo como paradigmas de la identidad nacional. Como expresión política y de arte no elitista, a través de obras monumentales, el muralismo pretendía sumarse a un nuevo proyecto de nación mexicana, a través de configurar la sensibilidad e imaginario social, recrear ideologías y utopías, símbolos, alegorías o rituales.

De acuerdo con Mandel (2007, p. 38), el muralismo mexicano favorece la construcción de la memoria colectiva, porque evoca “aquellos recuerdos que comparte un grupo, que circulan en su seno y que conforman su identidad”.

Al llegar a la Normal Rural de Ayotzinapa, las imágenes plasmadas en sus incontables murales, en su mayoría creados por sus estudiantes en distintas generaciones, dan cuenta de estos temas y desarrollan una narrativa visual que habla del devenir histórico de la propia escuela, particularmente de los episodios donde la disidencia y el clamor por la justicia o el reclamo desde su representación de la lucha de clases, ha sido reprimida violentamente. Consideramos que la Normal Rural de Ayotzinapa, a través de sus murales y objetos-imagen, es una historia viva que recrea la memoria colectiva y la identidad de varias generaciones de jóvenes formados como profesores rurales de tendencia izquierdista, que se resisten a renunciar a sus consignas históricas. En resumidas cuentas, imágenes y consignas permean la identidad

de los jóvenes en formación y esto se verá reflejado en sus producciones en el taller de fotovoz que se expone en este artículo.

Tanto los murales que han sido pintados a lo largo de varias décadas, como las fotografías tomadas por los actores de esta comunidad, consisten en artefactos culturales que recrean la memoria y evitan el olvido, pero también educan en valores y en formas identitarias que dan cohesión al colectivo, sobre todo en el caso de acontecimientos que impactan o transforman a la comunidad entera. Mendoza (2014) afirma que los artefactos son objetos cercanos y significativos, y en el caso de las fotografías, permiten la inscripción de las vivencias a fin de que no se olviden en el transcurrir del tiempo, a la par que permiten la comunicación con grupos de interés, que probablemente aún ni existen. Debido a esto, permiten la sobrevivencia y mantenimiento de la memoria del grupo originario, aún después de que este ya no esté físicamente.

De acuerdo con Martínez (2019, p.198) la imagen puede constituir un campo de producción y disputa de sentidos, como es el caso de las narrativas plasmadas en las imágenes (murales, fotografías, consignas) de la Normal Rural de Ayotzinapa. Estas funcionan como una plataforma de acción colectiva de las movilizaciones sociales y un ejercicio de recuperación de la memoria colectiva y la identidad. Así, la comunidad puede construir un discurso histórico alternativo, una “contrasemiosis” de la imagen como ejercicio de reconstrucción de sentido, lo que Martínez (ob. cit.) etiqueta como justicia semiótica. Al respecto, la fotografía resulta un medio testimonial por excelencia, un análogo de la realidad en cuanto permite construir el rastro físico de una persona y da cuenta de la subjetividad ligada a la constitución social del grupo al que se pertenece; por ejemplo, jóvenes indígenas y mestizos, casi adolescentes, de extracción humilde, todos ellos varones, hijos de campesinos, disidentes políticos (González-Flores, 2018). La autora considera que este tipo de manifestación fotográfica y su recreación constituye un acto político en sí mismo (Figura 2).

Figura 2

En los murales de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa se reivindica, como un acto político, la estética y legado de la herencia indígena y mestiza del mexicano



Nota. Proyecto Fotovoz <https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa>

Consideramos que la imagen también puede constituir un dispositivo pedagógico (Díaz Barriga, 2019), capaz de generar aprendizaje, reflexión y afectividad. También es espejo de los fondos de identidad de una comunidad educativa (Esteban-Guitart, 2016), induciendo en sus autores una lectura crítica de cómo se percibe la realidad y generando narrativas de transformación y justicia social.

3.1. Taller de fotovoz y construcción del sitio web que aloja el proyecto

Dado que la fotovoz es una estrategia derivada de la investigación acción participativa, consideramos que la experiencia en el taller, que combina elementos de investigación con intervención desde la voz del colectivo, debería respetar tres principios básicos (Latz y Mulvihill, 2017) los cuales se discutieron con los participantes: 1) la labor de indagación se comparte entre investigadores y participantes; 2) se busca dilucidar desde la perspectiva de la comunidad aquellas situaciones y problemas que les resultan de relevancia, los investigadores no imponen sus interpretaciones ni puntos de vista; 3) los resultados de la indagación pueden conducir a la comunidad a la toma de decisiones y a la acción. En este enfoque de investigación, principalmente cualitativo, se promueve la discusión crítica de los sucesos del contexto local frente al mundo social en sentido más amplio.

El taller de fotovoz se realizó en las instalaciones de la escuela normal con la asistencia voluntaria de 30 participantes, entre docentes y estudiantes de distintos semestres. La negociación del acceso se hizo a través de las autoridades del plantel y participaron voluntariamente aquellos que querían realizar un proyecto de fotovoz. Ya se dijo que todos los estudiantes eran varones, sus edades oscilan entre 20 y 23 años, cursaban distintos grados en la normal y todos vivían en régimen de internado. Son jóvenes de familias de campesinos, indígenas y mestizos. Los profesores, también varones en su mayoría a excepción de dos profesoras, tenían entre 30 y 50 años. Algunos docentes se habían formado en esta escuela y han vivido muchos de los hechos históricos que se consignan en sus muros. Nos indicaron que no suelen proporcionar sus datos personales y que prefieren siempre trabajar como colectivo. Conformaron libremente 7 equipos de 3-5 participantes cada uno, y eligieron un nombre distintivo: Los Pioneros; Tortugas en Acción; La Voz del Docente; Los Bibliotecarios; Identidad Docente; Tío Garrafón; Equipo Nigga.

Los autores de este artículo fuimos los conductores del taller e iniciamos explicando el propósito del taller, dar cuenta de la identidad de los normalistas de Ayotzinapa a través de fotografías y narrativas. Se explicó qué es la fotovoz, su sentido social y pedagógico, se compartieron ejemplos de otros proyectos. Se tomaron acuerdos y forma de trabajo. Con base en una plantilla para la planeación de la fotovoz, que elaboramos *ex profeso*, se determinaron el tipo y sentido de las fotografías a tomar. Los equipos definieron la temática y sentido de su fotovoz para lo cual utilizaron sus teléfonos celulares y unos cuantos, cámaras automáticas sencillas. En algunos casos, decidieron emplear fotografías que ya tenían (por ejemplo, una donde está un docente con sus alumnos, o un equipo de futbol del plantel, una imagen de conjunto de toda la escuela). Los participantes procedieron a recorrer el plantel para tomar las fotografías, además de elaborar las narrativas, siempre en la dinámica de equipo. Se realizó una puesta en común de sus proyectos y se discutieron los fondos de identidad más relevantes. Se acordó que nos enviarían por Whatsapp aquellas producciones que deseaban fueran publicadas una vez que las editaran y mejoraran las narrativas.

Convenimos con los participantes la construcción de un sitio web que permitiría visibilizar sus imágenes y voces ante una audiencia amplia. El diseño del sitio web, a cargo de los conductores del taller y autores de este artículo, se realizó en Wix HTML5, el cual es de libre acceso. Bajo el título de Fotovoz Ayotzinapa: Lugar de tortugas, se encuentra en la dirección <https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa>

Los autores de este artículo convenimos con los participantes un diseño tecnopedagógico que diera cuenta de sus producciones en el taller de fotovoz, a la par de integrar otros materiales que permitieran a la audiencia comprender la misión histórica de esta escuela en el marco de la ideología de la escuela rural mexicana, su lucha por la justicia social y que visibilizara los sucesos recientes de la desaparición forzada de sus jóvenes estudiantes. Acordamos que el papel protagónico del sitio sería dar cuenta de sus fotografías y narrativas, no a título personal, sino a nombre de los equipos de trabajo. Ellos insistieron en hablar desde el “nosotros”, no desde la individualidad del “yo”.

La organización y estructura del sitio incluye todas las producciones que los equipos solicitaron se hicieran públicas. Acordamos que el sitio incluiría una selección de videos y textos adicionales, con la intención de ampliar el contexto histórico y social de la propia escuela normal rural, los cuales revisarían y validarían. La lógica del sitio y el análisis de la información seguiría la lógica de las categorías de los fondos de identidad de la comunidad, con el acento puesto en las voces de los integrantes de la comunidad.

Convenimos que el sitio, además de poner a disposición de una amplia audiencia las voces de la comunidad, podría funcionar como un dispositivo pedagógico narrativo (Díaz Barriga, 2019) con un sentido muy práctico, que ayudara a otras personas o grupos a emprender este tipo de proyectos de fotografía participativa. Es decir, al ilustrar las producciones de la comunidad de Ayotzinapa, se busca que el sitio web motive a crear otros proyectos de fotovoz en su cualidad de instrumento mediador de procesos de reflexión y aprendizaje, así como a entender la relevancia de explorar los fondos de identidad de una comunidad a partir de las imágenes y voces producidas por ella misma. Los apartados o entradas del sitio web incluyen lo siguiente:

En la página de inicio Bienvenida, se da cuenta del propósito de este proyecto, del interés e impresiones iniciales de los investigadores, incluyendo algunas imágenes propias y la recopilación de datos históricos, con base en nuestras primeras conversaciones con los integrantes de la comunidad. Se enfatizó el significado de Ayotzinapa como “lugar de tortugas” tanto por la etimología náhuatl de la palabra como por la importancia que le otorgan los alumnos, siendo uno de sus principales símbolos de identidad. Compartimos un segmento de video donde los estudiantes hablan en cinco lenguas indígenas, habiendo manifestado su preocupación por su eventual desuso, debido a que en las escuelas mexicanas les enseñan “en castilla” y se menosprecian las lenguas de los pueblos originarios (Figura 3).

Figura 3
Página de inicio del proyecto fotovoz Ayotzinapa: Lugar de tortugas



En la siguiente entrada, ¿Qué es la fotovoz? se ofrecen las bases para el desarrollo de proyectos de fotovoz en su cualidad de dispositivos pedagógicos. Se comparte en qué consiste esta estrategia, su metodología de diseño, algunos ejemplos en otros contextos educativos y se ofrece la pauta de trabajo que empleamos en el taller con los participantes. Se incluyen diversos materiales de consulta, así como enlaces donde se expone el significado de los murales de la escuela normal.

La tercera sección del sitio web Fotovoz de la Normal: Sentir de la comunidad en el taller, incluye los principales resultados de la experiencia con fotovoz. Se incluyen las fotografías y narrativas que los equipos de docentes y estudiantes decidieron publicar. Este contenido, 17 fotografías y sus respectivos textos, nos permitió ejemplificar sus fondos de identidad. Cabe mencionar que los equipos tomaron más fotografías, pero los integrantes decidieron en conjunto cuáles compartir públicamente (Figura 4 y Figura 5).

Figura 4

La imagen ilustra la entrada a Ayotzinapa y el texto destaca la identidad del docente que se forma en la normal rural, así como el orgullo de la pertenencia a esta comunidad⁴

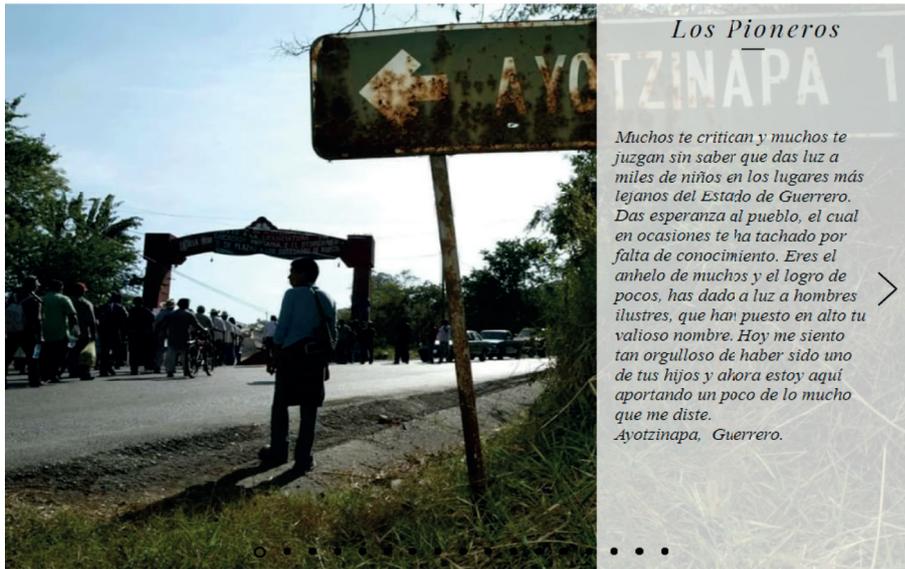


Figura 5

Fotografía de un mural y texto que hablan del activismo político y de la represión a los estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa⁵



4 Texto: Muchos te critican y muchos te juzgan sin saber que das luz a miles de niños en los lugares más lejanos del Estado de Guerrero. Das esperanza al pueblo, el cual en ocasiones te ha tachado por falta de conocimiento. Eres el anhelo de muchos y el logro de pocos, has dado a luz a hombres ilustres, que han puesto en alto tu valioso nombre. Hoy me siento tan orgulloso de haber sido uno de tus hijos y ahora estoy aquí aportando un poco de lo mucho que me diste. Ayotzinapa, Guerrero.

5 Texto: Ayotzinapa históricamente se ha destacado por su activismo político, y en consecuencia ha tenido varias tragedias; una de ellas en el 88. Igualmente, Ayotzinapa marcó al país con un desafortunado hecho histórico, que jamás debió haber pasado: la desaparición de los 43, que reflejó al modelo neoliberal en su esplendor.

En la siguiente entrada, denominada *Los 43*, se da cuenta de los hechos vinculados a la desaparición forzada de los estudiantes de Ayotzinapa en 2014. Este suceso atraviesa el discurso de los participantes respecto a su identidad como docentes rurales en formación, así como su mirada respecto a la sociedad en que vivimos y la justicia social. Comentaron que no se ha hecho justicia, aunque sí hay muchas muestras de solidaridad, y al paso del tiempo, como “el andar de la tortuga”, se ha ido desvelando la verdad de los hechos acontecidos en septiembre de 2014. Se eligieron para esta sección algunos videos que ofrecen el análisis de periodistas independientes, testimonios de jóvenes sobrevivientes, de familiares de desaparecidos y de entrevistas o artículos que buscan conformar una polifonía de voces para intentar armar el rompecabezas de los sucesos del 2014; ante todo, es un espacio que para la comunidad es la expresión del reclamo por la justicia social.

3.2. Fondos de identidad plasmados en las imágenes de Ayotzinapa

El trabajo realizado por Esteban-Guitart y Moll (2014) sobre la detección de fondos de conocimiento e identidad en inmigrantes latinoamericanos, se ha orientado a formar docentes para gestionar la diversidad social y cultural de sus estudiantes y sus familias. Al mismo tiempo, ha contribuido a la comprensión de otras culturas, al rechazo de actitudes racistas y al ajuste de los contenidos curriculares a la diversidad de intereses y características del alumnado. Desde esta perspectiva, se ha gestado la concepción de fondos de conocimiento e identidad con base en una mirada sociocultural de inspiración vigotskiana, que ha sido ampliada en otras investigaciones, en su mayoría conducidas o inspiradas en el Grupo de Investigación sobre Cultura y Educación (GRICE) de la Universidad de Girona. Para efectos de este trabajo, recuperamos la siguiente concepción de fondos de identidad: Artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados, socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas (Esteban-Guitart y Saubich, 2013, p. 201).

La identificación de estos fondos de identidad permite una mirada más analítica y ecológico-sistémica del proceso de construcción identitaria. Dichos fondos se suelen explorar a través de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE), que integra entrevistas, historias de vida, imágenes o dibujos identitarios, mapeos psicogeográficos, análisis de prácticas socioculturales y artefactos, entre otros. En nuestro caso, reiteramos, en este proyecto hemos explorado dichos fondos de identidad mediante imágenes (murales, fotografías, objetos-imagen) y textos reflexivos asociados a las mismas. En particular, hemos identificado las siguientes categorías de fondos de identidad (Esteban-Guitart y Saubich, 2013) y en esta lógica se ha procedido a organizar las producciones del taller realizado:

- Fondos geográficos de identidad, que consisten en aquellos territorios con los que las personas muestran una importante vinculación e identificación.
- Fondos sociales de identidad, consisten en las personas y relaciones más significativas, las redes sociales con las que contamos.
- Fondos culturales de identidad: instrumentos, artefactos físicos o simbólicos para autoexpresarse o autodefinirse.
- Prácticas de identidad o fondos prácticos de identidad, que consisten en actividades que uno realiza y que suelen ser las más significativas.
- Fondos institucionales de identidad, que son mecanismos de orden social y cooperación que normalizan la conducta de las personas. Implican la influencia de una determinada ideología en el comportamiento y experiencia.

En un primer acercamiento a los murales y objetos-imagen que se encuentran por doquier en los muros de los distintos edificios de esta escuela (varios de los cuales fotografiaron los participantes), encontramos que se recrean, en un símil del muralismo mexicano, el pasado indígena y los símbolos de nuestras culturas prehispánicas; la libertad de expresión y el cuestionamiento a la prensa y los medios de comunicación al servicio del Estado; diversos sucesos referidos a la represión y violencia contra los estudiantes. En todos ellos hay un mensaje de denuncia contra la injusticia social impe-

rante y un símbolo de la identidad combativa de la comunidad. En general, son la expresión de la memoria del colectivo contra el olvido o la imposición de las “verdades oficiales”, en un tenor de reclamo o denuncia contra la injusticia del sistema sociopolítico imperante y la criminalización que han sufrido las manifestaciones de disidencia estudiantil a lo largo de varias décadas del siglo XX y hasta el presente. También se encuentran murales “in memoriam” de personajes emblemáticos para la comunidad, principalmente los teóricos del comunismo e importantes luchadores sociales mexicanos y latinoamericanos. Dado que hemos encontrado muchos “textos visuales” con contenido histórico, hemos diferenciado e incluido la categoría de fondos históricos de identidad, pues en este caso, hacen alusión a la memoria histórica de la comunidad y al legado de sus ancestros o personajes míticos.

Es importante mencionar que determinadas experiencias educativas permiten movilizar estos fondos de identidad en los estudiantes, siendo del mayor interés favorecer procesos reflexivos que conduzcan a nuevos procesos de subjetivación (Subero y Esteban-Guitart, 2020). En el proceso de subjetivación se involucran la emoción, la imaginación y la creatividad, por lo que la educación orientada a promover dicho proceso favorecerá el sentido y significado en el sujeto educativo.

En el Cuadro 1 realizamos una síntesis del sentido de los fondos de identidad plasmados por alumnos y docentes en el taller de fotovoz, recuperando ejemplos de las imágenes y textos generados, así como de acotaciones desde nuestra propia observación o los comentarios de los participantes. Aunque consideramos que en cierto momento puede darse un cierto traslape de los distintos fondos de identidad que quedan plasmados en las imágenes y artefactos mencionados, los hemos intentado diferenciar con fines de análisis. La selección es solo con fines de ilustración, pero en el sitio web se encuentran las producciones completas.

Cuadro 1

Narrativas identitarias y fondos de identidad en las imágenes de la Normal de Ayotzinapa

Tipo de fondo de identidad	Descripción del sentido	Ejemplo de narrativas y fotografías de los participantes en el taller
Fondos geográficos: espacios o territorios significativos	Lugares donde se vive la cotidianidad de la comunidad o que marcan acontecimientos de gran significado. Son los espacios físicos que permiten autodefinirse como un colectivo. Destacan principalmente la importancia del agro mexicano, de la tierra y su cultivo, de la naturaleza y los animales, de aquellos lugares donde se forma el docente rural o donde ejerce su tarea, así como de los lugares que dan significado a sus raíces indígenas, o bien donde sus actores han vivido situaciones límite, como resultado de sus luchas sociales contra el sistema capitalista. Las instalaciones de la escuela normal, casco de una exhacienda, representan en sí mismas para los participantes un acto de justicia social porque se transformó en una escuela de profesores rurales, y porque permite dar cobijo, educación y alimento a jóvenes de extracción indígena con pocas oportunidades para estudiar una profesión.	Imagen: entrada a la Escuela Normal de Ayotzinapa, donde aparece la consigna “Ayotzinapa: cuna de la conciencia social”. Texto: <i>No es entrada hacia el cielo, ni al infierno, es la puerta hacia la razón buscando la verdad.</i> <i>Entre el que según la tiene y aquel que la tiene y cree que está equivocado, impotente ante el tirano, humilde a las adversidades que acontecen al pueblo, como la ignorancia</i> (El equipo Nigga). Acotación: En el comedor principal, lugar muy referido en el discurso estudiantil, espacio de reunión de todo el colectivo, preside el ritual diario de los alimentos un enorme mural con Marx, Engels y Lenin, así como 43 retratos de los jóvenes desaparecidos en 2014.

Fondos sociales: historias de vida y legado de personas importantes para la comunidad	<p>Historias de vida y legado de personas importantes para la comunidad que proyectan los símbolos de identidad, las relaciones más significativas con determinadas personas que son modelos de vida a seguir. Pueden ser personajes históricos como Marx, Engels, Lenin, Emiliano Zapata, el Ché Guevara, o bien los egresados de la comunidad y sus familias; representan sus ideas y luchas sociales. Permiten la construcción de narrativas “in memoriam” como es el caso de los profesores y guerrilleros Lucio Cabañas y Genaro Vázquez Rojas, o los estudiantes normalistas muertos y desaparecidos en diversos sucesos, particularmente “la desaparición de los 43”.</p> <p>Hablan de sus gestas heroicas, de conciencia colectiva y de lucha por la justicia social, de redes de apoyo y solidaridad, de injusticia o represión. Las imágenes-objeto son imágenes de culto en la comunidad y en las narrativas hay una representación identitaria de resistencia contra las versiones oficiales que los suelen presentar como delincuentes o amenazas al orden social establecido.</p>	<p>Imagen: Busto del profesor R.I. Burgos.</p> <p>Texto: <i>Nuestra Normal nace como producto de los postulados de la Revolución Mexicana de llevar educación a los lugares más marginados del país, enseñando a leer y escribir y sobre todo las artes y oficios... El profesor Raúl Isidro Burgos fue pilar fundamental de sus inicios, principalmente fue el gestor del edificio principal ya que antes la Normal pedía instalaciones prestadas en Tixtla</i> (Equipo Las tortugas en acción).</p> <p>Acotación: En uno de los murales más fotografiados, junto a la imagen del Ché Guevara (en un símil de la famosa fotografía de Korda), puede leerse: <i>Si avanzo sígueme, si me detengo empujame, si me matan véngame, si te traiciono márame.</i></p>
Fondos históricos: eventos importantes en el devenir de la comunidad	<p>Narran sucesos históricos que reflejan retos, metas, logros, esfuerzos y luchas de la comunidad educativa. Permiten entender sus emociones, resistencias y aprendizajes orientados al cambio social y educativo, a la lucha contra la pobreza y desigualdad.</p> <p>Reflejan la memoria histórica del colectivo, la identidad e ideales construidos como grupo, el costo que implica pasar del discurso a la acción política. Promueven un discurso contrario al de la autoridad y los medios de comunicación oficiales, la constante lucha de los pobres contra el Estado represor.</p> <p>Son imágenes de remembranza, en torno a las cuales se realizan ceremonias y rituales, narrativas que permiten que el pasado siga vivo para las siguientes generaciones. Las consignas que acompañan las imágenes y otros artefactos históricos son igualmente importantes, una suerte de mantras que el colectivo corea una y otra vez en actos públicos o manifestaciones masivas como clamor de justicia o consigna de lucha.</p>	<p>Imagen: Mural que plasma los hechos de la represión a los estudiantes de la escuela normal en 1988.</p> <p>Texto: <i>A través de los murales, desde el momento en que se ingresa a la normal rural podemos percatarnos de su historia y de su esencia. De lo que hoy por hoy representamos y llevamos impregnado cada uno de los que integramos la normal rural. Es una escuela de lucha que le ha costado llegar al lugar donde está</i> (Equipo Guerrilleros 43).</p> <p>Acotación: En el plantel destacan los diversos murales y monumentos que narran la desaparición forzada de los 43 estudiantes, o el espacio donde han colocado 43 pupitres con sus fotografías y se procede a pasarles lista en una ceremonia pública, junto a una especie de altar realizado por sus padres, con objetos personales de los jóvenes desaparecidos.</p> <p>Las principales consignas: “Vivos se los llevaron, vivos los queremos”, “Hijo, te buscaré hasta encontrarte”, “Justicia para Ayotzinapa”, “Ayotzi vive”.</p>

Fondos culturales: artefactos culturales y símbolos de identidad que dan sentido de pertenencia a la comunidad.	<p>Diversidad de artefactos físicos y de símbolos de identidad que los miembros de la comunidad emplean para autodefinirse y autoexpresarse. Destacamos entre ellos la tortuga, en primera instancia porque Ayotzinapa en náhuatl significa “lugar de tortugas” y en el relato de varios participantes se mencionó su identificación con estos animales haciendo alusión a la justicia, que dicen tarda en llegar, a paso lento, pero llega.</p> <p>Otros símbolos y artefactos se encuentran relacionados con el campo y la naturaleza o la madre-tierra, las sociedades animales en un símil de la colaboración y el trabajo, las herramientas de labranza, los instrumentos que representan el trabajo docente en las escuelas rurales, las lenguas originarias de los pueblos indígenas de la región.</p>	<p>Imagen: tres profesores posan frente a un pozo, donde se encuentra pintada una tortuga y atrás, en el muro, una remem-branza en memoria de dos alumnos fallecidos, Alexis y Gabriel.</p> <p>Texto: <i>Ayotzinapa significa “lugar de tortugas”, y este pozo es símbolo de su hábitat</i> (Equipo Las tortugas en acción).</p> <p>Acotación: Una tortuga monumental se encuentra en la explanada principal del área deportiva, y muchas imágenes y objetos-imagen alusivos a este animal aparecieron en las fotografías de los participantes, inclusive en los nombres de sus equipos.</p> <p>Destaca asimismo el escudo de la escuela, que también incluye una tortuga.</p>
Prácticas de identidad: actividades relevantes que se realizan en la comunidad	<p>Reflejan formas de percibir y valorar lo que se hace en la cotidianidad y los procesos de formación de los profesores rurales. Reflejan sus principales prácticas socioculturales, su inmersión en las actividades de lo que conciben como profesión docente, sus experiencias y conocimientos.</p> <p>Reflejan la identidad conformada como docente rural bajo la consigna de “pobres que educan a pobres”, su pertenencia a sus raíces campesinas o indígenas, su compromiso con la niñez en condiciones de vulnerabilidad, su reclamo de justicia social en el marco de una educación práctica, experiencial, ligada al cultivo del campo y a fortalecer un tejido social desde el compromiso con el colectivo. Expresión de una pedagogía disruptiva, contraria al modelo educativo neoliberal o capitalista.</p>	<p>Imagen: Jóvenes alumnos en labor colaborativa realizando trabajo de albañilería y construcción.</p> <p>Texto: <i>En Ayotzinapa el aprendizaje no se queda en la teoría, sino que es ante todo práctico y representa un compromiso con el trabajo y el colectivo social.</i></p> <p><i>Aprendemos que a donde van los docentes egresados de Ayotzinapa es a participar con la comunidad y no solo a dar clases. Nuestro aprendizaje siempre consiste en tareas colectivas y no se queda en los libros. Es cercano a la tierra, a la naturaleza y a las necesidades de los otros</i> (Equipo Combinado Ayotzinapa).</p> <p>Acotación: Para los más jóvenes, la práctica del deporte, el fútbol, resulta muy importante, así como la participación en festividades comunitarias y eventos familiares.</p>

<p>Fondos institucionales: Ideología de la comunidad en torno al compromiso social del educador rural, asociado al valor del colectivo, la familia y la lucha social</p>	<p>La formación de los profesores rurales se orienta al bien común, al trabajo práctico y colaborativo, a la apropiación de un ideal de justicia social permeado por las ideas del marxismo y el pensamiento latinoamericano de la educación popular y socialista.</p> <p>Junto a ello, aparecen muchos símbolos identitarios de las culturas originarias del país, así como elementos propios del mestizaje de nuestra nación, el valor de la familia y el pueblo. Indican que su consigna principal es el reclamo social de una sociedad rural empobrecida y excluida que se niega a desaparecer ante los embates y criminalización que viven; dan cuenta de su rechazo al contrato social imperante en el capitalismo y contra el orden económico neoliberal, claman por el regreso a las raíces y a una sociedad justa, orientada al bien común. Hablan de un estamento social en pie de lucha por la justicia, aunque saben el costo social y humano que esto implica.</p>	<p>Imagen: profesor egresado de Ayotzinapa junto a sus estudiantes de primer grado en una escuela rural.</p> <p>Texto: <i>La identidad y voz del docente que se forma en Ayotzinapa se ve reflejada en la educación comprometida socialmente que brinda a las nuevas generaciones en las aulas</i> (Equipo Voz del docente).</p> <p>Acotación: Destacan mensajes pintados en los muros de la escuela como los siguientes: “La educación y el amor a nuestra cultura e identidad nos llevará a la libertad”.</p> <p>Llama la atención que la imagen de la Virgen de Guadalupe, símbolo de la religiosidad católica mexicana, aparece en el altar donde los padres reclaman justicia y la aparición de sus hijos, junto a los murales de Marx, Engels y Lenin.</p> <p>Las banderas rojas izadas, indican que los estudiantes de la escuela normal se encuentran movilizados por una causa social. En este momento, el esclarecimiento del destino de sus 43 compañeros.</p>
--	---	---

Nota. Elaboración propia con base en las imágenes y textos de los estudiantes y profesores que participaron en el taller de fotovoz. Las acotaciones son nuestras.

4. Reflexiones finales

Las escuelas públicas como la Normal de Ayotzinapa, cuyo proyecto educativo ha ofrecido una resistencia histórica abierta contra el orden capitalista imperante, contrario a la justicia social, se encuentran en constante tensión contra el orden establecido y han vivido importantes episodios de represión. La identidad de sus estudiantes se ha formado en torno a representaciones de oposición a la injusticia social, que permean sus fondos de identidad y se expresan en determinadas prácticas de activismo político y trabajo *desde y para* el colectivo en el contexto rural. Coincidimos con Giroux (2015) en que hoy en día y particularmente en la educación superior con pretensiones globalizantes centradas en la economía de mercado, se ponen por delante intereses corporativos y posturas individualistas ajenas al valor del bien común, Por ello, las escuelas y universidades terminan por ser sitios de entrenamiento (no de formación) desconectados en la práctica de los problemas sociales y la acción cívica, ajenos a la formación en pensamiento crítico y no politizados para emprender la acción colectiva. El contrapunto de esta visión lo encontramos en la formación de los profesores rurales que participaron en este proyecto, cuya perspectiva, siempre desde el *nosotros*, nunca desde el *yo*, está impregnada de un ideario político y una visión de la tarea docente orientada por la justicia social.

Contrarios a una cultura popular consumista dirigida a la juventud de la clase media urbana, las generaciones de profesores de extracción indígena formados en esta normal rural han logrado “movilizar narrativas alternativas al capitalismo y activar esas necesidades vitales para la producción de modos más críticos y compasivos de la subjetividad” (Giroux, 2015, p.23) desde miradas y prácticas que le resultan subversivas a la cultura dominante.

Mediante manifestaciones político-estéticas, como es el caso de sus murales, consignas y fotografías, quedó plasmada la identidad que se apropian muchos de los jóvenes que pasan por este territorio donde se forman maestros rurales que se definen a sí mismos como “pobres que enseñan a los pobres”. La desaparición forzada de 43 de sus estudiantes en 2014 ha tenido un impacto por demás notable en la comunidad, pero también a nivel mundial, movilizandando conciencias y discursos críticos en muchos planos. Como colectivo, se resisten a abandonar los valores y símbolos del ideario de la educación rural mexicana o de la enseñanza experiencial y pragmática.

A través de la mirada a la vida cotidiana, a los hechos históricos y a los símbolos de una comunidad, se ha podido promover el diálogo y la reflexión para dar cuenta de los fondos de identidad de este colectivo. Lo más valioso de la experiencia de los participantes en el taller de fotovoz, ha sido desvelar fragmentos de la memoria histórica de la escuela normal y visibilizar las luchas que han emprendido por la justicia social y la educación de los más pobres de México. Tal como afirman Murillo y Hernández (2014) se ha ejercitado el derecho a ver y ser visto, y en ese sentido, la fotovoz ha funcionado como estrategia de investigación acción y como dispositivo pedagógico. En el diálogo con los participantes se han podido expresar comentarios críticos, y nos han dicho que “todos somos Ayotzinapa” desde la hora y punto que alguien se atreva a interpelar a los grupos de poder o al sistema económico o político imperante. Estos jóvenes y sus profesores imaginan otros proyectos de nación y educación. También han cuestionado a los medios de comunicación y las industrias del entretenimiento, que se apropian de las imágenes de los luchadores sociales y terminan comercializándolas, cuestión que no están dispuestos a permitir. Se llegó a expresar su preocupación respecto a que no todos los docentes o estudiantes estén conscientes de su labor social o del compromiso que tienen con la comunidad, o por el temor a un desmantelamiento sistemático de las escuelas normales rurales y de su ideario.

No ha sido nuestra intención idealizar el proyecto educativo ni a sus actores como el epítome de la educación orientada a la justicia social sino, ante todo, recuperar, desde dentro de la comunidad sus voces, a través de imágenes y narrativas que dan cuenta de su identidad. Consideramos que la fotografía participativa y la narrativa de los propios actores, aunada a la comprensión de las imágenes-objeto (murales, esculturas, consignas) que conforman su escenario cotidiano, resultaron dispositivos potentes para la expresión y discusión de la identidad del colectivo.

Comprendimos que Ayotzinapa no se trata de un asunto local o de un hecho aislado en una zona pobre amagada por el crimen organizado en un pueblo apartado en México. Por el contrario, como bien plantea Pavón-Cuellar (2015, p. 200), los normalistas de Ayotzinapa no son simplemente “esas pocas ovejas negras que se resisten al neoliberalismo”. En nuestro contexto, representan la violencia estructural que se ejerce contra quienes, en aras de la justicia social, emprenden luchas históricas y se oponen al sistema simbólico, político y económico que llamamos capitalismo, hoy en la fase neoliberal. El costo para estas comunidades ha sido muy alto en términos de la represión, la exclusión y la desaparición forzada de quienes se atreven a pasar de la teoría a los hechos, en sus intentos de transformar o transgredir el orden establecido y hacer visible la voz de los colectivos que desecha el sistema.

No podemos dejar de reconocer que nos encontramos en una encrucijada de caminos y en una contradicción estructural. En las recientes reformas curriculares en todos los niveles educativos, incluida la educación normal, se enarbola un discurso orientado a la democracia, los derechos humanos, la justicia e igualdad de todos los mexicanos, pero a la par, imperan los intereses económicos y el contrato social neoliberal, sucediendo que nuestra región y país se caracterizan por la mayor desigualdad del planeta (Cuenca, 2012). A nuestro juicio, el discurso de la justicia social y la democracia ha entrado a las aulas en diversos espacios curriculares, en coexistencia (y franca contradicción) con otros discursos de asimilación al orden establecido. Es de llamar la atención que a la vez que en diversos modelos curriculares universitarios se busca formar al sujeto individualista y emprendedor para su desempeño exitoso en la empresa global, inmerso en una economía de consumo por definición inequitativa, se recurra a promover el pensamiento crítico y la responsabilidad social ante la ecología y el bienestar de la comunidad o se hable del valor de la diversidad y de los colectivos humanos marginados. La realidad histórica es que proyectos educativos que enarbolan (no solo en teoría sino en la práctica) la justicia social y la reivindicación de derechos de las poblaciones empobrecidas y excluidas, terminan siendo marginados si no es que atacados por el propio Estado.

Finalmente, esta experiencia abre la posibilidad de un estudio más profundo y sistemático de los procesos de subjetivación que analizan Subero y Esteban-Guitart (2020). Consideramos que la experiencia educativa que propicia la fotovoz en la comunidad constituye un dispositivo pedagógico pertinente para promover la emergencia de los aspectos simbólico-emocionales que han sido subjetivados a partir de la experiencia, y que de manera iterativa permiten arribar a nuevos significados y formas de acción. No obstante, dicho objeto de estudio apenas ha sido avizorado en este trabajo, por lo cual será necesario un estudio más a fondo en esta dirección.

Agradecimientos

A la DGAPA-UNAM a través del proyecto PAPIIT IN301620.

A los profesores y estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, México, que participaron en el taller de fotovoz y compartieron sus fotografías y narrativas. En particular al Mtro. Víctor Gerardo Díaz y al Profesor Ismael Abraján.

Referencias

- Arteaga, R. y Muciño, F. (2014, 25 de diciembre). La historia no contada de Ayotzinapa y las normales rurales. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/la-historia-no-contada-de-ayotzinapa-y-las-normales-rurales/>
- Barthes, R. (1995). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.
- Barthes, R. (2018). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Biagini, H. (2016). Biopolítica y neoliberalismo. La cacería estudiantil de Ayotzinapa. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 18, 1-9.
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México (1921-1945)*. El Colegio Mexiquense.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Editorial SM.
- Elortegui, M. (2017). Un recorrido histórico de las escuelas normales rurales de México: El acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa. *Estudios Latinoamericanos Nueva Época*, 40, 157-178. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2017.40.61600>
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316544884.003>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014). Funds of identity. A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Flores, Y. (2019). Escuelas normales rurales en México: Movimiento estudiantil y guerrilla. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 40(87), 205-226. <https://doi.org/10.28928/ri/872019/aot3/floresmendez>
- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- González-Flores, L. (2018) What is present, what is visible: the photo-portraits of the 43 'disappeared' students of Ayotzinapa as positive social agency. *Journal of Latin American Cultural Studies*, 27 (4), 487-506. <https://doi.org/10.1080/13569325.2018.1485557>

- Latz, A. O. y Mulvihill, T. M. (2017). *Photovoice research in education and beyond*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315724089>
- Mandel, C. (2007). Muralismo mexicano: arte público/identidad/memoria colectiva. *Escena. Revista de las Artes*, 30(61), 37-54.
- Martín-Beristain, C. (2016). *Tiempo de Ayotzinapa*. Ediciones Akal. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0j3x.11>
- Martínez, M. (2019). Justicia semiótica. Violencia, contrasemiosis de la imagen y producción social de lo público en la lucha por la justicia y memoria de los estudiantes de Ayotzinapa, México. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 40(120), 187-202. <https://doi.org/10.15332/25005375.5384>
- Mendoza, J. (2014). La configuración de la memoria colectiva: Los artefactos. Por caso, la escritura y las imágenes. *Entreciencias*, 2(3), 103-119. <https://doi.org/10.21933/J.EDSC.2014.03.041>
- Meneses, E. (1999). *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*. Universidad Iberoamericana.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Núñez, E. (2015). Acción visual Ayotzinapa. Entrevista a Marcelo Brodsky. *Forma y Fondo. Periódico Reforma*, 92, 10-13.
- Ornelas, A. M. (2013). La noción de identidad: un análisis crítico con base en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, 1997. En P. Ducoing, (Ed.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 295-330). IISUE Educación.
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: Historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, 154, 85-93.
- Pavón-Cuéllar, D. (2015). Ayotzinapa en la psicología: del acontecimiento momentáneo al acontecimiento histórico. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 5, 194-102.
- Rabadán, A. y Contreras, P. (2014). La fotografía participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Comunicación y Hombre. Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, 10, 143-156.
<https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2014.10.172.143-156>
- Rivera, J. y Correa, E. (2017). *La imagen y su papel en la narrativa audiovisual*. IMAGO.
- Soriano, E. y Cala, E. (2016). *Fotovoz: Un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. La Muralla.
- Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: El rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 213-236.
<https://doi.org/10.14201/teri.20955>
- Tójar, J. C. y Mena, E. (2013). La fotografía: De la investigación cualitativa a la formación en educación ambiental. *Educación y Comunicación*, 6, 27-36. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2013.v1.i6.4>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Breve CV de los/as autores/as

Frida Díaz Barriga

Doctora en Pedagogía y profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Su línea de investigación se ubica en el campo del currículo, el diseño educativo mediado por TIC y la formación docente. Coordina el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET). Algunos libros que ha publicado son: Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso México (2014); Experiencias educativas mediadas por tecnologías (2015); Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa (2019).

Email: diazfrida@prodigy.net.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8720-1857>

Ramsés Barroso

Mexicano, Licenciado en Psicología, Maestro en Pedagogía y doctorando de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su línea de investigación se ubica en el pensamiento reflexivo de los profesores, la educación normalista y la formación docente, sobre la cual ha publicado artículos en revistas indizadas y capítulos de libros. Es asesor técnico pedagógico en el nivel de educación secundaria en el estado de Oaxaca, México. Colabora en proyectos curriculares y de formación de profesorado. Es integrante del grupo de investigación GIDDET de la Facultad de Psicología de la UNAM. Email: ramses.barroso@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1414-1202>

Edmundo Antonio López

Mexicano, Licenciado en Maestro en Pedagogía y estudiante de doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de asignatura de la Facultad de Psicología de la misma universidad. Su línea de investigación se ubica en el campo de la inclusión educativa y el asesoramiento a educandos en situación de vulnerabilidad académica y social. Es experto en el manejo de TIC en educación y diseño educativo. Ha publicado artículos en revistas indizadas y capítulos de libros, y tiene un canal educativo en YouTube de apoyo a docentes y otros agentes educativos con recursos didácticos digitales de su autoría. Email: albedmundo@comunidad.unam.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1458-0950>

Connecting Funds of Knowledge to Funds of Identity through a Bilingual Multimodal Project-Based Approach

Enlazando Fondos de Conocimiento a Fondos de Identidad a través de Proyectos Bilingües y Multimodales

Adriana Álvarez *

University of Colorado Denver, Estados Unidos

KEYWORDS:

Funds of knowledge
 Funds of identity
 Multimodality
 Project-based learning
 Bilingual students

ABSTRACT:

This study analyzed how bilingual multimodal projects that children and families from Mexican immigrant backgrounds created together facilitated expressions of their funds of knowledge and funds of identity as part of classroom instruction. Twenty-two students and their families participated creating biliteracy family projects that integrated their lives, experiential knowledge and bilingualism into classroom learning in their first-grade bilingual classroom in a U.S. school. Drawing from a sociocultural theoretical lens informed by funds of knowledge, funds of identity and multimodal social semiotics perspectives, children's projects depicted their transnational experiences and their close family networks of support as important funds of knowledge in their lives. Findings illustrate how children internalized these experiences as funds of identity, which included their self-expressions and identity constructions that asserted 1) their Mexican heritage and cultural simultaneity, 2) their roles to maintain family ties and contribute to the family's well-being, and 3) their future selves and aspirations. A culturally sustaining project-based approach toward inviting and integrating children's funds of knowledge and funds of identity can afford pedagogical advances that also foster family collaboration and challenge deficit ideologies by illuminating the depth and richness of children's experiences, and how these are incorporated to construct their identities.

DESCRIPTORES:

Fondos de conocimiento
 Fondos de identidad
 Multimodalidad
 Aprendizaje en base a proyectos
 Estudiantes bilingües

RESUMEN:

Este estudio analizó cómo los proyectos bilingües y multimodales creados por niños y sus familias de origen inmigrante mexicano proporcionaron un espacio para expresar sus fondos de conocimiento y fondos de identidad como parte de la instrucción en el aula. Veintidós estudiantes y sus familias participaron creando proyectos bilingües que integraron sus vidas, experiencias y bilingüismo en el aprendizaje en su aula bilingüe de primer grado en una escuela en Estados Unidos. Partiendo de un lente teórico sociocultural con enfoque en fondos de conocimiento, fondos de identidad y perspectivas de semiótica social multimodal, los proyectos de los niños describieron sus experiencias transnacionales y sus redes familiares cercanas de apoyo como importantes fondos de conocimiento en sus vidas. Los hallazgos muestran cómo los niños internalizaron estas experiencias como fondos de identidad, los cuales incluyeron sus expresiones y definiciones de identidad que reafirmaron 1) su herencia mexicana y su simultaneidad cultural, 2) sus roles para mantener los lazos familiares y contribuir al bienestar de la familia, y 3) sus visiones de sí mismos y anhelos a futuro. Un enfoque de aprendizaje basado en proyectos orientados a la prolongación cultural que invite e integre los fondos de conocimiento y fondos de identidad de los niños puede permitir avances pedagógicos que también fomenten la colaboración familiar y desafíen las ideologías de déficit al demostrar la profundidad y riqueza de las experiencias de los niños, y cómo éstas son incorporadas al definir sus identidades.

CÓMO CITAR:

Álvarez, A. (2021). Connecting funds of knowledge to funds of identity through a bilingual multimodal project-based approach. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 105-124.

<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.007>

*Contacto: adriana.alvarez@ucdenver.edu

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de octubre 2020

1ª Evaluación: 13 de enero 2021

2ª Evaluación: 9 de marzo 2021

Aceptado: 16 de abril 2021

1. Introduction

The detrimental deficit perspectives that surround culturally and linguistically diverse families and their children in U.S. schools have been well documented and are in pressing need of attention in order to advance a social justice orientation in schools that promotes educational equity for marginalized and minoritized communities (Delpit, 1995; García & Guerra, 2004; Valencia, 1997). These deficit perspectives position families' racial, socioeconomic, ethnic, and linguistic differences as problematic and at fault for academic achievement discrepancies, rather than positioning racist and discriminatory systems and practices as mechanisms that limit opportunities (Valencia, 1997). Deficit orientations manifest in different ways throughout schooling systems, including pedagogical approaches, school district policies, and types of bilingual education programs. In the U.S., where this study took place, there are approximately 5 million students who are emergent bilinguals enrolled in public schools (Hussar et al., 2020). The term emergent bilingual describes students who have been exposed simultaneously to two languages since birth or who are acquiring two languages sequentially. Although, between 65-82% of students who are emergent bilinguals attending U.S. public schools were born in the U.S. (Zong & Batalova, 2015), many share transnational experiences and immigrant family backgrounds.

A funds of knowledge approach in the 90's responded to the urgent call of shifting deficit views and transforming pedagogical practices by connecting families' historical, cultural, social resources engaged in their well-being to classroom learning (Moll et al., 1992). The original approach entailed teachers conducting ethnographic home visits to learn from families' practices and sources of knowledge with the goal of integrating children's available funds of knowledge in classroom instruction. Thus, by shifting power dynamics and positioning themselves as learners and families as experts, and by seeing homes through a strength-based lens, teachers' perspectives can also shift (Moll & González, 2004; Whyte & Karabon, 2016). Children's experiences and rich cultural and linguistic backgrounds translate to funds of knowledge that children bring with them to their classroom, and these funds of knowledge also translate to funds of identity as resources that students use to construct their identities and to define themselves (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Understanding the cultural and linguistic resources students bring to school, both as funds of knowledge and funds of identity, is a critical step toward building and strengthening practices that contribute to social justice and educational equity for students and families from diverse and immigrant backgrounds. In a context that views cultural and linguistic differences as deficits and detrimental for learning, as was the case of the school district where this study took place, the symbolic presence and centrality of students' cultures and languages in classroom instruction *is* a form of challenge toward deficit views and a step toward educational equity. However, it is not sufficient to illuminate and integrate these essential aspects of students' lives, we must also examine the racist systems and structures that continue to oppress them (Rosa & Flores, 2017).

While home visits are the ideal way for teachers to discover and integrate funds of knowledge in their classrooms, this can be a challenging endeavor with current time restrictions, and the curricular and assessment demands teachers face (Esteban-Guitart & Penuel, 2020). Thus, there is a need to seek and examine alternative approaches that can also be effective pathways to connect students' funds of knowledge and funds of identity to classroom instruction, and in the process also contribute toward strengthening reciprocal equity-oriented family-classroom partnerships. The purpose of this study was to examine biliteracy family projects as a collaborative and multimodal project-based learning approach as an alternative viable method that invites and integrates students' funds of knowledge and funds of identity. More specifically, this work aims to gain understandings of how children's funds of knowledge contribute to their identity constructions through a culturally sustaining project-based learning approach.

Integrating students' experiences, identities, cultural and linguistic backgrounds into their learning experiences in schools is a central pillar of culturally sustaining pedagogy that has been an effective pedagogical approach with culturally and linguistically diverse students (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995; Nieto & Bode, 2008; Paris, 2012). Methods that seek to incorporate these integral aspects of students' lives, not only disrupt deficit ideologies by illuminating important counter-narratives (Abril Gonzalez, 2020; DeNicolo et al., 2015; Solórzano & Yosso, 2002), but also engage

multiple resources that contribute to children's learning and literacies, such as multimodality and bilingualism (Gonzales & González Ybarra, 2020; Marshall & Toohey, 2010; Taylor et al., 2008). The integration of *resource pedagogies* in classrooms as innovations (Paris, 2012) that intentionally center on students' experiences and invite family collaboration have the potential to foster transformative and meaningful learning experiences that culturally and linguistically diverse students deserve (Bernhard et al., 2006; Cummins & Early, 2011; Flores, 2018; Flores & Springer, 2021). The biliteracy family projects in this study centered children's lives and experiences, invited a collaboration with their families, and featured their bilingualism and biliteracy. One project entailed creating a timeline depicting children's lives through time, as well as their envisioned future timeline that included their goals and aspirations. In another project, in collaboration with their family, children wrote and illustrated picture books inspired by a personal or family experience. The research questions that guided this study were: 1) How can a multimodal project-based approach that centers children's experiential knowledge facilitate a pathway between children's funds of knowledge and funds of identity in classroom learning? 2) How do children draw from their funds of knowledge as funds of identity to self-define, self-express and self-understand through artifacts created as part of project-based learning in their bilingual classrooms?

2. Background

The bilingual classroom where I conducted this study is part of a school district that serves a low-income immigrant community with a high percentage of students who are emergent bilinguals. The district boundaries include an industrial sector of a large western city in the U.S. that includes oil refineries, factories and a waste management plant. Mesa Elementary¹ is part of Valley School District, which has a tumultuous history of restrictive language policies, such as eliminating bilingual education programs, and numerous complaints of discrimination and racism. An investigation by the Office for Civil Rights² (OCR) concluded that indeed, the school district was hostile and discriminated against Spanish-speaking students, families and staff.

During the time of data collection, the district had briefly reinstated bilingual education programs, only to eliminate them again three years later. This contextual information is key to this study as it grounds the relevance and imperative of integrating families' cultures and language in a setting that has historically used these differences to discriminate, marginalize and dehumanize families. Not only is there evidence in the OCR investigation of discrimination and racism in this school district, but families in this study also shared these experiences first-hand. As Pablo's mother shared,

Tampoco me gusta quedarme callada cuando nos están viendo o hablando feo, a mí eso no me gusta. Si yo no estoy haciendo nada malo, no tiene por qué gritarme. Usted sabe que son gente bien racista, como gente racista que quiere como sobrepasarse con uno.

[I also don't like to stay quiet when they are giving us ugly looks or speaking badly to us, I don't like that. If I'm not doing anything wrong, they have no reason to yell at me. You know they are very racist people, and as racist people they want to take advantage of us].

The investigation by the OCR discovered numerous instances of discrimination, racism and hostility toward students and families' language, culture and national origin in school settings. For example, the investigation found how administrators were "taking actions to eliminate the use of Spanish from the District (including communicating its intent to eliminate the use of Spanish in social and non-academic settings with students, to include the removal of Spanish language materials from classrooms and buildings when students were present)" (p.1). These detrimental and unjust actions "targeted the use of Spanish by students and staff for criticism, discipline, unfair treatment, and "eradication" regardless of the circumstances" (p. 6). Staff were directed to "remove and destroy Spanish language instructional materials from their buildings" (p. 8) even when students were

1 All names are pseudonyms

2 Full citation violates IRB Protocol. Blinded report is available for review.

present. When an administrator observed, students removing instructional materials and inquired about it, a student replied “that they were taking down the Spanish materials because they didn’t need Spanish anymore.” (p. 8). The profound wounds that these actions caused are unimaginable, especially considering the integral component that language is for one’s identity (Bucholtz & Hall, 2004). This positioning of Spanish as a problem and hinderance to students’ academic achievement exemplifies how deficit ideologies based on language and cultural backgrounds were manifested into action and policies at this site (Valencia, 1997).

Examples of racism regarding families’ origins were numerous as well, the report stated that there was evidence of administrators making derogatory statements, failure to address past complaints of discrimination and not communicating with families effectively. For instance, it was reported that a teacher “told students that they could go back to Mexico” (p. 8) and a principal telling a staff member “to not worry about Hispanic students making messes in the bathrooms because Mexicans are poor, that Mexicans didn’t use toilet paper, there were few restrooms in Mexico and Mexican children did not know how to use a restroom” (p.9). These appalling derogatory comments serve as examples of the harmful ways that racial stereotypes feed into deficit ideologies that shape actions and practices in schools (Solórzano, 1997; Valencia & Solórzano, 1997). For this reason, pedagogies that invite and center children’s languages, cultures and backgrounds in classroom learning at this site challenge and disrupt deficit ideologies by revealing important counternarratives, humanizing children and families, and affirming diversity and multilingualism.

3. Theoretical framework

The theoretical framework that guided data analyses combined a multimodality and social semiotics lens toward examining students’ funds of knowledge and funds of identity as expressed through artifacts resulting from a project-based learning pedagogical approach. Drawing from a sociocultural theoretical lens, a funds of knowledge approach centers on children’s experiences and knowledges among their family and environments as “cultural and intellectual resources” (Moll et al., 1992, p. 132) that are often overlooked or devalued by multiple stakeholders in education, yet have immense potential as contributions to their learning process. These funds of knowledge become resources that students draw upon as they construct and define their identities –as funds of identity (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Children interpret their experiences in multimodal ways that encompass communication beyond language, such as gestures, visuals, and artifacts; conversely, their expressions also engage multimodality as a resource to convey meaning (Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2010). Kress (2010) explains, “there are domains beyond the reach of language, where it is insufficient, where semiotic-conceptual work has to be and is done by means of other modes” (p. 15). Project-based learning is a pedagogical approach in which students’ inquiries guide the learning process facilitating curricular spaces for their interdisciplinary explorations, agency and creativity (Bell, 2010). The multimodal nature in project-based learning facilitates spaces where children engage in meaning-making processes with multiple opportunities to express in additional modes beyond language. A social semiotics perspective asserts that expressions, including such varying communicative modes, bear meaning that also reflect broader power structures and ideologies (Hodge & Kress, 1988). In this sense, expressions become ‘signs’ that carry meaning through social and cultural relations, co-constructions and shared understandings between the ‘signifier’ and the ‘signified.’ From a sociocultural perspective, these signs become tools in a mediation process that shift our relationships with each other and the world (Vygotsky, 1978). As Scribner (1990) explains,

The world in which we live in is humanized, full of material and symbolic objects (signs, knowledge systems) that are culturally constructed, historical in origin and social in content. Since all human actions, including acts of thought, involve the mediation of such objects (“tools and signs”) they are, on this score alone, social in essence. (p. 92)

Thus, children’s thinking and perceptions are mediated by social and cultural tools, and practices around them (Cole, 1996), where funds of knowledge as a “mediated approach” provides a resource to gain deeper understandings of children’s lives that can potentially impact classroom teaching and learning (González & Moll, 2002, p. 636). In tandem, a sociocultural and a multimodal social

semiotics theoretical perspectives serve to analyze bilingual projects that were co-created between children and their families across their home and classroom because they offer insights into children's meaning-making processes and the tools they engage in the process. Funds of knowledge and funds of identity become important tools in this process.

Within a sociocultural perspective of learning, a funds of knowledge approach, defined as “the historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for household or individual functioning and well-being” (Moll et al., 1992, p. 133), has been examined empirically and further theorized. An important tenet of a funds of knowledge approach has been to emphasize it as both a method and a theory with the ultimate goal for educators to integrate students' funds of knowledge in learning, and in the process, challenge deficit dominant ideologies (Moll, 2019). Empirical studies include examinations of the varying sources of knowledge students bring to their learning process (Andrews & Yee, 2006; Barton & Tan, 2009; Irizarry, 2009; Moje et al., 2004), including bilingualism and language practices as important resources (Dworin, 2006; Martin-Jones & Saxena, 2010; Oikonomidou & Karam, 2020; Riojas-Cortéz, 2001). Scholars have also examined the differences among definitions of funds of knowledge (Hogg, 2011), alternative research methodologies, such as multimodality (Alvarez, 2018; Becker, 2014; Marshall & Toohey, 2010), as well as the need to include challenging experiences as sources of knowledge (Gallo & Link, 2015; Subero et al., 2015; Zipin, 2009).

An important evolution of funds of knowledge includes the notion of funds of identity, explained by Esteban-Guitart and Moll (2014):

funds of knowledge are funds of identity when people use them to define themselves. Specifically, what we understand by funds of identity are historically accumulated, culturally developed, and socially distributed resources that are essential for people's self-definition, self-expression, and self-understanding. (p. 37)

A funds of identity lens takes into consideration a sociocultural perspective of identity that is socially and culturally constructed through experiences, relationships, contexts, and artifacts (Esteban-Guitart & Moll, 2014). This dynamic view of identity is expressed by children through multimodal resources that serve as semiotic ‘symbols’ or ‘signs’ that convey meaning, and give insights to their meaning-making processes and understandings of their social contexts and their role within them. This process involves attention to their sociocultural experiences and funds of knowledge as influencing factors that contribute to the way children self-define, self-express and self-understand. Esteban-Guitart (2012) identified five main forms of funds of identity: 1) geographical (areas and territories), 2) practical (activities and interests), 3) cultural (artifacts and symbols), 4) social (relationships), and 5) institutional (social institutions). These forms of funds of identity informed the analytical process of artifacts created by children and their families in this study.

Recent development in methodologies that aim to unveil children and youths' funds of identity as resources for learning and instruction involve a process that asks participants to depict their identities or that examines identities in multimodal ways, such as through visuals and technology (Esteban-Guitart, 2012, 2020; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Poole, 2017). Amplifying methodologies and pedagogies that seek funds of knowledge and funds of identity is crucial during times when home visits can be challenging, especially as these approaches also emphasize the importance and iterative process of connecting theory to practice. For example, an extended multi-method autobiographical approach (Bagnoli, 2004) can be a method that seeks individuals' funds of identity through a variety of tasks and activities as “testimonies of identity” (Esteban-Guitart, 2012, p. 179), (i.e. self-portrait technique, personal narratives, photographs, artifacts). These identity depictions give insights to the ways that an individual self-defines and how identity is distributed among geographical, practical, cultural, social and institutional funds of identity (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Saubich & Esteban-Guitart, 2011). In the present study, for example, students portrayed their specific funds of identity through personal multimodal projects as: geographical (towns or regions in Mexico they visit with their family or where their parents are from), practical (their bilingualism and communication practices), cultural (wearing cowboy hats and boots or soccer team shirts), social (close relationships with their extended family), and institutional (church festivities or as future university students). Methods that study identity through “products of identity” or “identity artifacts” have

been an effective practice and vehicle that provides students a space to self-express, self-define and self-understand, providing valuable insights into students' lives and identities (Cummins & Early, 2011; Esteban-Guitart & Llopart, 2019; Subero et al., 2018; Subero et al., 2017; Zhang-Yu et al., 2020). Scholars have encouraged the integration of visual, graphic and art-based methods as vehicles to study funds of identity (Esteban-Guitart, 2012; Esteban-Guitart & Moll, 2014). The present study contributes to the body of work that examines pedagogical pathways that educators can employ to invite, uncover and integrate students' funds of knowledge and funds of identity as resources for learning (Alvarez et al., 2021; Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart et al., 2019, 2020; Jovés et al., 2015; Ordoñez et al., 2018; Subero et al., 2015), particularly in practical multimodal methods that challenge deficit notions, foster relationship-building with families, and attend to the current challenges and time demands teachers have. The biliteracy family projects that students created with their families integrated a funds of knowledge and funds of identity approach through multimodal project-based learning that also merged curricular objectives to sustain and support children's biliteracy and bilingualism. This goal represents an important affirmation and curricular integration of students' experiences, identities and bilingualism, especially in a school district with a history of oppressing these same assets.

4. Methods

This qualitative study examined data collected during five months from 22 bilingual children and their families from Mexican immigrant backgrounds when their first-grade bilingual classroom in the U.S. implemented a project-based approach through biliteracy family projects. The purpose of this study was to examine how a multimodal project-based approach that centers on children's experiential knowledge can facilitate children's funds of knowledge and funds of identity into classroom learning, and to better understand how young children draw from their funds of knowledge as funds of identity to self-define, self-express and self-understand. A main goal was to illuminate children's lives and experiences within a school district that discriminated families from Mexican immigrant backgrounds through a deficit lens. Main data sources included students' projects, parent interviews, home and school observations during the creation process, and focus groups with children.

An exploratory case study research design of one first-grade bilingual classroom offered the opportunity to study if and how children in this classroom depicted their funds of knowledge and funds of identity through project-based learning as an integrated or bounded system that is also embedded within a specific community and sociopolitical context (Creswell, 2014; Stake, 1995; Yin, 2017). This approach allowed for an in-depth analysis that considered the history and sociopolitical layers at the research site, such as the fact that the district has been found to be hostile to Spanish-speaking families and that it serves a low-income immigrant community.

Context

My involvement at Mesa Elementary began when I was part of a partnership between a local university and the school district that focused on providing professional development to teachers when the district reinstated bilingual education programs. I collaborated in the design and delivery of these professional development sessions for bilingual teachers. As part of these sessions I shared my own experiences as a bilingual teacher and the project-based learning I integrated in my classroom that was meant to learn from students' lives outside school.

After the professional development session, Ms. García, a bilingual first-grade teacher, expressed interest in implementing the project-based ideas that I had presented and our collaboration initiated shortly after. Ms. García had been teaching in bilingual classrooms for 14 years. She had immigrated from El Salvador and Spanish was her home language. From all the project ideas shared, Ms. García decided on two projects that she wanted to implement in her classroom, creating a timeline of students' lives and an envisioned future timeline, and writing and illustrating a picture book inspired by a family experience. We collaborated in designing components of the projects and classroom instruction that also fostered students' bilingualism. For example, students engaged in dialogue about

their projects that included language supports. Some parts of the projects were created in the classroom and others with their families. Final projects were presented in the classroom and with a neighboring kindergarten classroom, and parents were invited to attend and participate in classroom presentations. Although Ms. García and I collaborated in the projects' design and implementation, she was not involved in the research process.

Participants

The participants in this study were Ms. García's 22 students and their families in her first-grade bilingual classroom. All but one child in this study were born in the U.S., yet, all parents with the exception of two were born in Mexico and had immigrated to the U.S. within the range of six months to 14 years. Parents' occupations varied mostly within labor and service industries, such as factories, restaurants, and construction, and their education levels varied mostly between having completed elementary and middle school in Mexico.

Researcher Positionality

I am a Spanish-speaking Latina who grew up in Mexico and moved to the U.S. as an older child. I was a bilingual teacher for eleven years in a border community between the U.S. and Mexico in a school district that serves a large population of families from Mexican immigrant backgrounds in a low-income area. I shared some background experiences with families and the teacher in this study, such as having transnational connections and moving to the U.S. without speaking English. These shared experiences contributed to reciprocal relationships and trust-building. However, I was also aware how my positionality as a researcher and member of the university also influenced our relationships in that families often perceived me as knowledgeable of navigating systems and reached out for help to find resources, such as seeking housing, filling out job applications and finding immigration services. Throughout the study, I was intentional in privileging the families' knowledge and voices. I recognized their frustration that I myself had experienced and tried to offer help and support.

Data collection and analysis

Data collection spanned over five months and included observations and home visits during the creation process (24), parent interviews (23), focus groups with students (9) and all artifacts created as final projects (61). All data was organized and coded using the qualitative software MAXQDA. I conducted an initial analysis of the content depicted in students' projects following an inductive and descriptive first and second cycle coding (Miles et al., 2014). The purpose of this initial analysis was to seek how this project-based approach facilitated an entry point of children's experiential knowledge in a bilingual classroom and the affordances these forms of knowledge brought in terms of better understandings of families' lives in this context (Alvarez, 2020). In the first cycle coding, I identified themes that projects depicted concretely, such as connections to family in Mexico or the children's future professional aspirations. In the second cycle coding, I sought patterns among codes and connected these initial themes to excerpts in additional data sources. For example, I connected coding themes in students' projects to instances in parent interviews in which they discussed those situations, such as their familial connections in Mexico or their aspirations for their children's future. Findings from this analytical stage and research study detailed how children demonstrated their simultaneous cultural knowledge through their projects, which their parents facilitated and protected, often as a form of resistance (Alvarez, 2020).

My analytical approach for the present study began by reviewing the codes from the first research study that identified themes in children's experiences that were depicted in the projects as sources of funds of knowledge. For example, children's experiences of crossing the border to visit family in Mexico and the communication they maintained with their extended family were important funds of knowledge as cultural and linguistic resources that also gave them keen understandings of their sociopolitical context, the cultural simultaneity they experienced and their role as a family member. Saldaña (2016) describes a theme as "an outcome of coding, categorization, and analytic reflection" (p.198). I used these themes in a descriptive second cycle coding process in which I focused on the instances when children self-identified, self-expressed, and self-defined within those initial themes

of funds of knowledge (Saldaña, 2016). This process was meant to identify connections and links between themes in the projects and the ways children constructed their identities. That is, I sought identity representations in these multimodal artifacts as examples when children internalized funds of knowledge and used them to make meaning, and to understand and describe themselves. For example, a common theme of sources of funds of knowledge were the close familial connections children had with their immediate and extended family members. These close ties also represented support systems among families, such as when extended families lived together in a household or offered child care for each other. An example of a second cycle coding in this theme revealed how children described themselves as care-takers of their siblings. This analytical coding process was informed by Esteban-Guitart's (2012) description of sources of funds of identity (geographical, practical, cultural, social, institutional). The coding example that connects the externalized children's self-understanding as care-takers or contributors to their family to the theme of internalized family connections and networks of support would be an example of social funds of identity that refer to familial relationships. Because these coding cycles were applied to visual data, the artifacts created as biliteracy family projects. I also examined additional data sources from participants to seek confirming and disconfirming evidence in order to condense themes, and to draw and verify conclusions. This process served to address the limitation of researcher interpretation and as a strategy for triangulation, (Miles et al., 2014). Other main data sources included parent interviews, classroom and home observations, and focus groups with children. After I identified patterns in the ways children constructed their identities engaging their funds of knowledge, I examined additional data that could provide further insights of their perspectives and my interpretations. I pulled excerpts in parent interviews that mentioned relevant funds of knowledge and reviewed student focus groups and field notes for instances in which they mentioned their identities or funds of knowledge. I then connected these examples to individual student cases as confirming or disconfirming evidence. In this last analytical step, I examined clusters of data that conceptualized themes and contributed evidence to the patterns identified in the second cycle coding (Miles et al., 2014).

5. Results

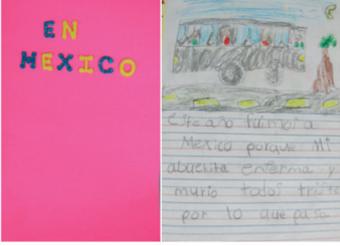
In this section I present finding that reveal the connections between the funds of knowledge that the biliteracy family projects portrayed with the ways that children engaged them to construct their identity. I examined how biliteracy family projects facilitated children's funds of knowledge and funds of identity into classroom learning, how children engaged funds of knowledge as funds of identity, and how this approach provided an important counternarrative that juxtaposed the district's perceptions and practices with minoritized families. Children's projects provided insights into their lives and experiences, making visible important funds of knowledge. Common themes that emerged in this process included transnational and border-crossing experiences, familial networks of support and connection, the importance of school and peers, and children's past accomplishments and future aspirations. As children described themselves and their perceived roles, they drew from these sources to construct their identities and future aspirations.

5.1. *Transnational and border-crossing experiences*

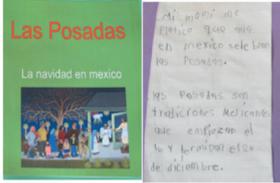
The experiences depicted in projects showed the many transnational and border-crossing experiences and connections to Mexico children had in their lives. Due to immigration circumstances, many families had not been able to return to visit their family in Mexico. Nevertheless, children still depicted their cultural and familial ties to Mexico as funds of identity, a country they had never seen or been to before. Other children shared their experiences visiting Mexico for various reasons, such as cultural celebrations, funerals, weddings, and to meet or visit family. Children's inclusion of these type of experiences in their projects pointed to the vast cultural and social knowledge these connections gave them. Consequently, there were many instances in which children also engaged these funds of knowledge to construct their identities. Figure 1 shows data examples of children's border-crossing and transnational experiences, which depict not only geographical funds of identity through these connection to Mexico, but also cultural funds of identity through traditions, social

funds of identity through family relationships, and institutional funds of identity through religious references.

Figure 1
Children’s border-crossing and transnational funds of knowledge

<p>Emma</p> 	<p>Pablo</p> 	<p>Gabriel</p> 
<p><i>Este año fuimos a México porque mi abuelita enferma y murió. Todos tristes por lo que pasó.</i></p> <p>[This year we went to Mexico because my grandma was sick and died. Everyone was very sad because of what happened.]</p>	<p><i>Yo voy cada año a San Juan de los Lagos a ver a la Virgen.</i></p> <p>[Each year I go to San Juan de los Lagos to see the Virgin.]</p>	<p><i>Fui a Chihuahua, México por primera vez. Yo jugué con mi tío y con niños que no conocía. Yo jugué con Alex mi primo.</i></p> <p>[I went to Chihuahua, Mexico for the first time. I played with my uncle and with children I didn't know. I played with my cousin Alex.]</p>

Transnational Knowledge

<p>Alberto</p> 	<p>Raúl</p> 	<p>Daniela</p> 	<p>Gladys</p> 
<p><i>Mi mami me platicó que allá en México celebran las posadas. Las posadas son tradiciones mexicanas que empiezan el 16 y terminan el 24 de diciembre.</i></p> <p>[My mommy tells me that over in Mexico they celebrate <i>posadas</i>. The <i>posadas</i> are Mexican traditions that start on the 16th and end on December 24th.]</p>	<p><i>Día de los muertos. Ponemos ofrendas para nuestros seres queridos.</i></p> <p>[Day of the Dead. We make offerings for our loved ones]</p>	<p><i>Pedimos posada en las casas a ver quien se queda con los peregrinos.</i></p> <p>[We ask for shelter around the houses to see who keeps the pilgrims]</p>	<p><i>We also celebrate Jesus' birth and on the 24th of December we pray. Also, we rock back and forth <i>el niño Dios</i>.</i></p> <p>[baby Jesus]</p>

Descriptions in children’s border-crossing experiences also revealed additional sources of social and cultural funds of knowledge. In the case of Emma and Gabriel, the children describe their travels to Mexico, but they also emphasize the familial connections that undergird the reasons for the families’ trip, that is, the death of a family member and meeting family for the first time. Children who did not have border-crossing experiences still depicted their transnational connections and knowledge. For example, Alberto’s book gives evidence of the conversations he has with his mother about the *posada* traditions in Mexico and others shared cultural traditions they partake in, such as creating a Day of the Dead altar in their homes and “rocking” the baby Jesus as a religious tradition on Christmas. Parents in this study were adamant about making intentional efforts to avoid cultural and linguistic loss in their children and these efforts often resulted in acts of resistance within the school environment.

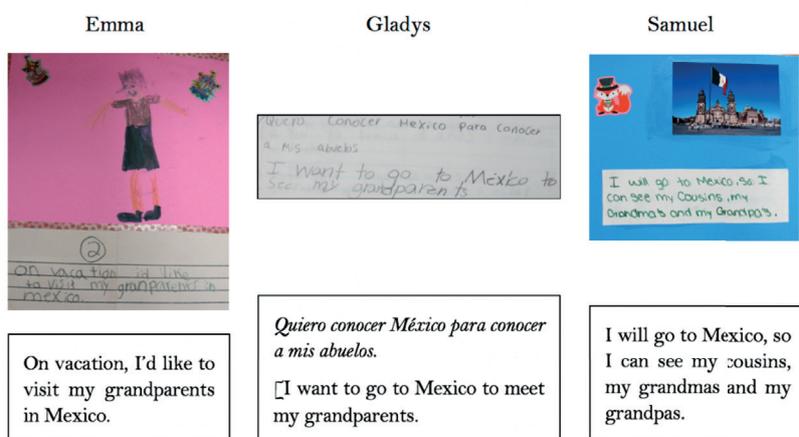
Daniela's mother shared insights about her role in transmitting cultural traditions to her children, despite not being able to take them there:

Aquí siempre hemos acostumbrado a llevar como las tradiciones, todo eso. El tiempo de navidad nosotros organizamos los rosarios, vamos a los rosarios, vamos a las posadas, hacemos el 24 nochebuena, hacemos comida. El "turkey" nosotros lo festejamos por ellos [...] Y si yo me hincó, Daniela está aquí conmigo, hincada también. Pues es algo que nos ven hacer y que ellos también lo hacen porque, como le digo yo a mi esposo, nosotros somos los primeros maestros de nuestros hijos, después está la escuela.

[Here we have gotten used to keeping our traditions, all of that. During Christmas time we organize the rosaries, we attend rosaries, we go to the posadas, we have Christmas eve on the 24th, we make food. We only celebrate "the turkey" for them [...] If I kneel down, Daniela is right with me, also kneeling down. It's something that they watch us do and that they also do, because, as I tell my husband, we are the first teachers for our children, then there is school]

Daniela's mother explained that Daniela is constantly asking her when she will go to Mexico and in a surprising comment, Daniela told her mother that she knew why they didn't go, "*ustedes no pueden ir a México porque no tienen papeles*" [you can't go to Mexico because you don't have papers]. The mother was surprised to learn that her young daughter knew about their immigration status and responded reassuring her that one day they will all go together to visit their grandmother. She explained that she believed that children are very smart and realize many things around them, but that as long as she can, she will continue to instill their heritage, traditions, and values. When children portrayed their future selves and aspirations, visiting Mexico was a common theme used to describe themselves, regardless of whether they had the experience of traveling there or not (Figure 2).

Figure 2
Children as future travelers to Mexico to maintain family ties



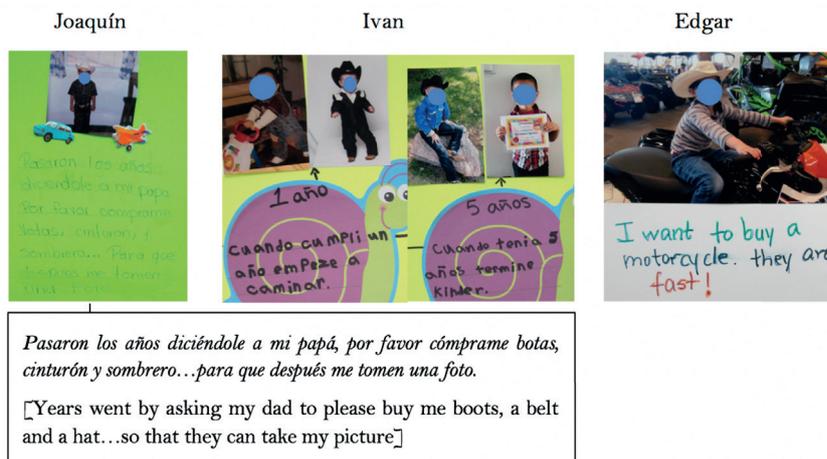
Children's funds of knowledge included transnational knowledge and cultural traditions that they explicitly incorporated in their projects. This knowledge, as in the case of Daniela, also pertained to issues of immigration and sociopolitical aspects about crossing the border. These experiences and knowledge contributed to the ways children foresaw their future selves as travelers to or citizens of Mexico, often stating family connections as their rationale behind their visit. These examples show how children incorporated *geographical* and *social* funds of identity to describe themselves and their future aspirations. Of most significance is the fact that these assertions took place as part of classroom instruction in a classroom within a school district where evidence showed the multiple derogatory comments from teachers and administrators against children's Mexican backgrounds.

For Pablo, his trip to Mexico was based on a religious celebration of importance to his family. In his picture book, Pablo described the celebration of the Day of the Virgin of Guadalupe and all the events that took place. Pablo's parents explained that this celebration has been central in their family traditions, and that she will continue to foster and maintain these traditions in her children. Pablo's mother shared a glimpse of a moment of the celebration, "*baja la Virgen de Guadalupe, y él dice 'mami, yo siento tan bonito.' Y en la noche reza, rezamos los tres, y piden, 'Virgencita cuídanos y que ya merito sea la hora de irnos a México para ver tu castillo.'*" [the Virgin of Guadalupe comes

down and he says ‘mommy, it feels so beautiful.’ And at night, he prays, the three of us pray, and they ask ‘dear Virgin, please take care of us and that it is almost time to go to Mexico to see your castle.] The religious celebration was a cherished yearly family pilgrimage that intended to transmit and maintain an aspect of their children’s heritage, which Pablo drew upon as *cultural*, *practical* and *institutional* funds of identity to define himself as a member of this community.

Other forms of funds of identity emerged as children made sense of and engaged their funds of knowledge to define themselves. Cultural artifacts were one example that children used to describe and define their identities, as *cultural* funds of identity. In an excerpt of his book Pablo wrote, “*Toda mi familia celebramos la misa, después comemos y vamos al jaripeo y me pongo mis botas*” [My entire family celebrates mass, then we eat and we go to the rodeo and I put my boots on]. In this excerpt, Pablo describes himself as putting on his boots, a cultural symbol and artifact that asserts Pablo’s identity as a member of this community and participant in this celebration in his parents’ hometown in Mexico. Other examples in projects, highlighted how children’s funds of identity incorporated cultural symbols that represent community membership, such as soccer team shirts and clothing items (boots and cowboy hats). Joaquín, for example, explicitly included his desire to acquire these items to proudly pose for a picture, while others often included them as part of their timeline project (Figure 3).

Figure 3
Cultural artifacts



Although children often incorporated funds of identity that depicted their family’s cultural heritage, they also were making meaning of their contextual environment and the fact that they had been born and were growing up in the U.S. In his picture book about the Day of the Virgin of Guadalupe, Pablo wrote “My parents are from Guanajuato, Mexico. The town’s name is Guadalupe de Jalpa, that is why we celebrate December 12th.” In this example, Pablo makes a distinct assertion that it is his parents who are from Mexico in the written text, but the illustration shows a drawing of the town with the label “*La ciudad de dónde soy*” [the city where I am from]. Pablo’s description shows how he is making meaning of his cultural simultaneity by acknowledging that his parents are from Guanajuato, but also affirms that he perceives it as his city as well and perceives himself as a community member. In his future timeline, Pablo’s expresses this meaning making process by expressing that he wants to be a soldier to save lives and he included a drawing of himself dressed as a soldier holding the U.S. flag.

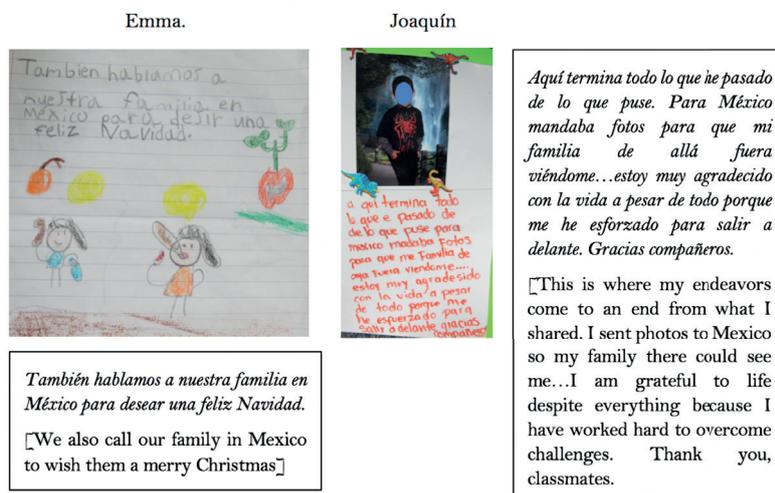
In a similar example, Gladys wrote in her book “*Yo soy de Denver, pero mis papás son de México y a mí me encantan las comidas típicas de Aguascalientes*” [I am from Denver, but my parents are from Mexico and I love the typical foods from Aguascalientes]. Gladys also marks this difference and then affirms her love for her parents’ hometown traditional cuisine. Children in this study asserted a form of cultural simultaneity in the knowledge they are acquiring that encompasses aspects from lived experiences in their family, as well as in the broader society where they are growing up. This analysis illuminates the evident connections in children’s funds of knowledge to their funds of identity.

3 December 12th is the Day of the Virgin of Guadalupe

5.2. *Family networks and relationships of support*

Family connections were another common theme in the biliteracy family projects. There was vast evidence of the importance of immediate and extended family in children's lives as experiences very often included the presence of family members and examples of the ways that children and families maintain connections. These connections occurred with both family members living in the same city and in Mexico as well. Grandparents, cousins, aunts and uncles were described in children's everyday experiences, such as playing, cooking, celebrations, and learning something new. However, there were also instances that revealed how families take care of each other, such as grandmothers providing child care or extended family living in the same household. In a previous example, Emma's experiences provided an example of their close familial ties when her entire family traveled to Mexico when her grandmother was very ill and passed away. In her project she also described the many activities that took place and the close connection she has with her *madrina* [godmother]. Emma's mother described her crying profoundly when she had to say goodbye. In the examples below Emma describes how part of her Christmas celebration involves making phone calls to family in Mexico, and Joaquín describes how his family sends photos to Mexico so family can see how he is growing up (Figure 4).

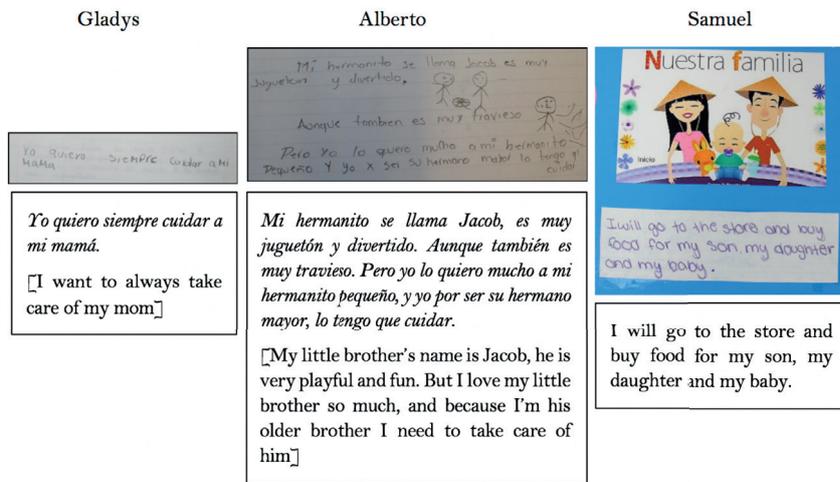
Figure 4
Fostering transnational family connections



In this example, Joaquín also explains how they often send pictures of him to Mexico so that family there can watch him grow up. Interestingly, he also expressed gratitude to his classmates and referenced that he is grateful to life for overcoming challenges. The close familial ties in children's lives and the support that these ties represented for their family became important *social* funds of identity when children described their roles and desires to care for family members. For example, in her timeline project Gladys expressed that in the future she always wants to care for her mother (Figure 5). She also included her desire to visit Mexico and meet her grandparents. In an interview with Gladys' mother, she explained how even though Gladys had never met her grandparents she stayed in close contact with them and that her grandma would send her videos of the town's *quinceañeras*,⁴ an event that Gladys also included in her envisioned future timeline. Gladys' mother shared her perspective of these long-distance, but close relationship, "*a ella le gusta mucho platicar de allá, de sus abuelitos. Que aunque no los conoce, ella los quiere, y aunque a ella no la conocen. Ella dice, a mí me quiere mi abuelita*" [she loves to talk about over there, of her grandparents. Even if she doesn't know them, she loves them, and they don't know her either. She says, my grandma loves me]. Gladys was engaging her *social* funds of identity when she described herself as a care taker for her mother (Figure 5). Students often described themselves as care-takers or contributors to their family's well-being.

4 Traditional right of passage celebration for girls' 15th birthday

Figure 5
Children's roles caring for family

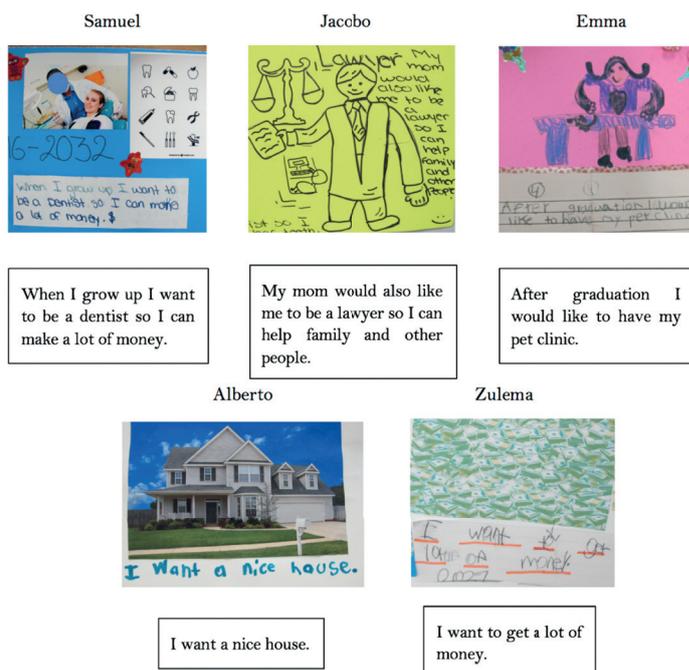


In a draft that Alberto and his mother created together for his picture book project, they describe his role as a big brother and his responsibilities of loving his little brother and taking care of him. In addition, Samuel describes his future self as a provider for his family. These descriptions reflect children's *social* funds of identity by emphasizing their family relationships, as well as *institutional* funds of identity by referring to family as a system of support.

5.3. Future selves and aspirations

Children's projects included their visions of themselves in the future, including their goals and aspirations. Two relevant themes were children's desires to attain financial security and educational achievement. In his timeline, Samuel included a visual where his picture was cut out and added to the face of a picture of a dentist. The written description states that he wants to be a dentist to make "a lot of money." Acquiring financial security was often connected to the ways children discussed their future aspirations (Figure 6).

Figure 6
Children's future aspirations



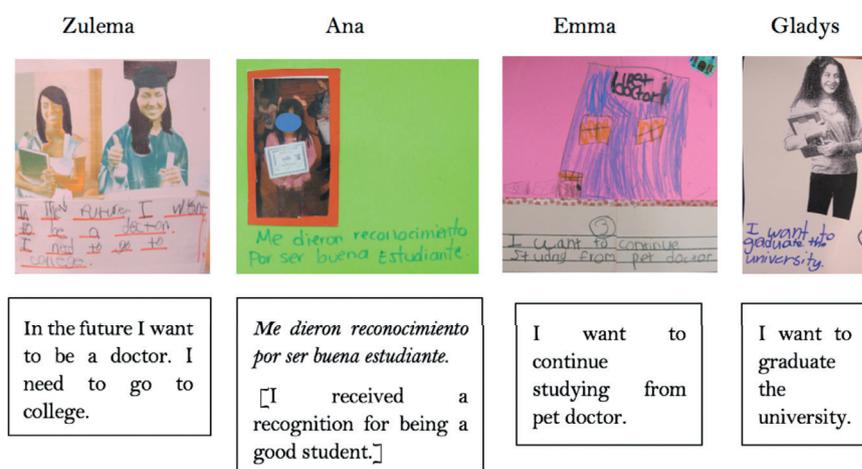
In some occasions, children provided a rationale for acquiring wealth or status, such as providing for their family as was mentioned in Samuel's prior example. In Jacobo's case, he states that it is his mother who wants him to be a lawyer with the specific goal of helping their family and other people. Even though the suggestion comes from his mom, this is perhaps evidence of how parents are transmitting the value of education, as well as helping and contributing to the family's well-being. The drawings show pictorial features of themselves in a professional setting with the tools they need to perform their job. In these examples, children engaged *practical* and *social* funds of identity to define themselves. These examples are reflective of children's sense-making of their family's financial struggles and how they perceive themselves as instrumental to improve this aspect in their family. For example, Zulema's mother explained how the family experienced financial struggles and the sacrifices she made for her daughters,

En mi pueblo éramos muy pobres, pero mi papá trataba de darnos. Mi papá a veces ni comía, se ponía un cartón de suela en sus zapatos para darnos estudios a nosotros. [...] Yo como le digo a mis hijas, miren mijas, yo me sacrifico muchísimo porque a veces la verdad duro semanas que yo no más me duermo, cuando mucho dos horas por día. Les digo que a veces salgo muy cansada, muy regañona, pero porque yo necesito que ustedes aprendan. [...] Yo trabajo mucho, a veces ando con los zapatos rompidos, les digo, pero a ustedes no les hace falta nada. Les digo, todo lo que agarro en mi cheque es para mis hijas. La vida es muy difícil, mucho muy difícil.

[In my town, we were very poor, but my dad tried to provide. Sometimes my dad wouldn't eat, he would put cardboard on the sole of his shoes to give us education. [...] Like I tell my daughters, look my dears, I sacrifice so so much because sometimes, honestly, I spend weeks only sleeping two hours per day at most. I tell them that sometimes I'm very tired and grumpy, but it is because I need them to learn. [...] I work a lot, sometimes my shoes are torn, I tell them, but you have everything you need. I tell them, everything I make in my check is for my daughters. Life is very difficult, very, very difficult.]

Parents discussed their challenges in this context, which were not limited to financial struggles. They also spoke of issues of immigration, being separated from family in Mexico, language barriers, discrimination and racism. In Zulema's case, her mother emphasized the importance of education and school, which was also a common theme in children's projects as they portrayed themselves through graduations, academic achievement and recognitions drawing from *practical* and *institutional* funds of identity that show the action of studying as members of a higher education institution (Figure 7). Zulema expressed her desire to make money (Figure 6) and that her path to achieving financial security was through a college education (Figure 7).

Figure 7
Children's educational aspirations



In the example above, Zulema draws from her mother's teaching and transmission of a value for education when she self-describes as a future doctor and understands that she will "need" to attend college to accomplish this goal. Children expressed how they perceive themselves in the future as professionals with academic accomplishments. Children made sense of these experiences and externalized their understandings of their roles as contributors to their family, and the importance of graduating from college to acquire financial stability. This represents a very different reality and construed vision of their futures than the district's perceptions and actions that included poor communication with parents and limiting their involvement in school decisions.

6. Discussion

The integration of a funds of knowledge approach through multimodal project-based learning in this classroom was twofold in its goals. First, it served to challenge deficit ideologies that children and families continuously encountered in this context. Secondly, it fostered a collaborative space for children and families to co-construct projects that integrated and validated their experiences, identities and bilingualism as part of classroom instruction. Data from their projects provided insights into children's daily lives, their transnational experiences, and their family networks of support. In school districts that position children's home language and experiences as hindrances to their academic development and as problems to eliminate, there is an urgent need to counter these systemic deficit models; a funds of knowledge project-based learning approach is one tool that can be implemented to yield counternarratives that place families' language and experiences under an illuminating and strength-based light. When teachers and schools learn about and from families, deficit perceptions can shift (Moll & González, 2004; Whyte & Karabon, 2016). This is a crucial step toward the effort of utilizing culturally sustaining and critical pedagogies as vehicles to challenge dominant deficit ideologies since current power dynamics still position educators as "gatekeepers" of the knowledge that is included in classroom learning or not (Paris & Alim, 2014). Thus, the integration of these forms of pedagogy have enormous potential to incite change that begins organically at the classroom level and contribute to broader systemic change. This elevates the fundamental intent behind these approaches toward social justice and disrupting deficit orientations about culturally and linguistically diverse students and families (Esteban-Guitart et al., 2019; Subero et al., 2015).

In addition, this classroom-based approach also fostered collaboration between families and this classroom. Effective practices to build reciprocal and culturally responsive family-school partnerships include validating families' culture and language, building trust, and listening to families (Auerbach, 2011; Delgado-Gaitán, 2004; Jasis & Ordoñez-Jasis, 2004). In order to build trust with families, we must first build relationships, and to build relationships we must first learn from one another. A collaborative approach in creating the biliteracy family projects afforded a space for families in classroom learning while fostering a safe space to share personal experiences, strengths and accomplishments. Opportunities for families to build solidarity with one another about shared experiences, including immigration and educational equity, can facilitate a process of parental empowerment and advocacy (Jasis & Ordoñez-Jasis, 2012).

The second focus of this study was to analyze how children engaged their funds of knowledge as funds of identity in their identity constructions. Students' creations regularly included instances where children self-defined and self-expressed making use of their funds of knowledge. These self-descriptions revealed the intricate connections between their sociocultural experiences and their understandings of themselves within these experiences that also connect to sociopolitical factors, such as immigration and transnational familial kinship. The importance of knowing our students and building meaningful relationships with them that are not deficit, but rather consider sociopolitical, sociocultural and systemic challenges is a key component of culturally sustaining pedagogies (Ladson-Billings, 1995; Sleeter, 2012). This approach also challenges imposed identities and superficial cultural perspectives that place students in "fixed" boxes of identities (González, 2005). Findings in this study support the notion that identity and culture are socially and contextually constructed, hence the cultural simultaneity students displayed in their identity constructions. There is great danger in making assumptions that reduce cultural understandings and impose identities on children and families, rather than engaging in a process in which it

is the children and families themselves who define these parameters, which are vast and encompass a diaspora of experiences and backgrounds. A one-size-fits-all approach does not suffice.

A funds of knowledge project-based learning approach has the potential to advance educational equity in schools that serve culturally and linguistically diverse students by centering children's lives and experiences in classroom instruction as resources for learning and by providing meaningful learning experiences that foster their creativity and agency. A multimodal approach can support this process by creating flexibility in the range of modalities, including literacy and language practices, that children and families can engage to share their experiences. Although it may seem simple, but the mere presence of projects that integrated these life experiences and the use of Spanish speaks back to the district's history of assimilationist and subtractive practices that derive from deficit ideologies. I invite a reflection that contrasts the image of children removing Spanish instructional materials from their classroom to one where they work with their families on a bilingual project to share their lives. The Office for Civil Rights report stated,

Based on the evidence, we determined that a hostile environment against Hispanic students, teachers, and administrators existed at the District. Specifically, we conclude that the preponderance of the evidence establishes that Hispanic students, teachers, and administrators experienced national origin harassment that was sufficiently serious to deny or limit an individual's ability to participate in or benefit from the services, activities or privileges provided by the District. (p. 15)

When hostility, harassment and discrimination are a daily reality, it is imperative to heal wounds, restore spirits, and affirm culture and language as valuable resources. The empowerment and resistance that can emerge in this process is essential in the pathway toward educational equity. At the time of data collection, the school district had reinstated bilingual programs and this opened the opportunity for bilingual pedagogy that is also culturally sustaining. However, three years later, the district once again moved toward the elimination of bilingual programs.

An imminent next step in research that examines these approaches and methodologies is to explore their impact on classroom practices, educator perspectives, and school environments. Better understandings of how these methods can contribute to strengthening relationships between families and educators can pave a trajectory toward restructuring family engagement approaches that are integrated at the classroom level. Furthermore, there is a need to understand how these methods can contribute to shifting deficit ideologies and orientations among all stakeholders and structures in schools, and if these shifts can transform classroom and school practices to be more strength-based and equity-oriented.

Policy implications include the need to revise family engagement efforts at the district and school level to consider how these include opportunities to learn about families' lives and if they are integrated in both, classroom and school-wide approaches. Teacher preparation programs can be impactful by centering practices that include culturally sustaining project-based learning and family collaboration as part of regular instruction. Importantly, future teachers can realize the many opportunities multimodal projects afford to learn how students construct their identities, and about the experiences and contexts that shape them.

An important implication for educators means that aside from district policies, it is possible to embed pedagogical elements that promote a funds of knowledge and funds of identity approach in ways that also integrate curricular connections, as these are not mutually exclusive when learning experiences in classrooms are meaningful and hold high expectations. Educators can engage in self-reflection regarding their pedagogical practices to inquire about the opportunities their students have to 1) share and include their experiences in classroom learning, 2) express and explore their identities, 3) integrate and collaborate with their families, and 4) make use of their full linguistic and multimodal resources in learning. Biliteracy family projects present an additional tool for educators to invite and integrate children's funds of knowledge and funds of identity to foster family collaboration and challenge deficit ideologies by illuminating the depth in children's experiences outside of school, and how these are incorporated to construct their identities.

References

- Abril-Gonzalez, P. (2020). Latinx youths' testimonios of racist nativism: Poetry and acompañamiento to bridge past and present experiences. *Equity & Excellence in Education*, 53(3), 412-430. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1782787>
- Alvarez, A. (2018). Drawn and written funds of knowledge: A window into emerging bilingual children's experiences and social interpretations through their written narratives and drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(1), 97-128. Published online November 27, 2017. <https://doi.org/10.1177/1468798417740618>
- Alvarez, A. (2020). Experiential knowledge as capital and resistance among families from Mexican immigrant backgrounds. *Equity & Excellence in Education*, 53(4), 483-504. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1791766>
- Alvarez, A., Peña Teeters, L., Hamm-Rodríguez, M. & Dimidjian, S. (2021). Understanding children's funds of identity as learners through multimodal self-expressions in Mexico City. *Learning, Culture and Social Interaction*. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100513>
- Auerbach, S. (2011). Learning from Latino families. *Learning*, 68(8), 16-21.
- Andrews, J., & Yee, W. C. (2006). Children's 'funds of knowledge' and their real-life activities: Two minority ethnic children learning in out-of-school contexts in the UK. *Educational Review*, 58(4), 435-449. <https://doi.org/10.1080/00131910600971909>
- Barton, A. C., & Tan, E. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 50-73. <https://doi.org/10.1002/tea.20269>
- Becker, A. (2014). Funds of (difficult) knowledge and the affordances of multimodality: The case of Victor. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(2), 17-33.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bernhard, J. K., Cummins, J., Campoy, F. I., Ada, A. F., Winsler, A., & Bleiker, C. (2006). Identity texts and literacy development among preschool English language learners: Enhancing learning opportunities for children at risk for learning disabilities. *Teachers College Record*, 108(11), 2380.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2004). Language and identity. In A. Duranti (Ed.) *A companion to linguistic anthropology*, (pp. 369-394). Blackwell.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology*. Harvard University Press. Coleman,
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Cummins, J., & Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Gaitan, C. D. (2004). *Involving Latino families in schools: Raising student achievement through home-school partnerships*. Corwin Press.
- DeNicolò, C. P., González, M., Morales, S., & Romaní, L. (2015). Teaching through testimonio: Accessing community cultural wealth in school. *Journal of Latinos and Education*, 14(4), 228-243. <https://doi.org/10.1080/15348431.2014.1000541>
- Delgado-Gaitan, C. (2004). *Involving Latino families in schools: Raising student achievement through home-school partnerships*. Corwin Press.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New Press.
- Dworin, J. E. (2006). The family stories project: Using funds of knowledge for writing. *The Reading Teacher*, 59(6), 510-520. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.1>
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173-180. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est>
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>

- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., & Llopart, M. (2019). Sustaining students' cultures and identities. A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 11(12), 3400. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- Esteban-Guitart, M., & Llopart, M. (2019). La creación y utilización educativa de artefactos identitarios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 321-334. <https://10.30827/profesorado.v23i2.9687>
- Esteban-Guitart, M., Monreal-Bosch, P., Palma, M., & González-Ceballos, I. (2020). Sustaining students' identities within the context of participatory culture. Designing, implementing and evaluating an interactive learning activity. *Sustainability*, 12(12), 4870. <https://doi.org/10.3390/su12124870>
- Esteban-Guitart, M. & Penuel, W. R. (2020). Global nationalism, curriculum, and identities. In Gresalfi, M. and Horn, I. S. (Eds.), *The interdisciplinarity of the learning sciences*, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2020, Volume 1 (pp. 51-58). Nashville, Tennessee: International Society of the Learning Sciences.
- Flores, T. T. (2018). Breaking stereotypes and boundaries: Latina adolescent girls and their parents writing their worlds. *Voices from the Middle*, 25(3), 22-25.
- Flores, T. T., & Springer, S. (2021). Our legends and journey stories: Exploring culturally sustaining family engagement in classrooms. *Theory Into Practice*, <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1911484>
- Gallo, S., & Link, H. (2015). "Diles la verdad": Deportation policies, politicized funds of knowledge, and schooling in middle childhood. *Harvard Educational Review*, 85(3), 357-382. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.3.357>
- Garcia, S. B. & Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 36 (2), 150-168. <https://doi.org/10.1177/0013124503261322>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gonzales, L., & Ybarra, M. G. (2020). Multimodal cuentos as fugitive literacies on the Mexico-US borderlands. *English Education*, 52(3), 223-255.
- González, N. (2005). Beyond culture: The hybridity of funds of knowledge. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*, (29-46). Lawrence Erlbaum Associates.
- González, N., & Moll, L. C. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Polity Press.
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Hussar, B., Zhang, J., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., Cui, J., Smith, M., Bullock Mann, F., Barmer, A., & Dilig, R. (2020). *The condition of education 2020*. Washington, DC: Institute for Education Sciences, National Center for Education Statistics. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020144>. Accessed October 17, 2020
- Irizarry, J. G. (2009). Representin' drawing from hip-hop and urban youth culture to inform teacher education. *Education and Urban Society*, 41(4), 489-515. <https://doi.org/10.1177/0013124508331154>
- Jasis, P., & Ordonez-Jasis, R. (2004). Convivencia to empowerment: Latino parent organizing at La Familia. *The High School Journal*, 88(2), 32-42.
- Jasis, P. M., & Ordoñez-Jasis, R. (2012). Latino parent involvement: Examining commitment and empowerment in schools. *Urban Education*, 47(1), 65-89. <https://doi.org/10.1177%2F0042085911416013>
- Jewitt, C., & Kress, G. (Ed.). (2003). *Multimodal literacy*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Jovés, P., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Taylor & Francis.

- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Marshall, E., & Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-242. <https://doi.org/10.17763/haer.80.2.h3446j54n608q442>
- Martin-Jones, M., & Saxena, M. (2010). Bilingual resources and 'funds of knowledge' for teaching and learning in multi-ethnic classrooms in Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 267-282. <https://doi.org/10.1080/13670050308667785>
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moll, L. C., & González, N. (2004). Engaging life: A funds of knowledge approach to multicultural education. *Handbook of research on multicultural education*, 2, 699-715.
- Nieto, S., & Bode. P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (5th ed.)*. Pearson.
- Oikonomidoy, E., & Karam, F. J. (2020). Funds of identity and language development: The case of a Syrian refugee-background child. *International Journal of Early Years Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765086>
- Ordoñez, D., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2018). 'The best way to learn language is by not doing language'. Incorporating funds of identity for learning Spanish in a Shared Education Unit. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1551324>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Paris, D., & Alim, H. S. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84(1), 85-100. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.9821873k2ht16m77>
- Poole, A. (2017). Funds of knowledge 2.0: Towards digital funds of identity. *Learning, culture and social interaction*, 13, 50-59. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.02.002>
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in society*, 46(5), 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Riojas-Cortez, M. (2001). Preschoolers' funds of knowledge displayed through sociodramatic play episodes in a bilingual classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 35-40.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Saubich, X., & Guitart, M. E. (2011). Bringing funds of family knowledge to school. The living Morocco project. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 79-103.
- Scribner, S. (1990). Reflections on a model. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 12(3), 90-94.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562-584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Solórzano, D. G. (1997). Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education. *Teacher education quarterly*, 5-19.
- Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative inquiry*, 8(1), 23-44. <https://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

- Subero, D., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2015.02>
- Subero, D., Llopart, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2018). The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective. *Oxford Review of Education*, 44(2), 156-170. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352501>
- Subero, D., Vujasinović, E., & Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S., & Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294. <https://doi.org/10.1177/1468798408096481>
- Valencia, R. R. (Ed.). (1997). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. RoutledgeFalmer.
- Valencia, R. R., & Solórzano, D. G. (1997). Contemporary deficit thinking. In R. R. Valencia (Ed.), *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice* (pp. 160–210). RoutledgeFalmer.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Harvard University Press.
- Whyte, K. L., & Karabon, A. (2016). Transforming teacher–family relationships: Shifting roles and perceptions of home visits through the funds of knowledge approach. *Early Years*, 36(2), 207-221. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1139546>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2020). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: Addressing the voices of youth. *Mind, Culture, and Activity*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>
- Zong, J. & Batalova, J. (2015). *The limited English proficient population in the United States*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Brief CV of the author

Adriana Alvarez

Assistant Professor in the Culturally and Linguistically Diverse Education program at the School of Education and Human Development at the University of Colorado Denver. Her research interests center on biliteracy development and pedagogy, and family-school partnerships with a focus on equity-oriented and strength-based approaches in Latinx communities. Her research has been published in *Equity & Excellence in Education*, the *Journal of Early Childhood Literacy*, and *Learning, Culture and Social Interaction*. Adriana was a bilingual teacher for eleven years in the border community of El Paso, Texas prior to receiving her PhD in Educational Equity and Cultural Diversity from the University of Colorado Boulder. Email: adriana.alvarez@ucdenver.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9808-1974>

SECCIÓN
LIBRE

Modalidad Deportiva de Salvamento y Socorrismo: Un Deporte que Educa en los Valores del Ideario Olímpico

Lifesaving: A Sport that Teaches Values of the Olympic Ideology

M^a Eugenia Martínez-Gorroño *, Ismael Sanz-Arribas y M^a Teresa Calle-Molina

Universidad Autónoma de Madrid, España

DESCRIPTORES:

Valores olímpicos
Carta olímpica
Real Federación
Española de
Salvamento y
Socorrismo
Educación
Pierre de Coubertin

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo demostrar que la filosofía olímpica está presente en la realidad y la práctica del deporte actual, concretamente en la modalidad deportiva que desarrolla la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo (RFESS). El diseño metodológico ha partido de la identificación y categorización de los documentos que podrían ser fuentes primarias. Por un lado, la documentación escrita por Pierre de Coubertin en la que fue perfilando el ideario olímpico, y, por otro, la documentación correspondiente a los objetivos y directrices del funcionamiento de la RFESS. Tras su análisis documental se procedió a la identificación y al examen del paralelismo que mantiene la filosofía de la génesis del olimpismo con las intenciones y objetivos de la práctica deportiva impulsada por esta federación. Como resultado, se exponen las sinergias y las reflexiones en torno a los paralelismos encontrados, tanto en los planeamientos que a priori estuvieron en la creación del Movimiento Olímpico y la RFESS, como en la realidad de sus circunstancias actuales. Se proponen alternativas y respuestas que, presentes en la praxis de la RFESS, deben ser tenidas en cuenta en todas las prácticas deportivas actuales, para compensar otras aportaciones menos constructivas que muestran ciertos medios de comunicación.

KEYWORDS:

Olympic values
Olympic chapter
Royal Spanish
Lifesaving Federation
Education
Pierre de Coubertin

ABSTRACT:

The present work seeks to demonstrate that the Olympic philosophy is present in the reality and practice of sport today, specifically in the objectives and practice developed by the Royal Spanish Lifesaving Federation (RSLF). The methodological design has started from the identification and categorization of the documents that could be primary sources. On the one hand, the documentation written by Pierre de Coubertin in which he outlined the Olympic ideology, on the other hand, the documentation corresponding to the objectives and guidelines of the operation of the RSLF. After its documentary analysis, we proceeded to identify and examine the parallelism that maintains the philosophy of the genesis of Olympism with the intentions, objectives and purposes of the sports practice promoted by this federation. As a result, the synergies and reflections on the parallels found both in the planning that was present in the creation of the Olympic Movement and the RSLF, and in the reality of their current circumstances, are presented. It proposes alternatives and responses that are present in the practice of RSLF and that should be considered in all current sports practices, in order to compensate for other less constructive contributions shown by certain media.

CÓMO CITAR:

Martínez-Gorroño, M. E., Sanz-Arribas, I. y Calle-Molina, M. T. (2021). Modalidad deportiva de salvamento y socorrismo: Un deporte que educa en los valores del ideario olímpico. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 127-144.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.008>

1. Introducción y antecedentes

Este trabajo es el resultado parcial de una línea de investigación que desarrolla un equipo de docentes que forma parte del Comité Juego Limpio, entidad integrada en el Centro de Estudios Olímpicos de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Este equipo centra una de sus líneas de investigación en el ideario olímpico y en la búsqueda de su presencia en la realidad y la práctica del deporte actual, a fin de evidenciar la calidad y buen hacer de deportistas y entornos deportivos, frente a una realidad mediática que parece contradecir la contribución positiva que el deporte supone en las sociedades actuales.

El deporte en la actualidad es una manifestación cultural universalizada y globalizada. Está presente en las formas expresivas de grupos sociales y de colectivos de todo el planeta (Martínez-de-Haro, Sanz-Arribas y Álvarez-Barrios, 2019). El Movimiento Olímpico, desde su fundación a partir de los impulsos de Pierre de Coubertin, ha contribuido definitivamente a que el deporte se haya convertido en un fenómeno social multitudinario. Según los datos de Radiotelevisión Española, más de 36,5 millones de espectadores vieron en algún momento los Juegos Olímpicos de Pekín. En Río-2016, la plataforma de vídeos del Comité Olímpico Internacional sumó más de nueve millones de horas en contenidos consumidos por los casi un millón de usuarios únicos que diariamente visitaban su portal. La web oficial tuvo más de 26 millones de visitas durante las dos semanas de los Juegos, más del doble que en Londres-2012 (EP, 2008; Palco23, 2016).

Pero el deporte olímpico, desde el ideario de su creador, ha pretendido mantener y transmitir aptitudes y valores que no siempre están presentes en las competiciones que hoy tenemos oportunidad de ver. Sin embargo, el Movimiento Olímpico sigue manteniendo los mismos objetivos que motivaron a su creador. En la Carta Olímpica actual, puede leerse: “el Movimiento Olímpico tiene como objetivo contribuir a la construcción de un mundo mejor y más pacífico, educando a la juventud a través de una práctica deportiva conforme con el Olimpismo y sus valores” (COI, 2019, p. 17)

Las potencialidades educativas y de transmisión de valores positivos que puede proporcionar el deporte, conllevaron hace décadas su inclusión como instrumento educativo en las asignaturas obligatorias escolares de un gran número de países. Esta potencialidad educativa ha sido reflexionada por múltiples especialistas como Hernández Álvarez (1994) quien exponiendo las funciones que la actividad física y el deporte han cumplido a lo largo de la historia, mencionaba “la función de conocimiento”, que ha desempeñado y desempeña como Educación Física escolar:

El movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona, tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices toma conciencia de su propio cuerpo y del mundo que le rodea. (Hernández Álvarez, 1994, p. 76)

Otros inquietos personajes históricos reflexionaron también sobre el poder educativo del deporte como Pierre de Fredy, Barón de Coubertin. Él dedicó su vida y su fortuna en su empeño filantrópico por solventar los problemas de su tiempo para lo que vio en el deporte un instrumento ideal, siempre que fuera orientado adecuadamente. Fundó el Movimiento Olímpico, institución con la que pretendía fomentar la práctica deportiva realizada en base al código de valores que supone la filosofía olímpica y que denominó “Olimpismo”. Actualmente, el Olimpismo viene definido en la Carta Olímpica como:

Una filosofía de vida, que exalta y combina en un conjunto armónico las cualidades del cuerpo, la voluntad y el espíritu. Al asociar el deporte con la cultura y la educación, el Olimpismo se propone crear un estilo de vida basado en la alegría del esfuerzo, el valor educativo del buen ejemplo, la responsabilidad social y el respeto por los principios éticos fundamentales universales. (COI, 2019, p. 11)

Esta definición resume el ideario que Coubertin fue gestando hasta conformar la “filosofía olímpica” cuyos principios fue exponiendo en sus escritos y conferencias. Principios y orientaciones que hemos procedido a localizar en la documentación que ha sido fuente primaria para este trabajo. Son aquellos documentos en los que expuso sus objetivos para la creación del Movimiento Olímpico, de los que citaremos posteriormente algunos fragmentos.

A pesar de las potencialidades educativas que la práctica deportiva tiene implícitas; en la realidad actual, fuera de las aulas (aunque puntualmente también dentro de ellas), el deporte no siempre presenta esta característica positiva y constructiva. Como fruto de las manipulaciones y de la escala de valores tergiversada que se nos va imponiendo, se producen cotidianamente con demasiada frecuencia, conductas “antideportivas” agresivas e irrespetuosas, tanto por parte de los deportistas, como hacia ellos, hacia los árbitros, etc. Estas conductas bajo el lema “el fin justifica los medios” se admiten en pro de la búsqueda de la victoria deportiva, mostrada como el valor prioritario y fundamental ante el cual, los derechos o principios fundamentales de las personas quedan en un segundo plano. Este aspecto, dada la gran presencia de ciertas competiciones deportivas en los medios de comunicación y en la cotidianidad de todos, está suponiendo una influencia nada educativa para jóvenes deportistas, y espectadores, influyendo en los comportamientos de ciertos colectivos, que parecen olvidar la escala de valores marcada por los “principios fundamentales y universales” (COI, 2019, p. 11) que deben regir la convivencia.

La evolución del tipo de práctica deportiva que con mayor frecuencia emiten los medios de comunicación, nos condicionó a averiguar si la práctica deportiva orientada a partir de esos principios que supone la filosofía del olimpismo está presente en el deporte que hoy en día se practica y se fomenta. Comenzando con lo que metodológicamente se conoce en la investigación como “aproximación al objeto de estudio” analizamos el contenido de un documento de la RFESS publicado bajo el título “Misión, visión y valores de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo”. Ya en su primer epígrafe, en el que declara su Misión, detectamos su consonancia y afinidad con los Principios Fundamentales del Ideario Olímpico.

...vela por la protección de la salud de las personas que practican su deporte, el juego limpio y la dimensión ética de la competición; fomenta la formación en materias relacionadas con los primeros auxilios, el salvamento y el rescate; impulsa la cultura de la prevención de los accidentes en el medio acuático y de la preservación de la vida en situaciones de riesgo a través de la cultura del salvamento; y promueve la capacitación de las personas en la esfera del socorrismo. (RFESS, 2020a, p. 1)

Al constatar esta sinergia, centramos pues el objetivo de este trabajo en demostrar la presencia del ideario olímpico en las actividades que desarrolla la RFESS y la modalidad deportiva del *Salvamento y Socorrismo*. Con ello, igualmente intentamos compensar la falta de investigaciones que hemos constatado en cuanto a conocer la presencia del ideario olímpico en la realidad del deporte actual. Apenas algunos de nuestros trabajos se han centrado en indagar su presencia en la realidad escolar de nuestro país (Calle-Molina y Martínez Gorroño, 2014).

2. Método

El presente trabajo se ha desarrollado con una metodología de investigación de tipo histórico y cualitativo. Partiendo de las potenciales fuentes que supone la ingente obra escrita de Pierre de Coubertin¹, identificamos y categorizamos como fuentes, un grupo de ellas que contienen información concreta sobre el ideario que pretendía otorgar al Movimiento Olímpico, especificadas en el apartado final como fuentes primarias, y que, por tanto, contienen datos sobre la filosofía y el ideario que trataba de conferir al Movimiento Olímpico que fue gestando. Organizamos y clasificamos las mismas como fuentes primarias, agrupándolas por grupos temáticos o categorías, desde una estructura conceptual de los valores en ella contenidos. Se realizó un análisis documental de la actual Carta Olímpica bajo la misma perspectiva, para extraer la orientación que dicha filosofía olímpica mantiene en el ideario del Movimiento Olímpico actual. Por otra parte, tras localizar las fuentes primarias que contenían las bases de la creación, los objetivos y prácticas de la RFESS, y someterlas al mismo análisis documental, se realizó un trabajo de contraste y comparación. Como resultado, se ofrecen los análisis de las sinergias, similitudes y paralelismos entre ambos planteamientos: los propósitos y la filosofía del ideario

¹ La obra escrita de Pierre de Coubertin ha sido evaluada por el Comité Olímpico Internacional y estima que consta de unas quince mil páginas impresas.

coubertiniano y los planteamientos, objetivos y prácticas de la RFESS, partiendo de que el instrumento común de dichas instituciones son las prácticas deportivas con una orientación solidaria, filantrópica y con una disposición clara de servicio al colectivo social y a la humanidad.

3. El deporte como elemento y contenido de la educación para formar en la responsabilidad social, la generosidad y la cooperación

3.1. El deporte como instrumento educativo

Tras una aproximación superficial a los principios del *Movimiento Olímpico*, puede parecer que el deporte olímpico es una actividad física sistemática cuyo objetivo es lo que Hernández Álvarez (1996) denomina como “función anatómico-funcional”, es decir, “cuando la actividad física se usa para completar el desarrollo de las capacidades motrices del individuo de forma utilitaria, como preparación para la mejora del rendimiento físico” (p. 75). Así, la práctica deportiva parece solo orientada para conseguir cumplir ese lema de *Citius, altius, fortius*, que Coubertin, con palabras de Henri Didon, convirtió en lema Olímpico.

Sin embargo, los documentos que contienen la orientación que Coubertin quería conferir a la institución que deseaba crear: el Movimiento Olímpico, evidencian una orientación educativa. Pretendía una reforma social introduciendo como instrumento educativo el deporte, en las cotidianidades de los europeos; tanto en la etapa educativa, en los centros escolares, como en las aficiones cotidianas de los diferentes grupos sociales (Martínez-Gorroño y Hernández-Álvarez, 2014). El deporte incorporado personal y voluntariamente para enfocar la vida como un proceso de superación personal en el que cada uno se impone sus propios retos: más veloz, más alto, más fuerte, teniendo en cuenta la amplitud que implica la metáfora.

A aquella reforma social con base educativa hacía referencia, por ejemplo, cuando en 1888 remitió una carta a la Sociedad de Economía Social solicitando su apoyo para crear la “Asociación para la Reforma de la Educación Escolar en Francia” que se materializó en 1889. Reforma que planteó antes que la creación de los Juegos Olímpicos en 1894, orientada a los adultos y a todos los colectivos sociales (Martínez-Gorroño y Hernández-Álvarez, 2014). En ella escribía:

Hay que hacer la reforma social a través de la educación. No hay que trabajar con los adultos, sino con los niños, preparar su triunfo proporcionándoles las cualidades que les harán aptos para comprender, y las cualidades de carácter idóneas para ejecutar la transformación, poniendo el ejercicio físico como contrapeso a la fatiga intelectual [...] [intentando] que en la educación entren, mediante el deporte, nuevos principios de disciplina y de responsabilidad. (Coubertin, 1888, citado en Martínez-Gorroño y Hernández-Álvarez, 2014, p. 67)

Muchos fueron los argumentos para convencer a los responsables educativos de las ventajas de introducir el deporte como elemento educador y parte de la materia que con el tiempo se llamaría Educación Física, cuyo contenido en aquellos momentos era la gimnasia. Si bien el argumento textual del párrafo siguiente queda actualmente algo devaluado por todos los resultados de las investigaciones fisiológicas que hoy disfrutamos; por otro lado, su contenido alcanza una especial nueva vigencia, para los colectivos urbanos y sedentarios cuyo carácter se va manipulando, para que se sienta atraído e inclinado a compartir solamente con aquellos que tienen apetencias afines a las suyas. Así, Coubertin argumentaba que el ejercicio físico es un agente de compensación orgánica y también es creador de fuerza moral y nacional:

Aporta a la existencia demasiado sedentaria o demasiado cerebral del adolescente o del hombre el contrapeso de los movimientos moderados y dosificados convenientemente [...] El ejercicio físico, concebido y aplicado de cierto modo, puede contribuir a forjar el carácter a revigorizar una colectividad, e, incluso en tiempos de democracia, a servir de unión entre las diferentes clases sociales. (Coubertin, 1918, p. 1)

Muchos años mantuvo Coubertin sus esfuerzos por la reforma educativa que implicaba la introducción del deporte debidamente orientado. En 1925, en su discurso en el Ayuntamiento de Praga, afirmaba:

Ha llegado el momento de elevar un edificio pedagógico, cuya arquitectura sea más apropiada a las necesidades de la época. [Yo] he emprendido la obra nueva con el espíritu deportivo, es decir, con la alegría del esfuerzo, el gusto por el riesgo y el culto al ideal desinteresado. (Coubertin, 1925, p. 551)

El deporte como elemento y contenido educativo que defendió Coubertin puede verse presente y vivo en nuestra realidad en la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo. Está específicamente explícito; con solo acceder a su web oficial. En ella, consta, como apartado de los valores, que esta Federación “coloca a la formación como eje vertebrador de su afán diario para el enriquecimiento y desarrollo de la persona...” (RFESS, 2020a, p. 2).

Y, bajo el epígrafe de la “visión” de esta Federación, puede leerse:

La RFESS basa el desarrollo de sus trabajos en los principios de eficacia, eficiencia, economía, viabilidad, crédito y reputación, persiguiendo la formación integral de la persona deportista desde la más temprana edad y el respeto a la convivencia y las normas. (RFESS, 2020a, p. 1)

En su “misión”, se deja constancia de sus objetivos y actividades:

...fomenta la formación en materias relacionadas con los primeros auxilios, el salvamento y el rescate; impulsa la cultura de la prevención de los accidentes en el medio acuático y de la preservación de la vida en situaciones de riesgo a través de la cultura del salvamento; y promueve la capacitación de las personas en la esfera del socorrismo. (RFESS, 2020a, p. 1)

Podemos afirmar que la RFESS ostenta, mantiene y promociona en su realidad, prácticas y objetivos actuales, el testigo que Coubertin impulsó durante muchos años en cuanto a utilizar el deporte como instrumento para la educación. Esta Federación es una realidad viva de la vigencia en el deporte del ideario coubertiniano y confirma su puesta en práctica en la actualidad. Desarrolla en sus prácticas su misma idea e impulso en cuanto a utilizar el deporte como un elemento educativo para la formación de las personas y por ello, igualmente manifiesta que debe estar presente desde temprana edad, para formar en el respeto y la aceptación de las normas que deben presidir la convivencia de todo colectivo social que pretenda vivir en armonía.

Estos aspectos que cumple y desempeña la modalidad deportiva del Salvamento y Socorrismo en nuestra sociedad llevan a algunos autores a conclusiones similares con respecto a la introducción de este deporte como contenido de la educación actual. Así, Angueira (1998) considera que el gran elemento diferenciador de este deporte y, lo que le convierte en único en la formación escolar y extraescolar, es su carácter humanitario.

Los apartados siguientes pormenorizan otros muchos aspectos que muestran cómo la RFESS pone en práctica, materializa y es una continuidad viva de las ideas de aquel humanista, Pierre de Coubertin, cuyos esfuerzos vitales impulsaron los valores que hoy identificamos como Filosofía Olímpica y Olimpismo.

Sin embargo, los datos históricos de los antecedentes de esta federación tienen sus raíces en similares impulsos a los que movieron a Coubertin. Es decir, surgieron a partir de ciertos sectores y grupos sociales solidarios y filantrópicos preocupados por el interés de toda la humanidad, y que, en su caso, tienen incluso algunas fechas anteriores a los logros coubertinianos. Así, la primera competición internacional oficial documentada de entonces denominado Salvamento y Socorrismo se celebró, según Sánchez Fernández (2007), en Marsella, en 1878, fecha considerada como la creación del embrión de lo que más tarde, a partir de 1910, dio lugar a la FIS (Fédération Internationale de Sauvetage Aquatique), que quedó formalmente constituida en aquella lejana fecha, hace ya más de 100 años.

3.2. La cooperación, la solidaridad y la responsabilidad social: Ideas, impulsos y objetivos comunes

La cooperación de los individuos particulares como forma de responsabilidad social para con los miembros de su colectividad, la analizó Coubertin como una necesidad imprescindible para la convivencia y el avance de las sociedades que sean solidarias y democráticas.

En 1901 Coubertin escribía:

Cualesquiera que sean los gobiernos de una democracia, esta necesita de cooperación para vivir y prosperar [...] y ésta necesita ser aprendida, y se lleva mucho ganado si se aprende desde la juventud. Esta verdad se impondrá en la democracia, la cual se verá obligada a introducir la cooperación en la vida escolar para preparar a los futuros ciudadanos con vista a la vida activa. (Coubertin, 1901, p. 142)

En este mismo documento, también hacía referencia a la necesidad de la toma de conciencia por parte de las personas sobre su compromiso con los grupos humanos a los que pertenecen y a los que deben su realidad. Señalaba, como en múltiples ocasiones, la necesidad de cooperación y la responsabilidad social que debía ser adquirida desde la etapa escolar.

En una sociedad democrática, el hábito de cooperación es imprescindible. El ciudadano útil para la democracia será el que entre en la vida activa entrenado ya al esfuerzo colectivo, acostumbrado inconscientemente a los movimientos, al ritmo y a la contención que este esfuerzo exige. (Coubertin, 1901, p. 142)

En la actualidad, “la responsabilidad social” podemos encontrarla explícitamente citada también en la definición del Olimpismo de la *Carta Olímpica*: “el Olimpismo se propone crear un estilo de vida basado en la alegría del esfuerzo, el valor educativo del buen ejemplo, la responsabilidad social...” (COI, 2019, p. 11).

Este planteamiento sobre la cooperación de los individuos, apelando a la responsabilidad social de todos los miembros de un colectivo, es el mismo punto de partida que se aprecia en el impulso del que partió la creación de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo. Fue creada en 1961 con el objetivo de utilizar como elemento e instrumento, cierta forma de deporte, en beneficio de cualquier otro miembro del colectivo que lo precise: un bien común. Solamente el concepto del que parte el objetivo de su constitución ya implica un enfoque de inquietudes solidarias y contribución social que tienen una sinergia definitiva con los planteamientos de Pierre de Fredy.

En su declaración de principios, bajo el título: “Misión, visión y valores de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo” puede leerse:

La RFESS asume la responsabilidad de gestionar una modalidad deportiva que salva vidas, un deporte cuyo origen es la solidaridad entre los seres humanos, y extiende su proyección a la preservación de la vida humana a través de su intervención para la dotación de la persona de los conocimientos básicos para alcanzar la capacidad de discernir en la prevención de los accidentes que la ponen en peligro y dotarla de las nociones necesarias para actuar en caso de necesidad para salvaguardarla. (RFESS, 2020a, p. 1)

La RFESS se encarga de promocionar esta modalidad deportiva a nivel estatal, dependiendo de ella las diversas federaciones autonómicas, que promocionan e inculcan el deporte en su radio de acción.

En sus Estatutos la RFESS hace constar que es una: “entidad asociativa, sin ánimo de lucro...de carácter privado y configuración legal, dedicada a la promoción, práctica y desarrollo del Salvamento y Socorrismo...” y se ubica a sí misma como: “Agente colaborador de la Administración Pública” (RFESS, 2016, p. 1). Claramente, la cooperación está en su punto de partida. Su objetivo es impulsar y orientar como actividad deportiva (elevándola a categoría de deporte), unas destrezas que el deportista realizaría en beneficio de otros, colaborando por propia iniciativa en la obligación que todas las Administraciones Públicas tienen con los ciudadanos en cuanto a prestarles ayuda y auxilio para conservar la integridad y la salud.

La perspectiva de esta federación y su modalidad deportiva es sin duda singular y única. Las actividades que realizan los deportistas que ella acoge e impulsa, no tienen como objetivo final su propio beneficio.

El objetivo final de su preparación física, técnica y táctica, no son ellos mismos, como sucede en otros deportes; su victoria es el beneficio de otros. Cuanto más competentes son en este deporte, más eficaces son para salvar la vida de otras personas. Para ello, libremente desarrollan su físico, realizan sus entrenamientos y orientan su esfuerzo y su voluntad. Y todo ello es “convertido” y orientado como una actividad deportiva, que hoy se conoce como modalidad deportiva de Salvamento y Socorrismo. Al margen de las ideas presentadas en el documento “Misión, visión y valores de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo”, otros autores especialistas igualmente han considerado que esta modalidad deportiva posee un carácter solidario, caritativo, humanitario y, que, incluso dispone de una gran capacidad para educar en valores útiles para la humanidad que se corresponden con la acción de salvar vidas de forma desinteresada (Abralde, 2004; O’Farril, 1971; Palacios y Paredes, 1992; Sánchez Fernández, 2007).

Este planteamiento para la creación de una Federación deportiva suscita una especial reflexión por su singularidad. Actualmente, esta federación bien podría identificarse con otro tipo de institución declarada de interés público, integrada por voluntarios dispuestos a ayudar a quien lo necesite en momentos en los que su salud y su vida peligran. Lo singular también, es que, esas actividades que para ello se precisan, se decida convertirlas en deporte. Idéntica orientación con la que Coubertin quería instrumentalizar el deporte para que fuera un elemento para el bien común.

Ambos, Coubertin y la RFESS tuvieron como objetivo convertir las actividades y habilidades físicas en una forma de deporte, para hacerlas una contribución social. En el caso de la perspectiva de la citada Federación, parte de concebir como forma de práctica deportiva, la preparación de personas cuyo objetivo es salvar y socorrer a los demás en momentos críticos. Momentos en los que solamente una persona ajena puede aportar una colaboración a quien se encuentra en momentos de urgencia o accidente. Ayuda y colaboración que no puede llevar a cabo la propia persona en su propio beneficio.

En este sentido podemos leer en un *Programa de formación de socorristas acuáticos* como objetivo número 2 la siguiente información:

Aumentar la seguridad en las instalaciones acuáticas, incrementando el número de personas capacitadas para desarrollar con eficacia las medidas de prevención adecuadas y de afrontar, en caso necesario, las situaciones de urgencia o emergencia que puedan presentarse durante el uso y disfrute del medio acuático en actividades deportivo-recreativas o de cualquier otro tipo, todo ello con la suficiente garantía de seguridad para las personas socorridas y los propios proveedores de la asistencia. (FSSCLM, 2017, p. 4)

Como ejemplo de los efectos y logros cotidianos que se suceden como consecuencia de las actividades de esta RFESS, en el párrafo siguiente, reproducimos un Comunicado de la Federación de Salvamento y Socorrismo de Canarias a la Federación de Salvamento y Socorrismo de Castilla y León en julio de 2000. Queda patente, a través de los efectos de las actividades de esta federación, la praxis de la idea coubertiniana de convertir al deporte en una contribución social:

Los hermanos Michael y Richard Rodríguez Mccullough, de 13 y 11 años de edad, pertenecientes a las categorías inferiores de Salvamento Acuático del Club Natación Martiánez realizaron el rescate de un niño valenciano de 6 años, que se encontraba en peligro de ahogamiento, el pasado lunes día 3 de julio en una playa de Benicasim (Valencia). El hecho ocurrió el pasado lunes día 3 de julio, Michael y Richard, que se encuentran veraneando en la localidad Valenciana de Benicasim, estaban bañándose en la playa cuando observaron que un niño de corta edad, debido al estado del mar y que prácticamente no sabía nadar, se encontraba en peligro de ahogamiento por lo que Richard, ayudado por su hermano Michael acudieron en su ayuda rescatándolo del agua y trasladándolo hasta un lugar seguro, salvando así su vida. (Yanes Vega, 2000c, p. 1)

Los ciudadanos de a pie que crearon la RFESS personificaban sin duda el tipo de ciudadano que Coubertin exponía como necesario para dar respuesta a las necesidades sociales:

Tengo que exponer el tipo de ciudadano que necesitamos en Francia [...]. Queremos hombres que piensen por sí mismos e independientes, que no miren al Estado como un bebé que mira a su madre, que no tengan miedo de tener que labrarse su propio camino en la vida. (Coubertin, 1889, p. 129)

Y así los creadores de la RFESS (en aquel entonces FESS²) organizaron, por propia iniciativa, una institución que marca un camino para fomentar una modalidad deportiva para cooperar voluntariamente al entrenamiento de personas que quieran realizar las actividades físicas necesarias para ayudar a los que están en peligro y requieren auxilio. Independientemente de que el Estado tenga el deber de auxiliar y socorrer a los ciudadanos, el grupo, que constituyó la RFESS ha instituido un camino para contribuir a esta necesidad social. Por otra parte, en su forma de estructurarlo, personifica y comparte en la praxis, no solo la idea de la cooperación y la responsabilidad social, sino la forma asociativa que también señaló como imprescindible Coubertin:

En la sociedad democrática, el hábito de la asociación es el origen de toda fuerza útil y la base de todo esfuerzo lógico...ya sea que los ciudadanos se asocien para unir esfuerzos o para combinar su capacidad de resistencia, ya para tascar el freno o empujar la rueda. (Coubertin, 1901, p. 140)

Y coincidiendo con otros aspectos, como son la reforma social que subyacía en los impulsos educativos de Coubertin, ya señalada, podemos afirmar que en la RFESS se hacen realidad otras de sus afirmaciones: “la solidaridad puede dar lugar a agrupaciones de un elevado alcance pedagógico” (Coubertin, 1901, p. 144). Esta federación evidencia unos objetivos y alcances pedagógicos de gran interés social que parte de una herencia de gentes de buen hacer y calidad humana, que hoy se materializa y está presente en el deporte que se practica en nuestro país.

Con la misma idea coubertiniana, redundando sobre el potencial educativo del deporte orientado adecuadamente, recogemos en el siguiente apartado las reflexiones de otro español contemporáneo, Palacios (1999), quién resalta el especial valor educador de la modalidad deportiva de Salvamento y Socorrismo:

Todos los deportes son válidos para lograr una formación más completa de la persona. Algunos son imprescindibles para conseguir esta formación. Y otros, no sólo cumplen con este propósito, sino que además aportan una serie de experiencias y conocimientos que son de enorme utilidad para nuestra vida y la de los demás. El salvamento deportivo, ese gran desconocido, pertenece a este último grupo de deportes. (Palacios, 1999, p. 82)

3.3. El esfuerzo libre y voluntario y el ideal desinteresado

Las formas y la orientación que el deporte debía tener para que pudiera ser calificado como “olímpico” conllevó muchos esfuerzos en las definiciones de Coubertin. Quería orientar y ampliar el contenido simplista que en forma superficial puede observarse en los deportes a partir de lo que Hernández Álvarez (1996) calificó como su “función agonista” y que podría definirse como un esfuerzo físico en pro de ser más veloz, más fuerte o saltar o lanzar más alto o más lejos.

El aspecto de que el deporte fuera una actividad adoptada voluntariamente por las personas para introducirla en sus cotidianidades como instrumento para su propia y voluntaria superación, fue observado por Coubertin como la potencialidad fabulosa que debía ser transmitida desde la infancia. Por eso, debía introducirse como práctica educativa en la cotidianidad escolar:

La voluntad, esto es lo que hace fecundo el deporte y lo transforma en un maravilloso instrumento [...] cultivar el esfuerzo por el esfuerzo, buscar obstáculos, ponerlos él mismo en el camino, mirar siempre un poco más lejos del punto que quiere alcanzar. Esto es lo que expresa muy bien la divisa elegida por el Padre Didon para sus alumnos de Arcueil³, reunidos en una asociación atlética: Citius, Altius, Fortius, más rápido, más alto, más fuerte. (Coubertin, 1901, p. 138)

En 1889, cuando se esforzaba por explicar lo que el deporte, dentro del olimpismo debía ser, para convertirse en un servicio a la sociedad, escribía:

² El 31 de marzo de 2011 le fue concedido el título de “Real” a la Federación Española de Salvamento y Socorrismo por parte de la Casa Real Española (RFESS, 2020b).

³ Fue el primer centro docente que introdujo la reforma educativa que proponía Coubertin y que implicaba sustituir la gimnasia por el deporte y los juegos deportivos.

El deporte se define por sus resultados: el esfuerzo libre, la lucha, la capacidad de sufrimiento, la cultura muscular del cuerpo y del carácter..., y su acción en la inteligencia [...] son los efectos de esos ejercicios en los que a veces hay que tomar decisiones rápidas e incluso correr peligros y compromisos, que necesitan tanta viveza en la reflexión, cuanta sangre fría en su ejecución. (Coubertin, 1889, p. 15)

Partiendo de estos análisis coubertinianos podemos ver su presencia en la generosidad de los deportistas que se acogen y se organizan en la RFESS. La mayoría de las pruebas físicas establecidas en el reglamento internacional de esta modalidad deportiva (ILS, 2019), simulan el rescate de personas que se encuentran en peligro dentro del agua, en una playa o en una piscina, como se muestra en las Figuras 1 y 2. Estas pruebas, exponen a los deportistas a simulacros de rescate, en los que, a pesar de desarrollarse en un contexto controlado, siempre existe la posibilidad de que sus deportistas resuelvan estos retos de forma audaz e ingeniosa, provocando la mejora de su capacidad para resolver problemas en el entorno acuático con los que pueden encontrarse en su vida cotidiana o incluso, laboral. Todo ello, evidencia no solo su generosidad y su compromiso social; sino, además, y redundando en la idea de que sea además hecho por propia voluntad, evidencia la puesta en práctica hoy en día de esos “esfuerzos libres” mencionados por Coubertin.

Figura 1

Prueba física establecida por la RFESS simulando el rescate de una persona en una playa



Nota. Fotografía cedida por la RFESS.

En 1993, los autores Cocu y Pelayo reflexionaban sobre las específicas características de esta modalidad deportiva, que la diferencian de otros deportes orientados a la superación desde la perspectiva de la “función anatómico-funcional” de Hernández Álvarez (1996) ya mencionada. Afirmaban que la aparición del entonces denominado Salvamento Deportivo es lógica y consecuencia de la natación, puesto que:

El fin de la natación no es hacer competidores, es más grande, más alto, más noble... el salvamento es y debe ser la consecuencia lógica de la natación. Consideramos al salvamento deportivo como un deporte completo, ya que, a las exigencias de tipo físico, cognitivo y afectivo, se les añaden otro tipo de exigencias más difíciles de encontrar, pero también más buscadas, las humanitarias, que le aportan un carácter integral, al comprobar que todo lo que se hace puede servir de entrenamiento perfecto para la realización de rescates en agua: conocimiento práctico y dominio de relaciones emocionales frente al entorno físico y humano. Gusto por la

acción y por la solidaridad. Sentido del esfuerzo y de la responsabilidad en cooperación con los otros. Acceso a la autonomía en la propia actividad, pretexto para una ayuda por parte de otro, confiando así la seguridad. (Cocu y Pelayo, 1993 p. 48)

Figura 2
Prueba física establecida por la RFESS en una piscina



Nota. Fotografía cedida del archivo personal de uno de los miembros activos de la RFESS.

En las actividades y destrezas que impulsa esta Federación, vemos llevadas a la práctica e implícitas las siguientes palabras de Coubertin:

El deporte es una de las “formas de la actividad”, cualidad que no depende ni de la inteligencia ni de la salud, y que está lejos de ser universal, pero a la que la civilización moderna sirve de aguijón, procurándole múltiples ocasiones de emplearla. (Coubertin, 1901, p. 132)

Sin embargo, y al igual que ocurre en todos los deportes, la modalidad deportiva de Salvamento y Socorrismo también busca el espectáculo y la mejora del rendimiento deportivo. Por ello, el reglamento de competición de esta modalidad está asumiendo una serie de cambios y transformaciones que permiten que las técnicas, tácticas y estrategias empleadas por sus deportistas durante la competición, no siempre puedan ser extrapolables o aplicables a los rescates reales. En este sentido, algunos autores afirman que las modificaciones que se han ido realizando en los últimos años en el reglamento internacional de competición de este deporte, fomentan que se priorice la velocidad de ejecución de sus pruebas, frente a los criterios de seguridad y eficacia que se requieren en un rescate acuático real. Consecuentemente, estos mismos autores opinan que se podría llegar a comprometer el objetivo principal que motivó la creación de este deporte, que lo convierte en único. Es decir, un deporte que desarrolla la competencia de sus deportistas para salvar las vidas de los demás (Sánchez Fernández, 2007; Stallman y Hindmarch, 2012).

No obstante, a pesar de que algunas de las técnicas que emplean sus deportistas en las competiciones actuales no son aplicables a los rescates reales, también se quiere hacer constar que, en esta modalidad deportiva, se siguen aprendiendo multitud de competencias válidas e imprescindibles para resolver ahogamientos. De hecho, sus deportistas dominan desde edades muy tempranas, las habilidades y destrezas del salvamento acuático (nado de aproximación, traslado de víctima, buceo, etc.) así como el manejo de los materiales de rescate (tubos y tablas de rescate, aletas, etc.) que se requieren en los rescates acuáticos

reales. Al mismo tiempo, la práctica de este deporte permite desarrollar la competencia en el agua y la condición física de sus practicantes, factores que la bibliografía especializada considera clave para incrementar las posibilidades de éxito en los rescates acuáticos: disminución del tiempo del rescate acuático, menor duración de la apnea e hipoxia de la persona ahogada, inicio más temprano y en mejores condiciones de las maniobras de resucitación y, por último, disminución del riesgo que asume la persona que realiza el rescate acuático (Abelairas Gómez, Romo Pérez y Barcala Furelos, 2013; Macintosh y Austin, 2013; Martínez y Hooper, 2014; RFESS, 2020c; Sanz-Arribas, 2018; Szpilman et al., 2014). Además de lo anterior, con la finalidad de que todos los participantes de este deporte sepan cómo realizar un rescate acuático real, la Normativa de Competiciones de la RFESS (2020d) establece que, para poder inscribirse en las competiciones oficiales organizadas por la RFESS, todos y todas las participantes mayores de 15 años deberán acreditar que están en posesión del diploma de socorrista o del taller monográfico de prevención en la práctica deportiva de Salvamento y Socorrismo, ambos expedidos por dicha institución.

4. El valor educativo del buen ejemplo. El éxito del deporte y la manipulación mediática. Los ideales olímpicos como respuesta de la RFESS

Todas las aportaciones positivas que puede proporcionar el deporte a la sociedad, debidamente orientado, alcanzan un valor añadido, que se hace cada vez más imprescindible en nuestros días por el éxito mediático que alcanza el deporte. Si ciertas actitudes, como las que implican los principios de la filosofía olímpica, son incorporadas por los deportistas como parte de su actividad deportiva, pueden cumplir el actualmente tan necesario: “valor educativo del buen ejemplo”, que la Carta Olímpica actual recoge.

Los deportistas son hoy un foco especial de atención mediática. Se convierten en figuras cuyas actitudes y actuaciones son irremediablemente imitadas por una cantidad ingente de espectadores de todo el mundo. El *valor educativo de su buen ejemplo* puede estar elevado a la máxima potencia por el gran eco que los medios confieren a sus actuaciones deportivas. Merece una especial reflexión la ineludible responsabilidad social que recae sobre los deportistas “de éxito mediático”, cuyo ejemplo de actuación deportiva, se presenta además asociado con demasiada frecuencia a los ingresos que percibe.

Es preocupante el triángulo: éxito deportivo, dinero y medios de comunicación. En ese ambiente el deporte se utiliza para alterar la escala de valores que permite convivir en paz y progresar positivamente al colocar al enriquecimiento como el verdadero éxito que debe priorizar. El enriquecimiento como el éxito a conseguir se inculca desde los medios de comunicación, dominados por ciertos sectores económicos. Esta escala distorsionada de valores utiliza el éxito del deporte para manipular las apetencias, conductas y formas de actuación de las masas, haciendo que ciertos deportes y deportistas de éxito mediático sirvan a sus intereses y no al bien colectivo.

Coubertin frente al avance de esos sectores que priorizaban el interés económico, se manifestó especialmente, proponiendo el deporte como la escuela práctica para ofrecer el “buen ejemplo” ya que el logro del éxito parte del esfuerzo y de la rectitud en los comportamientos:

En estos tiempos en que la sed de oro acumula tantos males, amenaza con comprometer las libertades [...] En estos tiempos en que la conciencia parece a veces perder sus derechos, es completamente necesario que se abra para la juventud una escuela práctica en la que se aprenderá que el éxito no se obtiene sino mediante voluntad y perseverancia, y no se consagra sino por medio de rectitud y lealtad. Esta escuela será el deporte. (Coubertin, 1920, p. 213)

Avanzando el tiempo advertía que la ambición económica desmesurada podría hacer perder al deporte su potencial positivo:

Los deportes se han desarrollado en el seno de una sociedad que amenaza con pudrirse hasta la médula a causa de la pasión por el dinero. Corresponde a las sociedades deportivas el dar ahora el buen ejemplo de una vuelta al culto al honor y a la sinceridad, desechando de sus recintos la mentira y la hipocresía. (Coubertin, 1925, p. 160)

El día en que el deportista deje de poner por encima de toda la alegría de su propio esfuerzo, y la embriaguez de poder y equilibrio corporal que de él se deriva: el día en que se deje dominar por las consideraciones de la vanidad o de interés, ese día su ideal se acabará y el valor pedagógico de este ideal, si se puede emplear esta expresión, disminuirá irremediamente. (Coubertin, 1920, p. 213)

Es imprescindible evidenciar que el ser humano ha evolucionado irremediamente por la imitación de las conductas de sus congéneres, lejanos y cercanos. Hemos evolucionado repitiendo las conductas beneficiosas para el colectivo, rechazando otras actuaciones perniciosas para las personas y los grupos. Sin ese orden de valores, en cuanto a priorizar el bien común, nuestra especie ni siquiera hubiera tenido posibilidades de subsistir. Son las actuaciones del grupo que benefician al colectivo lo que ha permitido que ocupemos el lugar privilegiado que ocupamos en este planeta. Es imprescindible reflexionar sobre las conductas y actitudes que aprovechando la presencia del deporte en nuestra cotidianidad se nos difunden todos los días, calando en los comportamientos que se imitan, perjudiciales para el avance positivo y la convivencia pacífica.

Ante la comprobación de la permeabilidad del individuo a las influencias de los “supuestos líderes” de su grupo social, ya Coubertin expresó sus miedos visionarios ante aquella sociedad de finales del siglo XIX en que los medios de comunicación empezaban a ser “el cuarto poder” y difundían ciertas conductas. El “valor educativo del buen ejemplo” que proporciona la práctica deportiva como hábito cotidiano, es un ejemplo práctico de lo que, con él se aprende. En palabras de Coubertin, debe quedar bien patente que el éxito no es el dinero, “que el éxito no se obtiene sino mediante voluntad y perseverancia, y no se consagra sino por medio de rectitud y lealtad” (Coubertin, 1920, p. 213).

La consciencia de la repercusión que alcanzan las conductas deportivas está bien patente en el Reglamento General de la RFESS, que incluye las siguientes advertencias y reflexiones en su Código de Conducta:

Los campeonatos son actos donde acude gran cantidad de público. La RFESS espera que todos los asistentes (competidores, técnicos, acompañantes, árbitros y público en general), cooperen en asegurar una buena imagen. Ante comportamientos que causen situaciones embarazosas o dañen la imagen de la RFESS y/o de la entidad organizadora, el Jefe de Competición, podrá tomar la decisión de expulsar a los competidores o a todo el equipo completo de la competición. (RFESS, 2019, p. 10)

También se alude a la “responsabilidad social”, que alcanzan los comportamientos, de los deportistas mencionando explícitamente el “valor educativo del buen ejemplo”:

Los miembros de un equipo representan a su país, a su federación, a su club, a sus patrocinadores y a la RFESS. Como tal, todos los miembros del equipo deberán en todo momento comportarse de manera apropiada, tanto en el campeonato como en las actividades alternativas que se organicen, entre las que se incluyen los actos sociales. (RFESS, 2019, p. 9)

Los competidores actuarán de acuerdo con las reglas y el espíritu de la competición. Aceptarán la decisión de los árbitros y jueces sin cuestionar ni quejarse fuera de las vías establecidas en el propio reglamento de competición al respecto. Nunca harán uso de drogas ni de cualquier otra sustancia o medio prohibido, para estimularse y así mejorar sus actuaciones. Su actuación será tolerante en todo momento. Aceptarán el éxito y el fracaso, la victoria y la derrota con elegancia y magnanimidad. Tratarán al resto de equipos y competidores con respeto, tanto dentro como fuera de la competición. (RFESS, 2019, p. 11)

El éxito deportivo presentado con demasiada frecuencia como paralelo a ingentes ganancias, incita hacia conductas irresponsables individuales y colectivas. Utilizando a los deportistas como instrumentos de su manipulación, se difunde la disculpa hacia conductas inaceptables, justificadas por el éxito del resultado deportivo, que en paralelo se identifica con el económico. Eso, ha llevado, a nivel individual a muchos deportistas, a ser irresponsables con su salud y denigrar su existencia, perdiendo la dignidad y sumergiéndose en ambientes que no les admiran, sino que les manipulan. Pero, socialmente, este paralelismo, “éxito igual a dinero”, calando día a día en la cotidianidad, no solo atenta a la libertad, sino que lleva a encauzar y justificar ciertas formas de actuación, presentes en el deporte mediático, en pro solo de intereses perniciosos inculcados furtivamente. Así, actualmente, en los países de nuestro entorno, con

la máxima sensación de libertad, los poderes fácticos que manipulan la sociedad de consumo han conseguido que, demasiado frecuentemente nos comportemos en palabras de Coubertin como “borregos”. Aceptamos lo inaceptable y lo perjudicial para todos, justificándolo por las ganancias. En nuestros días, a pesar de creer que actuamos bajo nuestras propias apetencias, casi inconscientemente, estamos siendo manipulados por los intereses “económicos”, obedeciendo y comportándonos según se nos marca. Nos llevan a tener idénticos gustos, vestir, comprar y hacer las mismas cosas y tener similares comportamientos en los que ser “agresivo” evidencia inteligencia y éxito. A poco que observemos y reflexionemos sobre nuestra realidad cotidiana se evidencia una falta de libertad impuesta. Para ello, son utilizados con frecuencia los “deportistas de éxito mediático”, cuyo esfuerzo y rentabilidad en el resultado deportivo se presenta paralelo sus ingresos; no se muestra como fruto del esfuerzo, de la constancia y de la honradez ¿Cuántos de nuestros niños quieren ser un deportista de éxito a quien tristemente se le conoce también, no solo por ser un ciudadano impresentable, sino por repetir conductas deportivas que no son precisamente “un buen ejemplo”?

Es imprescindible contestar el planteamiento egoísta y miserable de sectores que imponen el valor del éxito asociado exclusivamente al interés económico, tan mezquino y denigrante a nivel personal, humano y social y que está manipulando los comportamientos cegados de muchos sectores vulnerables. Hoy en día “el valor educativo del buen ejemplo”, que puede proporcionar el deporte, se hace más sólido con el valor moralizante, resaltado con insistencia por Coubertin, como en una conferencia sobre la “Educación Inglesa”, afirmando: “el rol que allí juega el deporte es un rol a la vez, físico, moral y social” (Coubertin, 1887, p. 135)

El valor que hoy alcanza “el buen ejemplo” debe ser utilizado por los individuos como personas, por los propios deportistas en beneficio de toda la sociedad, como hemos visto que advierte la RFESS a todos los implicados en sus actividades deportivas. Los deportistas pueden utilizar, desarrollar y mostrar en su día a día, el gran valor que supone una conducta solidaria, honesta y limpia, poniendo por delante la propia dignidad, la honradez, el buen hacer y la calidad humana que es el verdadero triunfo. Ese triunfo que el deportista de éxito actual sin duda ha alcanzado a partir del esfuerzo y la constancia que implica el deporte como forma de vida. Los propios deportistas son los más adecuados para compensar otro tipo de “ejemplos” impulsados por colectivos, a veces bien cercanos al deporte, que usan el deporte y con mucha frecuencia a los deportistas, con otros fines menos positivos y nada constructivos para todo el colectivo social⁴. Se trata de situar claramente la escala de valores que realmente importa a los individuos y a los colectivos, de compensar la tendencia perniciosa de asociar el triunfo con la adquisición lucrativa ante lo que todo vale. La búsqueda del necesario sustento es imprescindible; pero no debe confundirse con la ambición desmesurada por el incremento económico. Lo que realmente nos hace progresar y superarnos, a nivel individual y social, no se adquiere con dinero; lo que nos hace progresar y evolucionar como personas se logra en el mismo ámbito y proporción del propio esfuerzo que se emplea. En esta línea, Coubertin exponía: “la práctica deportiva no produce igualdad de condiciones, pero sí la igualdad de relaciones (Coubertin, 1913, p. 120).

5. La convivencia pacífica a partir de la competición deportiva

El paralelismo entre la obra de Coubertin, y la práctica deportiva para el fomento de la paz, la amistad y la orientación de las rivalidades ha quedado demostrado por la bibliografía (Martínez Gorroño, 2012; 2014; 2019; Martínez-Gorroño y Hernández-Álvarez, 2014). En este sentido, el deporte fomenta el espíritu de superación personal. Es su “función agonística” (Hernández Álvarez, 1994), lo que supone el acicate de la rivalidad. Pero la rivalidad debe entenderse para contribuir al progreso humano, y compatibilizarse con su “función anatómico-funcional” (Hernández Álvarez, 1994); es decir, no puede ser reducida a saltar más alto, ir más veloz, ser más fuerte o ser quien más dinero gane. La orientación de la práctica deportiva debe ver al rival, al que te supera, como el compañero que puede enseñarte a superarte. Esa es

⁴ No resistimos la tentación de citar aquí al fabuloso deportista español Rafael Nadal. Su trayectoria es un gran ejemplo mundial de la calidad humana que ha alcanzado y que le ha proporcionado el deporte, debidamente orientado desde su juventud. Personifica el “valor educativo del buen ejemplo” y es el orgullo del país.

su potencialidad pacífica: “espíritu de amistad y juego limpio”. Los ideales y la filosofía olímpica están enfrentados a esa visión estrecha de ver la superación personal a partir de la humillación del rival; visión mezquina y humillante para ambos contendientes, que lleva a la denigración de la calidad humana del supuesto triunfador y a la humillación y retroceso de todo el colectivo que lo acoge y lo permite, no digamos del colectivo que lo justifica y lo potencia.

La violencia en el deporte justificada como parte de la rivalidad y el triunfo deportivo es un tema especialmente preocupante. Los medios de comunicación parecen incidir en forma definitiva en difundir, cuando no en potenciar, las actitudes deportivas violentas, cuando se utilizan para conseguir el éxito deportivo, porque disparan las audiencias en pro de sus rentabilidades egoístas, malintencionadas y plagadas de insensatez.

Sin embargo, el deporte es un instrumento de gran utilidad para educar en la rivalidad positiva en armonía con la convivencia pacífica. Educando en la rivalidad bien orientada se aprende a competir y compartir, a ganar y a perder positivamente y a aprender de ambas, como en la vida. Esto es esencial para convivir pacíficamente en nuestra sociedad, que fomenta la rivalidad en todos los ámbitos. Con ese objetivo Coubertin concibió los Juegos Olímpicos. Aseguraba que, si los jóvenes de todos los países convivían en la Villa Olímpica, y compartían sus deseos de superación en competiciones pacíficas y sanas, sería más difícil que se les manipulara para contender en guerras matándose unos a otros. Guerras siempre escudadas en argumentos nacionalistas, de salvación de diferente índole, que solo contienen ansias de poder de minorías sórdidas, locas y miserables. En palabras de Coubertin:

Es preciso que, cada cuatro años, los Juegos Olímpicos restaurados, den a la juventud universal la ocasión de un reencuentro dichoso y fraternal, con el cual se disipará poco a poco esta ignorancia en que viven los pueblos, unos respecto a los otros, ignorancia que mantiene los odios, acumula los malentendidos y precipita los acontecimientos en el destino bárbaro de una lucha sin cuartel. (Coubertin, 1894, p. 23)

Tras la Primera Guerra Mundial, reflexionaba sobre la tergiversación de la escala de valores que movilizó masas y ocasionó tremendas tragedias. Proponía de nuevo al deporte como alternativa, siempre que fuera orientado adecuadamente:

En estos tiempos en que la sed de oro acumula tantos males, después de haber provocado el infame holocausto, amenaza con comprometer las libertades conseguidas por el valor y el heroísmo de los que fueron sus víctimas; en estos tiempos en que la conciencia parece a veces perder sus derechos, en que la devoción a la palabra parece debilitarse, es completamente necesario que se abra, para la juventud, una escuela de caballerosidad práctica, en la que se aprenderá que el éxito no se obtiene sino mediante la voluntad y perseverancia, y no se consagra sino por medio de rectitud y lealtad. Esta escuela será el deporte. (Coubertin, 1920, p. 213)

6. Conclusiones

El ideario olímpico, la idea y la práctica de utilizar el deporte como instrumento y elemento de paz y educación para los valores y actitudes que pueden contribuir al progreso es una realidad presente en el deporte español actual. La misión, visión y valores de la RFESS, junto con la modalidad deportiva del Salvamento y Socorrismo cumplen con este rol y, además, recogen el testigo de humanistas como Coubertin y de tantas gentes de bien que buscaron el avance positivo y la evolución de los seres humanos. Los deportistas de esta Federación, sus impulsores en el pasado y sus gestores actuales cumplen con el rol que la sociedad necesita: ofrecer su cooperación, su solidaridad y su esfuerzo altruista en beneficio de todo el que pueda necesitarlo. Ofrecen con sus prácticas el buen ejemplo que hoy estamos precisando para pensar otros ejemplos deportivos insistentemente aleccionados por los medios de comunicación.

Los valores establecidos por la RFESS nos sirven de conclusión y resultado del objetivo que pretende demostrar este trabajo:

La RFESS asume el fortalecimiento del ideal olímpico mediante la adecuada divulgación de su espíritu y filosofía, como son la deportividad, el esfuerzo y la superación; la defensa y

el estímulo de la promoción de la ética deportiva, la promoción de la mujer en el deporte, de la igualdad de género y de oportunidades; defiende el juego limpio en un deporte que forma para salvar vidas, desde el compromiso y la solidaridad; apuesta por la colaboración con la sociedad, sus organizaciones y las Administraciones públicas [...] coloca a la formación como eje vertebrador de su afán diario para el enriquecimiento y desarrollo de la persona. (RFESS, 2020a, p. 2)

Por todo lo expuesto, nos parece especialmente interesante y conveniente que la modalidad deportiva de Salvamento y Socorrismo sea incluida en el contexto educativo. De este modo, todos los valores inherentes a este deporte podrían ser transmitidos en los centros escolares. Al mismo tiempo y, después de las evidencias presentadas en este trabajo, se considera que, la modalidad deportiva de Salvamento y Socorrismo posee una razón más para ser incluida en las competiciones olímpicas. Ello, no solo colmaría los anhelos de sus responsables; sino que serviría para demostrar en la práctica a los millones de espectadores de los Juegos, que los valores y los objetivos de la filosofía olímpica están vigentes y puestos en práctica por todos sus deportistas, inclinados a practicar un deporte cuyo objetivo es ayudar a todo el que lo necesite. Incluir en las competiciones olímpicas esta modalidad sería “el buen ejemplo”, de las acciones que, entrenadas como deporte, prueban que los objetivos que impulsaron a Coubertin a emprender lo que hoy es conocido como Movimiento Olímpico se siguen manteniendo. Su inclusión olímpica, aprovechando el éxito del internacionalismo de los Juegos, ampliaría enormemente “el buen ejemplo” que la modalidad deportiva Salvamento y Socorrismo está dando.

Agradecimientos

Buena parte de las fuentes primarias necesarias para la elaboración de este estudio han sido facilitadas por la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo. Por lo tanto, en este apartado se agradece la inestimable colaboración de esta entidad y de su equipo profesional.

Referencias

- Abelairas Gómez, C., Romo Pérez, V. y Barcala Furelos, R. (2013). Efecto de la fatiga física del socorrista en los primeros cuatro minutos de la reanimación cardiopulmonar posrescate acuático. *Emergencias*, 25, 184-190.
- Abraldes, J. A. (2004). *Salvamento acuático deportivo. Un deporte solidario*. Xaniño Editorial.
- Angueira, G. (1998). Salvamento deportivo. En J. Palacios, O. Iglesias, J. Zanfaño, J. Angueira y E. Parada (Eds.), *Salvamento acuático, salvamento deportivo y psicología* (pp. 251-298). Xaniño Editorial.
- Calle-Molina, M. T. y Martínez Gorroño, M. E. (2014). Presencia o ausencia de los valores del movimiento olímpico en el currículo español de educación secundaria obligatoria en educación física: Un estudio de dos casos. *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte*, 7(1), 99-121.
- Cocu, P. C. y Pelayo, P. (1993). El salvamento: Objeto de enseñanza en el medio escolar. *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y Práctica*, 50, 41-48.
- Comité Olímpico Internacional - COI. (2019). *Carta olímpica vigente a partir del 26 de junio de 2019*. Comité Olímpico Internacional.
- Coubertin, P. (1887). L'Éducation anglaise. *Les Études Sociales*, 137, 125-144.
- Coubertin, P. (1889). Atletismo y gimnasia. En N. Müller y J. A. Poyán Díaz (Eds.), *Pierre de Coubertin 1863-1937. Olimpismo. Selección de textos* (pp.128-130). Comité Internacional Pierre de Coubertin.
- Coubertin, P. (1894). El atletismo en el mundo moderno y los juegos olímpicos. En INEF (Ed.), *Ideario olímpico* (pp. 19-24). Editorial Doncel.
- Coubertin, P. (1901). *Notes sur l'éducation anglaise publique*. Hachette.
- Coubertin, P. (1913). Le sport et la question sociale. *Revue Olympique*, 8, 120-123.

- Coubertin, P. (1918). Lettre olympique VIII. *La Gazette de Lausanne*, 341, 1-2.
- Coubertin, P. (1920). El deporte es rey. En N. Müller y J. A. Poyán Díaz (Eds.), *Pierre de Coubertin. Olimpismo* (pp. 212-216). Comité Pierre de Coubertin.
- Coubertin, P. (1925). Discurso pronunciado en el Ayuntamiento de Praga el 29 de mayo de 1925. En N. Müller y J. A. Poyán Díaz (Eds.), *Pierre de Coubertin. Olimpismo* (pp. 547-551). Comité Pierre de Coubertin.
- EP. (25 de agosto de 2008). Los juegos olímpicos más vistos de la historia. *El Confidencial*.
https://www.elconfidencial.com/comunicacion/2008-08-25/los-juegos-olimpicos-mas-vistos-de-las-historia_285226/
- Federación de Salvamento y Socorrismo de Castilla-La Mancha-FSSCLM. (2017). *Programa de formación de socorristas acuáticos de la federación de salvamento y socorrismo de Castilla-La Mancha*.
<https://lasalamandrasiguenza.files.wordpress.com/2015/06/curso-soco-plan-docente.pdf>
- Hernández Álvarez, J. L. (1994). *La educación física en el sistema educativo: Objetivos y contenidos. Evolución y desarrollo de las funciones atribuidas al movimiento como elemento formativo*. Escuela Española.
- International Life Saving - ILS. (2019). *Competition rule book*. International Life Saving Federation.
- Macintosh, I. y Austin, S. (2013). Management of drowning in children. *Paediatrics and Child Health*, 23(9), 397-401.
<https://doi.org/10.1016/j.paed.2013.05.018>
- Martínez, F. y Hooper, J. (2014). Drowning and immersion injury. *Anaesthesia & Intensive Care Medicine* 15(9), 420-423. <https://doi.org/10.1016/j.mpaic.2014.06.006>
- Martínez-de-Haro, V., Sanz-Arribas, I. y Álvarez, M. J. (2019). El deporte, centro de interés del ser humano: Salud, cultura, ciencia, educación y ocio. *Encuentros Multidisciplinares*, 63, art 5.
- Martínez Gorroño, M. E. (2012). El olimpismo y la paz. En M. E. Martínez Gorroño, y C. Durántez Corral (Eds.), *Movimiento olímpico: Historia y retos actuales* (pp. 29-54). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez Gorroño, M. E. (2014). *Les valeurs olympiques dans la réforme de l'éducation scolaire proposée par Pierre de Coubertin (1889-1937): Une éducation pour la paix, la liberté et la démocratie*. International Olympic Academy.
- Martínez Gorroño, M. E. (2019). Los valores olímpicos en la reforma de la educación escolar propuesta por Pierre de Coubertin (1889-1937): Una educación para la paz, la libertad y la democracia. *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte*, 12(2), 15-25. <https://doi.org/10.15366/citius2019.12.2.001>
- Martínez-Gorroño, M. E. y Hernández-Álvarez, J. L. (2014). La institución libre de enseñanza y Pierre de Coubertin: La educación física para una formación en libertad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(54), 243-263.
- O' Farril, E. (1971). Salvamento y socorrismo. El deporte de la caridad. *Deporte 2000*, 25, 19-22.
- Palacios, J. (1999). *Salvamento acuático: Un estudio de la realidad del salvamento y socorrismo en las playas de Galicia con bandera azul 1996-1997* (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, España.
- Palacios, J. y Paredes, T. (1992). Salvamento acuático: Un deporte desconocido. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 30, 46-56.
- Palco23. (24 de agosto de 2016). Los JJOO de Río 2016 baten todos los récords de audiencia en TV e internet. *Diario Económico Palco23*. <https://www.palco23.com/marketing/los-jjoo-de-rio-2016-baten-todos-los-records-de-audiencia-en-tv-e-internet.html>
- Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo - RFESS. (2016). *Estatutos de la real federación española de salvamento y socorrismo*. RFESS.
- Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo - RFESS. (2019). *Reglamento general, jurado y normas de conducta*. RFESS.
- Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo - RFESS. (2020a). *Misión, visión y valores*. RFESS.
- Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo - RFESS. (2020b). *Credencial N°122/2011 expedida por la Casa Real Española a la FESS por la que se le concede el título de "Real"*. RFESS.

- Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo - RFESS. (2020c). *Informe nacional de ahogamientos: Muertes por ahogamiento en los espacios acuáticos españoles. Periodo 2015-2019*. RFESS.
- Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo - RFESS. (2020d). *Normativa de competición 2020/21*. RFESS.
- Sánchez Fernández, S. (2007). El salvamento acuático deportivo a estudio. En J. A. Abrales y N. Rodríguez (Eds.), *La particular relación entre el salvamento deportivo y su relación con el salvamento "profesional". Un caso único en el derecho deportivo* (pp. 209-223). Federación de Salvamento e Socorrismo de Galicia.
- Sanz-Arribas, I. (2018). Influencia de la longitud del vaso sobre las pruebas de socorrismo acuático profesional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(72), 783-795.
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.012>
- Stallman, R. y Hindmarch, T. (2012) Lifesaving competition: Speed & safety. Conflict of interest? *Revista de Salvamento Acuático y Primeros Auxilios*, 37(4), 48-56.
- Szpilman, D., Webberemail, J., Quanemail, L., Bierensememail, J., Morizot-Leiteemail, L., Langendorferemail, S. J., Lofgrenemail, B. (2014). Creating a drowning chain of survival. *Resuscitation* 85(9), 1149-1152.
<https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2014.05.034>
- Yanes Vega, E. (2000). *Comunicado personal enviado por Eladio Yanes Vega a la Federación de Salvamento y Socorrismo de Castilla y León en julio de 2000*. RFESS.

Breve CV de los/as autores/as

M^a Eugenia Martínez-Gorroño

Doctora en Historia. Profesora de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM. Imparte docencia en el Grado de CCAFD, en los Máster del Departamento de Ed. Física Deporte y Motricidad Humana y en el programa de Doctorado. Directora del Centro de Estudios Olímpicos de la UAM. Miembro de la International Society of the History of Physical Education and Sport (ISHPES) y de la Real Academia Olímpica Española. Miembro del "Grupo de Investigación de la Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y el Deporte" (GIEEAFyD). Directora de la revista "Citius, Altius, Fortius. Humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos". Representante de España y de la Academia Olímpica Española en las Sesiones de la Academia Olímpica Internacional (Grecia). En su línea de investigación sobre la historia de la Act. física y el deporte, ha presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales y publicados trabajos en libros y revistas científicas nacionales e internacionales. Email: eugenia.martinez@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0292-7558>

Ismael Sanz-Arribas

Profesor del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor del Grado y del Máster en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y del Máster en Actividades Físicas y Deportivas para la Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Ha publicado diversos trabajos relacionados con la prevención del ahogamiento, la discapacidad, la salud en la actividad física y el aprendizaje y servicio. Responsable de la línea de trabajo "Educación para la prevención de ahogamientos y accidentes en el medio acuático" en la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador de las comisiones de Investigación y de Deporte Inclusivo de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo. Inventor de un dispositivo denominado "prenda de baño salvavidas inteligente" que detecta y resuelve la pérdida de conocimiento en el agua. Email: ismael.sanz@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1881-1955>

M^a Teresa Calle-Molina

Maestra con la especialidad de Educación Física y Licenciada en CAFYDE. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Forma parte del Grupo de Investigación “Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y Deporte” (GEDAF) del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la UAM y participa en investigaciones relacionadas con la historia del deporte y la diversidad funcional. Miembro de la Red Nacional de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS), participando en proyectos e investigaciones relacionados con el Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario. Forma parte del Centro de Estudios Olímpicos de la UAM colaborando en actividades académicas y educativas relacionadas con el olimpismo. Miembro de la Comisión de Deporte Inclusivo de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo. Email: mariat.calle@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7877-8283>

Percepción y Accesibilidad Tecnológica de Universitarios en el Suroeste de República Dominicana durante el Covid-19

Perception and Technological Accessibility of University Students in Southwest of the Dominican Republic during Covid-19

Leandro M. Santos *, Diana Grisales y José Suero Rico

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

DESCRIPTORES:

Aprendizaje en línea
 Educación a distancia
 Enseñanza superior
 Formación de docentes
 TIC

RESUMEN:

La pandemia generó suspensión de clases presenciales y la implementación de la educación virtual. El objetivo de este estudio fue diagnosticar y analizar la percepción de estudiantes universitarios y su accesibilidad tecnológica durante la emergencia educativa en el suroeste de República Dominicana (enero-abril de 2020). Se empleó un método mixto de investigación, se aplicó una encuesta y se analizaron las respuestas mediante estadística descriptiva e inferencia estadística, análisis descriptivo y construcción de redes semánticas. Respecto a la accesibilidad tecnológica, los resultados muestran que predomina el uso de teléfonos en vez de computadoras y falta de acceso a Internet. Según los estudiantes existen más aspectos negativos que positivos en la educación virtual, ya que faltan equipos tecnológicos y accesibilidad a internet, lo que genera frustración e incomodidad, así como dificultades de aprendizaje. También la sobrecarga de asignaturas y actividades, ya que más de 60 tareas fueron asignadas para desarrollar en un mes, lo que para ellos demuestra insensibilidad de los docentes frente a la situación. El distanciamiento social generó ansiedad debido al aislamiento y falta de concentración para el aprendizaje. Entre los aspectos positivos está el uso de la tecnología, que facilita el aprendizaje y permite la continuidad de los estudios.

KEYWORDS:

Virtual learning
 Distance education
 Higher education
 Teacher training
 ICT

ABSTRACT:

The pandemic led to suspension of face-to-face classes and the implementation of virtual education. The objective of this study was to diagnose and analyze the perception of university students and their technological accessibility during the educational emergency in the southwest of the Dominican Republic (January-April 2020). A mixed research method was used, a survey was applied, and responses were analyzed using descriptive statistics and statistical inference, descriptive analysis, and semantic network construction. Regarding technological accessibility, the results show that the use of phones predominates rather than computers and lack of Internet access. According to students there are more negative aspects than positives in virtual education, as technological equipment and internet accessibility are lacking, resulting in frustration and discomfort, as well as learning difficulties. Also, the overload of subjects and activities, since more than 60 tasks were assigned to develop in a month, which for them shows insensitivity of teachers in the face of the situation. Social distancing generated anxiety due to isolation and lack of concentration for learning. Among the positive aspects is the use of technology, which facilitates learning and allows the continuity of studies.

CÓMO CITAR:

Santos, L. M., Grisales, D. y Suero Rico, J. (2021). Percepción y accesibilidad tecnológica de universitarios en el suroeste de rRepública Dominicana durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 145-165.

<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.009>

*Contacto: leandro.mattos@isfodosu.edu.do

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Recibido: 5 de julio 2020
 1ª Evaluación: 3 de septiembre 2020
 2ª Evaluación: 9 de noviembre 2020
 Aceptado: 24 de diciembre 2020

1. Introducción

El día 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud pasó a caracterizar la Covid-19 como una pandemia. Una de las medidas sugeridas para controlar la propagación y contagio por el coronavirus (SARS-CoV-2) fue el aislamiento social. Esto ocasionó el cierre de centros educativos y consecuentemente la suspensión de las clases presenciales, iniciando la emergencia remota educativa debido a la Covid-19. En el mundo, el 91% de la población estudiantil fue afectada con la suspensión de clases (UNESCO, 2020a). Con la finalidad de mitigar los efectos de la interrupción de la educación presencial, la educación en línea fue y está siendo utilizada para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2020b).

En América Latina y el Caribe, las Instituciones de Educación Superior y universidades, también decidieron suspender las clases y actividades presenciales (UNESCO-IESALC, 2020). En la República Dominicana (RD), más de 500,000 estudiantes universitarios fueron impactados con las medidas de aislamiento social y suspensión de clases (UNESCO, 2020a). Como respuesta, la mayoría de las instituciones implementaron la virtualización de clases, aunque con poca orientación previa sobre el desarrollo efectivo de los procesos de aprendizaje virtual utilizando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (UNESCO-IESALC, 2020). Sin embargo, debido a cuestiones socioeconómicas, una parcela de la sociedad tiene acceso limitado al uso de las TIC.

La República Dominicana presenta un Índice de Desarrollo Humano (IDH) alto, ocupando el puesto 89 de 189 países evaluados, con Coeficiente de Gini (medida de desviación de la distribución de los ingresos entre los ingresos u hogares) igual a 45,7 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019). No obstante, en el suroeste de RD, las provincias de Azua (región Valdesia), Bahoruco, Barahona, Independencia, Pedernales (región Enriquillo), Elías Piña y San Juan (región El Valle) presentan graves problemas socioeconómicos, con un IDH de bajo a medio bajo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, República Dominicana [PNUD-RD], 2013, 2019). Además del IDH, otros parámetros socioeconómicos están representados en cifras y porcentajes siempre menores en el suroeste de RD comparado con el resto del país. Por ejemplo, el desempleo y la pobreza de los hogares en Valdesia es de 52,2% y 24,2%, en Enriquillo es de 5,8% y 23,6%, en El Valle es de 48,6% y 25,2%, mientras la media en el país es de 44,6% y 17,2% (Oficina Nacional de Estadística [ONE], 2018).

Otro aspecto que resaltar es la baja calidad de la educación en el país, demostrada en los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA (*Programme for International Student Assessment*). En esta evaluación, RD quedó en las últimas posiciones en Lectura, Matemática y Ciencias entre los países evaluados (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Al mismo tiempo, los estudiantes con ventajas socioeconómicas superaron en puntuación a los estudiantes con problemas económicos (OECD, 2019). Sin embargo, el promedio de este dato es inferior al de países miembros de la OECD (OECD, 2019).

Teniendo en cuenta las problemáticas socioeconómicas y educativas, además de las medidas de aislamiento social debido a la pandemia, que conllevó a la suspensión de clases presenciales y a la implementación de la educación en línea debido, es importante evaluar cómo la emergencia remota educativa afectó los estudiantes universitarios en el suroeste de RD.

2. Revisión de la literatura

La educación a distancia se desarrolló en tres fases o generaciones. La primera generación se caracterizó por el uso predominante de una sola tecnología y la falta de interacción directa entre estudiante y la institución educativa (Bates, 2005). La segunda generación de la educación a distancia se caracterizó por el uso de material impreso en conjunto con la radiodifusión. En esta, los materiales de aprendizaje fueron diseñados específicamente para el estudio a distancia, pero la comunicación con los estudiantes era mediada por un tutor y no por aquel que elaboró el material didáctico (Bates, 2005).

La educación a distancia en su tercera generación se basa en medios de comunicación bidireccionales, como el Internet o videoconferencias que permiten la interacción entre el profesor que origina la instrucción y el alumno remoto (Bates, 2005). Otro aspecto característico de la tercera generación es que el uso de Internet es considerado uno de los cambios más transformadores del contexto del proceso educativo, facilitando la

comunicación entre los estudiantes y revolucionando la educación a distancia (Bates, 2005; Viñals y Cuenca, 2016).

La accesibilidad a Internet viene mejorando en América Latina y el Caribe, pero todavía constituye un problema para la implementación de la enseñanza virtual (Nye, 2015; Scagnoli, 2009). En RD, únicamente 30% de los hogares dominicanos tienen Internet (ONE, 2018). En el suroeste del país la tasa de accesibilidad es más baja, como, en la región El Valle, donde solo 10,9% de los hogares tienen internet, mientras la región Enriquillo 12,2% y la región Valdesia 19,2% (ONE, 2018). La media de velocidad de descarga de banda ancha en el país es de 22,8 Mbps, mediana 10,0 Mbps, mientras que en teléfonos móviles es de 25,1 Mbps, mediana 13,9 Mbps. Además del Internet, el uso de teléfonos, tabletas, computadores, aplicaciones y recursos multimedia son fundamentales para el desarrollo del aprendizaje y de la enseñanza en línea (Bates, 2015; Burns, 2011).

El porcentaje de la población de 5 años y más que posee computadora de escritorio, portátil y tableta es de 10,6% en RD, mientras que teléfonos celulares es de 69,3% (ONE, 2018). No obstante, en las regiones del suroeste del país la accesibilidad de equipos tecnológicos es menor. En la región del El Valle, 5,5% de la población tiene computadoras, en Enriquillo 6,4%, mientras en Valdesia 7,8%. Con relación a la posesión de teléfonos, el porcentaje es de 56,1% en El Valle, 54,2% en Enriquillo y 63,9% en Valdesia (ONE, 2018).

Para amenizar la brecha digital, el gobierno dominicano creó el programa República Digital con el objetivo de aumentar la accesibilidad a equipos tecnológicos y conectividad a internet (García et al., 2019). Uno de los proyectos, llamado “Una computadora para estudiantes y maestros de educación superior”, estuvo dirigido a 18,000 estudiantes de las carreras de Educación en todo el país. Sin embargo, el alcance del programa con respecto al número de computadoras distribuidas para estudiantes no es mencionado, únicamente el número de estudiantes y maestros capacitados.

Según Bates (2005), la disminución de los costos para acceder a diversas herramientas tecnológicas es un factor que contribuye para el uso de las TIC en un contexto educativo, principalmente para los docentes. Sin embargo, una parte de la población no posee los recursos económicos para tener computadoras y acceso continuo al Internet. Consecuentemente, si los estudiantes no tienen acceso a la tecnología, no pueden estudiar y aprender bajo la modalidad a distancia (Bates, 2005, 2015; Ramas Arauz, 2015). Por consiguiente, la tecnología utilizada en la enseñanza a distancia debe soportar la educación (Bates, 2005, 2015; Burns, 2011) y no reforzar las desigualdades (Tait y O'Rourke, 2014). Al mismo tiempo, el aprendizaje a distancia debe considerar el acceso, la equidad y la entrega de un servicio educacional de calidad (Wright, Dhanarajan y Reju, 2009).

El acceso a hardware, la fiabilidad del Internet y del sistema de energía y los costos del servicio son consideradas las barreras para el uso de las TIC en la educación, principalmente en los países en desarrollo (Nye, 2015; Wright, Dhanarajan y Reju, 2009). Además, de la falta de accesibilidad a las TIC, los docentes pueden carecer de competencias digitales, debido a la inexperiencia, lo que genera desconfianza y/o inseguridad en el uso de computadoras para la enseñanza en línea (Bingimlas, 2009).

Los aspectos tecnológicos, como la accesibilidad al internet, equipos y la infraestructura para ofrecer el aprendizaje en línea constituyen un aspecto fundamental y discriminante para la educación a distancia, sin embargo, no es el único (Bates, 2005, 2015). Instituciones educativas, docentes y estudiantes también deben estar atentos a las peculiaridades de la educación a distancia.

Las instituciones educativas al considerar el uso del internet para la enseñanza deben obtener datos confiables acerca de la accesibilidad tecnológica y demografía de estudiantes y docentes con el objetivo de garantizar el acceso y la equidad educativa (Bates, 2005, 2015; Wright, Dhanarajan y Reju, 2009). Además, deben adaptar los currículos para aprovechar al máximo el uso de la tecnología, y promover una interacción significativa entre los estudiantes, el material de aprendizaje y los docentes (Wright, Dhanarajan y Reju, 2009). Al mismo tiempo, deben ofrecer capacitación a los docentes e instrucciones a los estudiantes con relación a tecnología y el proceso de enseñanza y aprendizaje en línea. Simultáneamente, deben ofrecer incentivos a la docencia virtual y evaluar constantemente los resultados de aprendizaje.

Considerando que la educación en línea es diferente de la presencial, para una enseñanza eficaz en educación superior, los docentes necesitan desempeñar diversas funciones y competencias que son realizadas mediante las TIC, además de considerar las diferencias de aprendizaje entre los estudiantes de forma remota (Bates, 2015; Coppola, Hiltz y Rotter, 2002; Ní Shé et al., 2019). Entre las diversas funciones citadas en la literatura, destacamos la afectiva, de gestión, pedagogía, social, técnica, evaluador, facilitador y experto en contenido

(Burns, 2011; Coppola, Hiltz y Rotter, 2002; Muñoz, González y Hernández, 2013; Ní Shé et al., 2019; Oyarzun, Martin y Moore, 2020). La presencia, la facilitación y el apoyo a los estudiantes son considerados elementos primordiales para la docencia en línea (Bates, 2015; Dunlap y Lowenthal, 2018; Ní Shé et al., 2019).

Con relación al aprendizaje virtual, es necesario que los estudiantes desarrollen la autonomía, la responsabilidad, la curiosidad, la motivación, el aprendizaje autónomo, la autorregulación, el manejo del tiempo y de la información en el internet (Ally, 2008; Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017; Burns, 2011; Martin y Bolliger, 2018). Al mismo tiempo, los alumnos deben evitar la procrastinación (Cerezo et al., 2017). La accesibilidad tecnológica de los estudiantes, la preparación de los profesores y de la institución deberían ser las principales preocupaciones, pues el incumplimiento de estos genera dificultades para estudiantes y maestros y son barreras para el desarrollo eficaz de las clases virtuales (Bates, 2005, 2015; Burns, 2011).

Las consecuencias negativas de la emergencia remota educativa debido a la pandemia por Covid-19, son reveladas a cada día. Algunas de estas pueden ser la interrupción del aprendizaje, la tendencia al abandono escolar y el acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital, que afecta la igualdad y equidad educativa (Álvarez et al., 2020; Holguín y Sandoval, 2020). Además, se ha notado el aumento de la ansiedad debido a las medidas de aislamiento social en estudiantes y docentes (Cao et al., 2020).

Teniendo en cuenta las problemáticas socioeconómicas y educativas de la República Dominicana, así como el agravamiento de las desigualdades sociales debido a la situación actual de la pandemia y las acciones tomadas con el fin de minimizar los efectos de la suspensión de clases presenciales mediante cursos virtuales, esta investigación tuvo como objetivo diagnosticar la accesibilidad a herramientas tecnológicas y la competencia para su uso, así como la percepción de la situación de la emergencia remota educativa en estudiantes universitarios en el suroeste de la República Dominicana.

3. Método

En RD existen alrededor de 550,000 estudiantes universitarios. La institución en la cual fue realizada esta investigación es responsable por la formación docente en el país y cuenta con seis recintos en diferentes regiones y 3,839 estudiantes. El recinto ubicado en el suroeste de RD tiene matriculados 708 estudiantes en tres carreras de licenciatura (Educación Física, Educación Inicial, Educación Primaria Segundo Ciclo).

Para la realización de esta investigación se utilizó una metodología mixta de investigación, mediante la aplicación de una encuesta electrónica a 120 estudiantes de siete secciones del recinto, representando 16,1% de la población estudiantil. El instrumento contuvo doce preguntas cerradas y una abierta acerca de la accesibilidad tecnológica y de la implementación de clases en línea debido a la emergencia educativa (<https://forms.gle/j27z5kdW6baZhbQR6>).

En el enfoque cuantitativo, se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial en el programa R en el cual se realizó la prueba t pareada (t.test en R) para comparar las medias entre dos grupos de muestras relacionadas con un intervalo de confianza de 95%. Por otra parte, se solicitaron datos a la dirección académica de la institución acerca de las planificaciones implementadas por los docentes, con la finalidad de conocer las herramientas digitales utilizadas, así como la naturaleza de las actividades, evaluativas y no evaluativas, propuestas por los maestros durante el período de la virtualización de las clases. Dichos datos se analizaron en el programa de Excel.

Las herramientas fueron clasificadas en las siguientes categorías: Comunicación directa (correos electrónicos, WhatsApp, comunicación telefónica por compañía); Plataformas educativas (Classroom, Edmodo, Facebook); De encuentro simultáneos (Google Meet, Jitsi Meet, Zoom, Skype); Trabajo en la nube (Google Drive, Google Documents); Creación, edición y publicación de videos (Youtube, Edpuzzle); Creación de espacio en la web (Blogspot, Google Site); Formularios (Formularios Google, Formularios Office 365).

Las actividades propuestas por los docentes durante la clases virtuales, se agruparon considerando las siguientes categorías: Producción escrita (propuestas de investigación, informes, ensayos, análisis, historias de vida, reportes escritos, estudios de casos, artículos, diarios reflexivos, bitácoras, resúmenes); Diagramación digital (diapositivas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, diseño de esquemas, brochures, infogramas, fotogramas, diseño de site o blog, líneas de tiempo, boletines informativos); Expositivas (exposiciones, debates); Creación y edición de videos; Guías de actividades (guías de preguntas, guías prácticas, actividades

guiadas); De naturaleza didáctica (Planificaciones, diseño de instrumentos, diseños de recursos, diseño de guías didácticas); Participación de foros; Formularios; Proyectos; Carpetas de evidencias.

En el enfoque cualitativo, el análisis descriptivo fue realizado en el programa Atlas.ti a partir de la importación de las respuestas de la pregunta abierta del cuestionario. Después de esto, las respuestas de los estudiantes fueron leídas y codificadas. La codificación fue realizada inicialmente de forma no estructurada y después de forma jerárquica, relacionando códigos específicos a otros más generalizados. A partir de la vinculación de códigos fueron construidas redes semánticas con los códigos creados. En estas, se consideró la frecuencia de los enraizamientos (E), que corresponde al número de citas en que un código aparece y la densidad de los códigos (D), que representa el número de conexiones con otros códigos en las redes semánticas.

Mapas con la localización de las viviendas de los estudiantes fueron elaborados utilizando el programa QGIS. Para esto, la base de datos GeoNames fue utilizada para la obtención de coordenadas geográficas de las ciudades y sectores dónde viven los estudiantes entrevistados. En el mapa, los indicadores del Índice de Desarrollo Humano (IDH) fueron obtenidos en la plataforma del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD-RD], 2019).

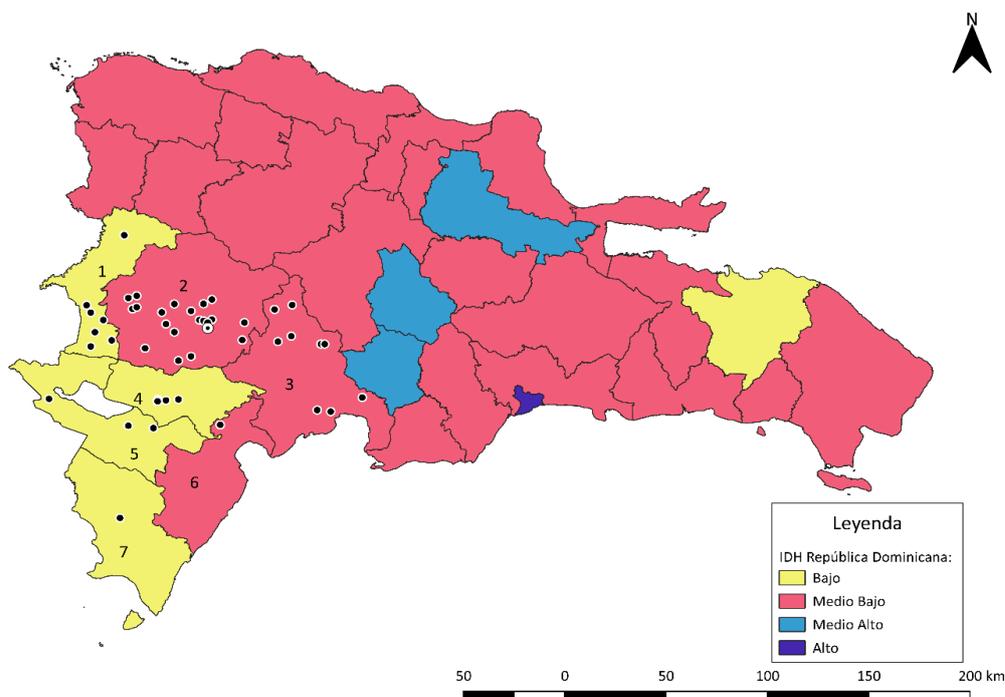
4. Resultados

4.1. Accesibilidad tecnológica

De los 120 estudiantes que recibieron la encuesta, 101 respondieron, representando 14,3% de la población del recinto. Los datos cuantitativos muestran que 58 estudiantes (57,4%) de los 101 encuestados vivían en la residencia universitaria al momento de la interrupción de las clases presenciales. Esta residencia ofrecía tres comidas diarias, además de dos meriendas, acceso a biblioteca, computadoras e internet. De estos, 38 viven ahora en provincias con nivel de IDH Medio Bajo (23 estudiantes de San Juan, 13 de Azua y 2 de Barahona) y 20 en provincias con IDH Bajo (10 de Elías Piña, 6 de Bahoruco, 3 de Independencia y 1 de Pedernales) (Figura 1).

Figura 1

Mapa relacionando el IDH de República Dominicana con las localidades donde viven los estudiantes encuestados



Nota. Estudiantes encuestados (puntos negros), sede universitaria (punto blanco, con negro al centro). Provincias: 1. Elías Piña, 2. San Juan, 3. Azua, 4. Bahoruco, 5. Independencia, 6. Barahona, 7. Pedernales.

Con relación a los equipos tecnológicos utilizados por los estudiantes durante las clases a distancia, 58 estudiantes (57,4%) utilizaron computadoras y teléfonos, 30 estudiantes (29,7%) utilizaron solo teléfono, 12 solo computadora (11,9%) y un estudiante uso tableta y teléfono (1%). Cuando comparamos la accesibilidad a equipos tecnológicos entre estudiantes que viven en la residencia universitaria y que ahora están en sus hogares (ER) con respecto a aquellos que viven en sus hogares (ENR), no encontramos diferencias significativas con relación al uso de equipos tecnológicos (Cuadro 1).

Cuadro 1

Accesibilidad a equipos tecnológicos en estudiantes residentes (ER) y no residentes en el recinto universitario (ENR)

	ER		ENR		T	p
	n	%	N	%		
Computadora y teléfono	33	56,9	25	58,1	1,05	0,30
Teléfono	19	32,8	11	25,6	1,47	0,15
Computadora	6	10,3	6	14	0	1
Tableta y teléfono	-	-	1	23	-	-

Nota. Intervalo de confianza de 95%. * Diferencias significativas para valores de $p < 0,05$ N = 101.

Con relación a la accesibilidad a internet, 47 estudiantes (46,5%) contrataron planos personales de datos móviles para las clases virtuales, 27 (26,8%) poseen internet banda larga en la casa, 13 (12,9%) comparten planos de datos móviles con familiares o vecinos, 8 (7,9%) utilizan tanto la red-wifi como paquetes de datos personales y 6 (5,9%) utilizan internet compartida de algún familiar o vecino. La relación de accesibilidad a internet, entre ER y ENR, demuestra una diferencia significativa del uso de paquetes de datos móviles entre ellos ($t = 2,55$; $p = 0,012$), así como del uso de internet banda larga ($t = 2,57$; $p = 0,012$) (Cuadro 2).

Cuadro 2

Accesibilidad a internet en estudiantes residentes (ER) y no residentes en recinto universitario (ENR)

	ER		ENR		T	p
	N	%	N	%		
Datos móviles personales	32	55,2	15	34,9	2,55	0,012*
Datos móviles personales compartidos	8	13,8	5	11,6	0,83	0,408
Red-wifi compartida	6	10,3	-	-	-	-
Red-wifi de la casa	7	12,1	20	46,5	2,57	0,012*
Red-wifi de la casa y datos móviles personales	5	8,6	3	7	0,71	0,482

Nota. Intervalo de confianza de 95%. * Diferencias significativas para valores de $p < 0,05$. N = 101.

Con relación a la preparación tecnológica, 59 estudiantes (58,4%) consideran que tienen el conocimiento básico para el uso de computadoras, mientras que 38 (37,6%) consideran que están muy preparados y 4 (4%) no manejan bien la computadora y sus programas. Referente a la preparación para el uso de teléfonos y tabletas, 67 estudiantes (66,3%) consideran que están muy entrenados, mientras 32 (31,7%) poseen conocimientos básicos y 2 (2%) no manejan bien estos equipos y sus funciones.

4.2. Preparación docente para la enseñanza virtual

Con relación a los docentes, se obtuvo la matriz de planificación de clases virtuales de 44 de estos, lo que representa el 72% del total del personal académico activo en la institución universitaria. Luego del aná-

lisis, se organizó la información sobre las herramientas digitales usadas (Cuadro 3) y el tipo de actividad que los docentes asignaron a sus estudiantes (Cuadro 4).

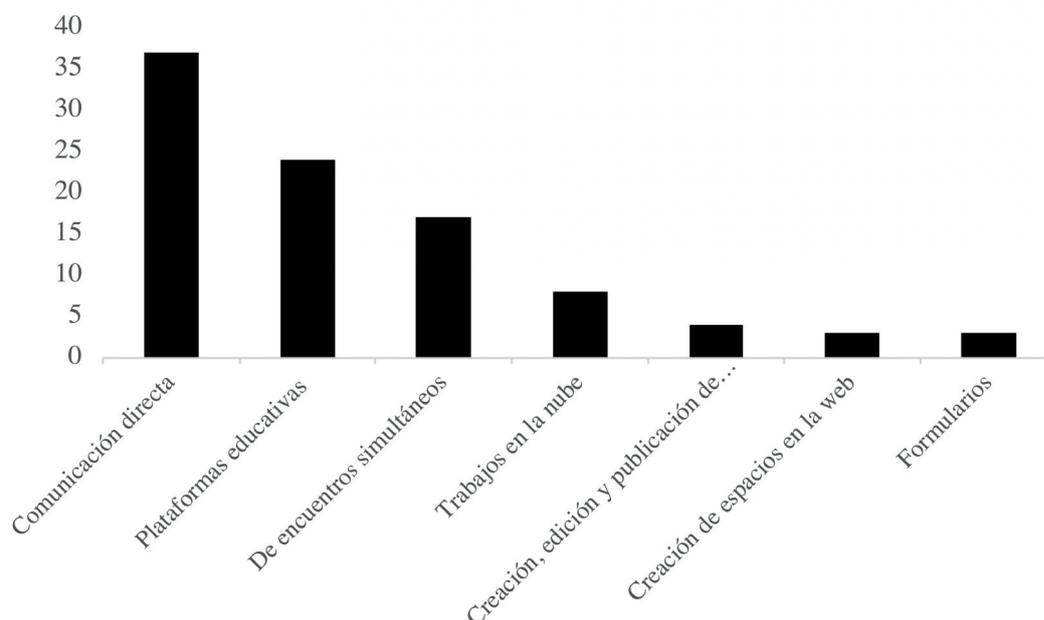
Cuadro 3
Herramientas digitales utilizadas por docentes

	Número de docentes	
	N	%
Comunicación directa	31	70,5
Plataformas educativas	24	54,4
De encuentros simultáneos	14	31,8
Trabajo en la nube	8	18,2
Creación, edición y publicación de vídeos	4	9,1
Creación de espacios en la web	3	6,8
Formularios	3	6,8

Nota. Elaboración propia.

Los resultados muestran que el 70,5% de los docentes, decidió optar por herramientas que les permitiera tener comunicación directa con sus estudiantes y el 31,8% utilizó plataformas digitales de encuentros simultáneos, afectando a los estudiantes que presentan problemas de conectividad.

Figura 2
Herramientas utilizadas por los docentes durante el periodo de clases virtuales



Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, 24 de los 44 docentes, utilizaron alguna plataforma educativa para el desarrollo de sus clases virtuales. Llama la atención, que uno de los docentes utilizó la red social Facebook, como plataforma educativa. Finalmente, es de destacar que el 9,1% implementó herramientas de vídeos y el 6,8% formularios.

Los resultados acerca de las actividades muestran que la mayoría de estas estuvieron asociadas a producciones escritas (72,7%) y a diagramación digital (47,7%). Por otra parte, otro aspecto por destacar es que las actividades, asociadas a la educación a distancia como foros (20,5%) y formularios (18,2%), obtuvieron porcentajes bajos en comparación a otras actividades planteadas (Cuadro 4).

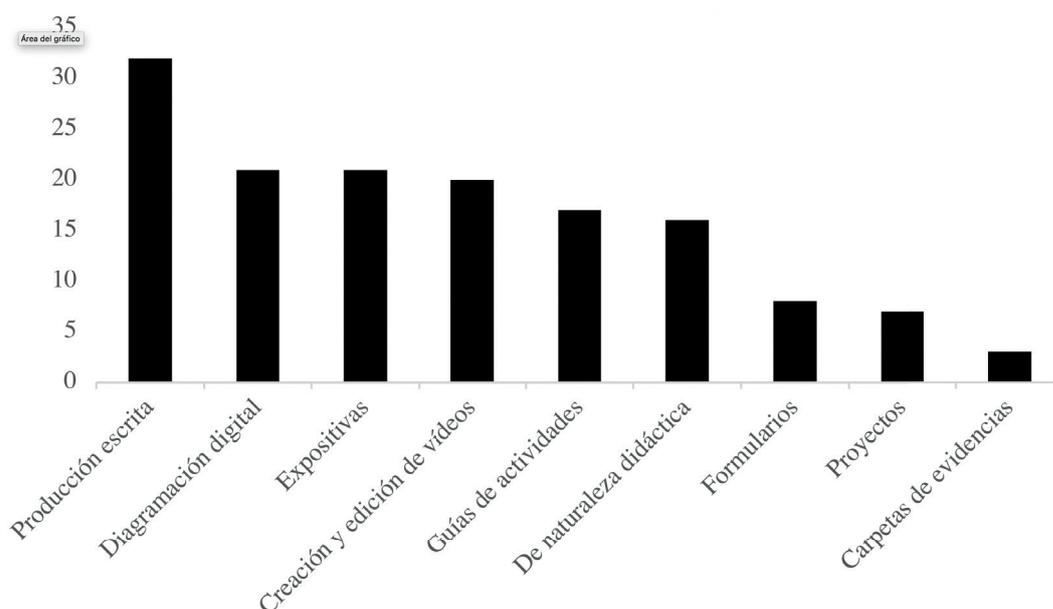
Cuadro 4
Naturaleza de las actividades asignadas por los docentes

	Número de docentes	
	N	%
Producción escrita	32	72,7
Diagramación digital	21	47,7
Expositivas	21	47,7
Creación y edición de videos	20	45,5
Guía de actividades	17	38,6
De naturaleza didáctica	16	36,4
Participación en foros	9	20,5
Formularios	8	18,2
Proyectos	7	15,9
Carpets de evidencias	3	6,8

Nota. Elaboración propia.

Con relación a las actividades realizadas por los estudiantes, el promedio fue de 6,7 actividades por cada docente y considerando la carga académica de cada estudiante durante el cuatrimestre, implicaría de 67 a 74 actividades desarrolladas durante las 4 semanas de clases virtuales (Figura 3).

Figura 3
Naturaleza de las actividades asignadas por los docentes durante el periodo de clases virtuales



Nota. Elaboración propia.

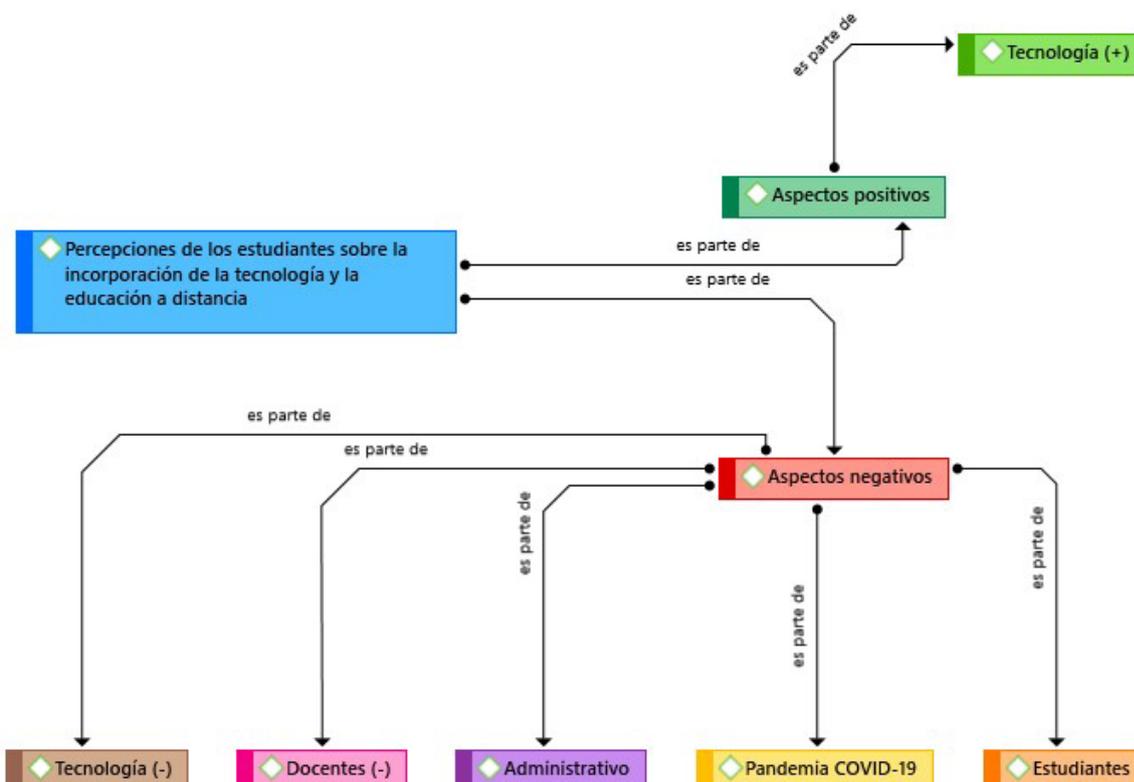
4.3. Percepción estudiantil

El análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la incorporación de la tecnología y la educación a distancia, para finalizar el cuatrimestre generó 210 citas, clasificadas en 54 códigos. De estas citas, 141 (67,1%) resaltaban aspectos negativos y 69 (32,9%) aspectos positivos referentes al proceso. Las percepciones de los estudiantes están asociadas a seis códigos que se refieren a los aspectos positivos y negativos de la implementación de las clases virtuales (Figura 4). Los códigos son referentes a la tecnología, a la parte administrativa de la universidad, a la pandemia por Covid-19, a los docentes y a los estudiantes.

Los aspectos negativos del uso de la tecnología están relacionados a la falta de recursos tecnológicos, 32 enraizamientos (E), que son la falta de computadores y baja velocidad de conexión a internet (Figura 5).

Figura 4

Impresiones principales de los estudiantes acerca de la implementación de clases a distancia, debido a la emergencia remota educativa



Nota. Elaboración propia.

Según los estudiantes la inaccesibilidad generó incomodidad y estrés por hacer actividades en teléfonos. Las dificultades de utilizar aparatos tecnológicos fueron apuntadas por algunos de los estudiantes del primer año (6 E). Las citas por seguir ejemplifican esto:

Me siento un poco sofocado porque la señal es mala y el internet no funciona bien y mal porque la PC que uso es de dos por lo que me atraso en las tareas. (Estudiante de Educación Primaria, Segundo Ciclo, hombre, 5° cuatrimestre)

[que] los profesores se pongan en la situación de las personas que no tenemos la facilidad de algunos recursos, sin mencionar que todo lo que nos podría ayudar está cerrado. (Estudiante de Educación Física, hombre, 1° cuatrimestre)

Es un poco incómodo porque no se tiene una de las herramientas básicas para el desempeño requerido. (Estudiante de Educación Inicial, mujer, 2° cuatrimestre)

Las críticas con relación a la administración universitaria están relacionadas con la sobrecarga de asignatura (4 E), la falta de coordinación de los maestros (1 E), la falta de acceso a herramientas tecnológicas (1 E), demora con el pago de estipendio a estudiantes de nuevo ingreso (1 E), lo cual les serviría para pagar internet (1 E), ocasionando incomodidad por no tener dinero para realizar la compra de datos móviles y acceder al servicio (3 E) (Figura 6). Las citas a continuación son ejemplos de sus percepciones:

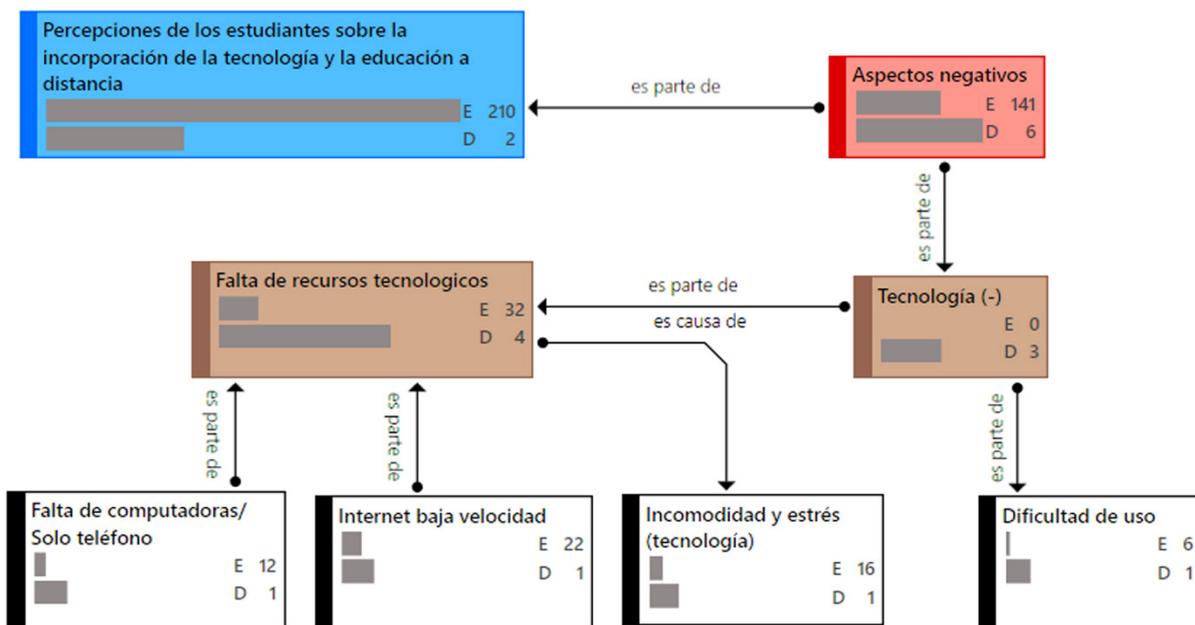
Antes [de] implementar está estrategia tenía[n] que asegurarse de que todos sus estudiantes contaran con las herramientas necesarias para una clase virtual. (Estudiante de Primaria, Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Sería bueno que los maestros tomen en cuenta [...] la cantidad de asignaturas que tenemos, para que así podamos cumplir con las demás tareas de las otras asignaturas. (Estudiante de Primaria, Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Maestros deben ponerse de acuerdo, no sé, crear un grupo entre ellos y hablar sobre el tiempo de cada quien. (Estudiante de Primaria, Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

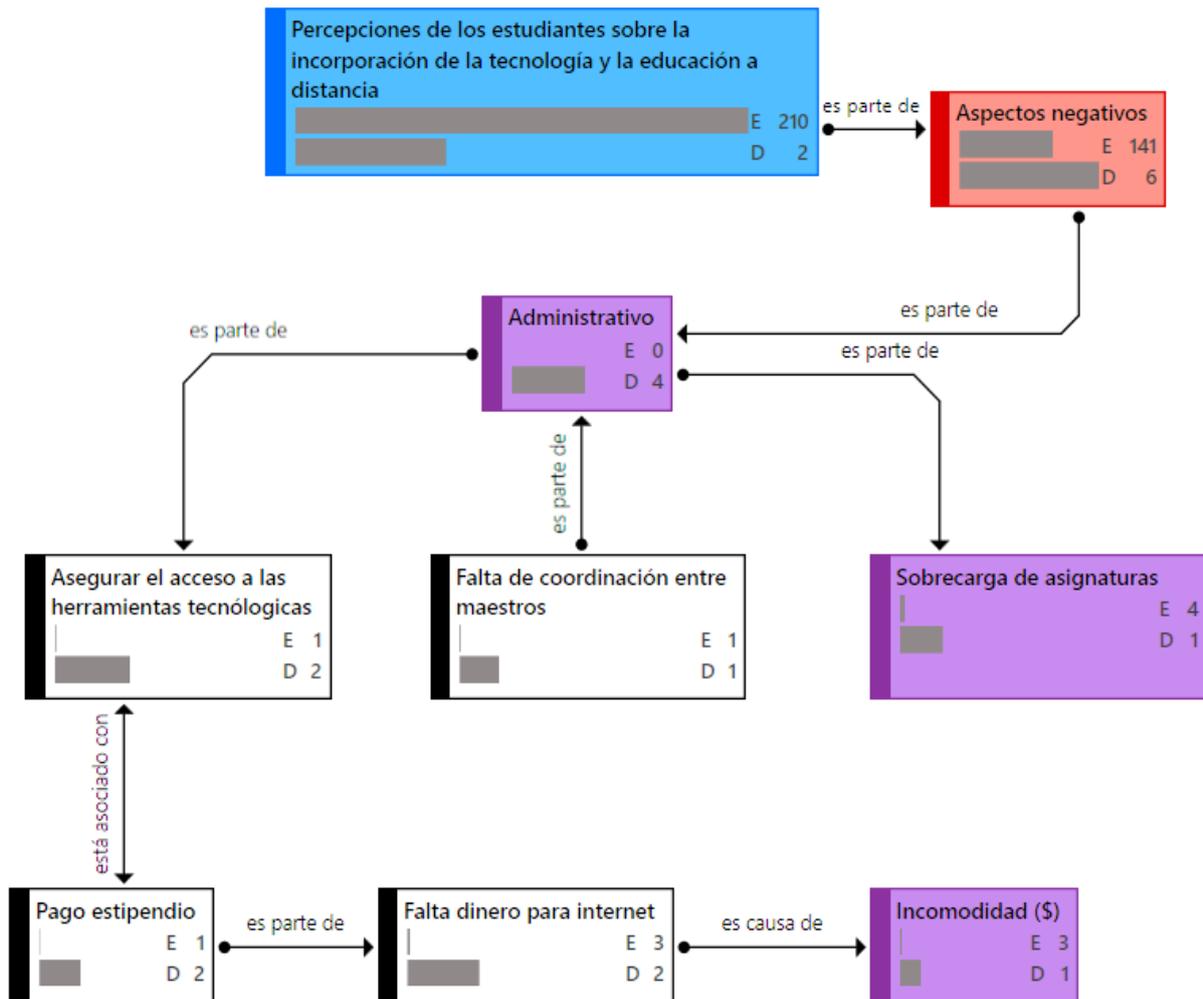
En realidad, no muy bien, porque tengo que poner internet y pues [...] a mí no me están pagando y la cosa está muy mala. (Estudiante de Primaria, Segundo Ciclo, hombre, 1º cuatrimestre)

Figura 5
Impresiones de los estudiantes acerca del uso de la tecnología en las clases a distancia, debido a la emergencia remota educativa



Nota. E: Número de citas vinculadas al código. D: Cantidad de códigos vinculados.

Figura 6
Impresiones de los estudiantes acerca del papel de la administración universitaria durante la implementación de clases a distancia debido a la emergencia remota educativa



Nota. E: Número de citas vinculadas al código. D: Cantidad de códigos vinculados.

Respecto a las impresiones relacionadas con la pandemia y las acciones tomadas para minimizar el contagio, como el distanciamiento social (3 E), tiene como consecuencias el cierre del comercio, lo que dificulta la realización de recargas (3 E) y la ansiedad debido al aislamiento (2 E). El exceso de información relacionada y el sensacionalismo, genera en los estudiantes falta de concentración (1 E), preocupación personal o por familiares que viven en el exterior (2 E) (Figura 7).

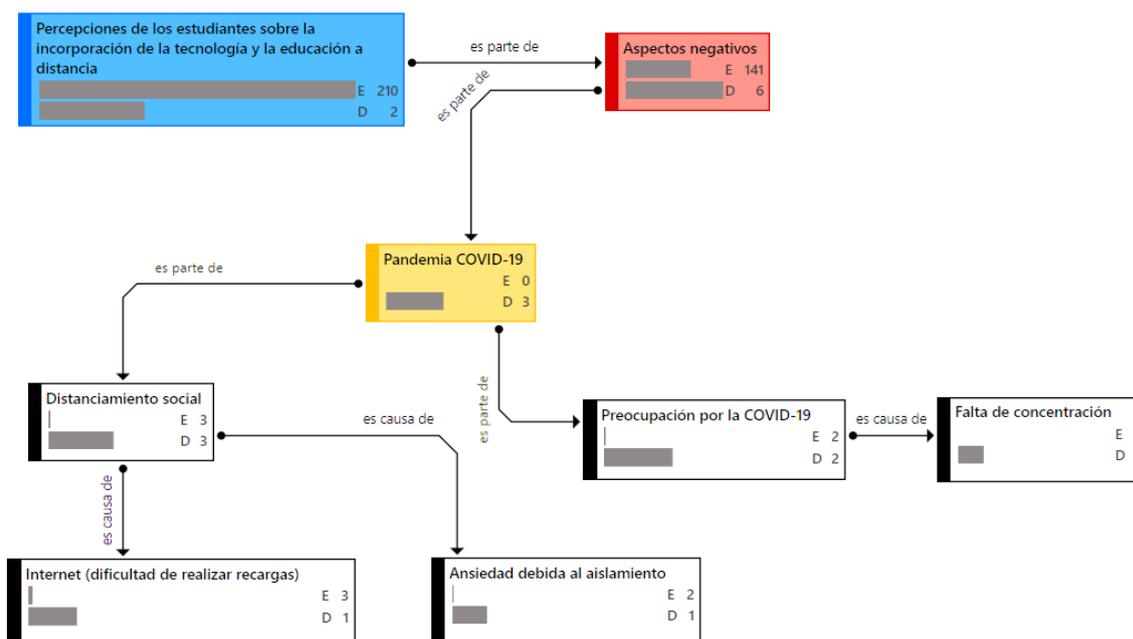
Las citas abajo indican las percepciones de los estudiantes referentes a la pandemia:

Es algo muy turbulento ya que estamos viviendo unos momentos de crisis general, esa causa no nos permite pensar bien ya que todos tenemos familiares que están en esos países más afectados, lo único que quiero [es] que todos salgamos bien de esto. (Estudiante de Educación Física, hombre, 1º cuatrimestre)

No hay como poner el internet porque no hay recargas ni tarjetas en ningún lado. (Estudiante de Educación Física, hombre, 1º cuatrimestre)

El estar encerrado no me gusta. [...] [muchos no saben que] estamos en casa sin saber a la ansiedad y la depresión que nos enfrentamos. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Figura 7
Efectos causados por la pandemia de la Covid-19 y sus acciones de mitigación en los estudiantes



Nota. E: Número de citas vinculadas al código. D: Cantidad de códigos vinculados.

Los estudiantes afirman que los maestros son insensibles, pues falta empatía y comprensión frente a la emergencia educativa, la enseñanza a distancia y la preocupación por la crisis debido a la pandemia por Covid-19 (Figura 8). Como ejemplo, algunos estudiantes mencionan que:

Muchos profesores digo algunos por qué no son todos, abusan de esto que estamos en casa sin saber a la ansiedad y la depresión que nos enfrentamos. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Este fue un cambio repentino que se debe analizar, tratar de ubicarnos y reflexionar por la situación que estamos viviendo actualmente, es cuestión de tratar de ver un poquito más allá, ser empáticos y entender. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Entiendo que es una situación que nadie se esperaba, pero deberían tener un poco de consideración con nosotros los estudiantes. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Un aspecto muy estimado por los estudiantes se refiere a las tareas asignadas por los maestros (Figura 8). De acuerdo con ellos, los maestros generaron sobrecarga de tareas, (42 E) y consecuentemente estrés (25 E), cansancio (14 E) y en algunos casos problemas de salud (5 E). Además, los docentes designaron tareas muy difíciles (5 E) y en horarios y días inapropiados (10 E) y no llevaron en cuenta el tiempo necesario para su realización y (16 E), frustrando los estudiantes que no lograron entregar a tiempo (3 E) (Figura 8). Vemos algunas de las opiniones de los estudiantes sobre estos aspectos:

Algunos docentes te hablan de tareas en horas indebidas. Cómo por ejemplo a las 12 a.m. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Muy estresada, debido a que todos los profesores dejan muchas tareas y no dan el tiempo suficiente para realizarla. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 4º cuatrimestre)

Muy saturada algunos profesores aprovechan que estamos en casa y suponen que estamos vagos para aturdirnos con un billón de tareas que en las clases presenciales nunca habríamos hecho, o como es el caso de un maestro al cual le entregamos un trabajo, que hasta calificó y

ahora quiere que se lo volvamos a hacer, sabiendo que se lo entregamos en físico y que todo eso se quedó en la residencia. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Por otra parte, lo que está siendo afectada es nuestra salud mental debido a la sobrecarga de tareas que nos están poniendo los maestros, simplemente basándose en el argumento de que “los estudiantes sólo están durmiendo y comiendo en sus casas” cosa que en realidad no es así ya que estamos intentando cumplir al máximo todas las asignaciones. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 4º cuatrimestre)

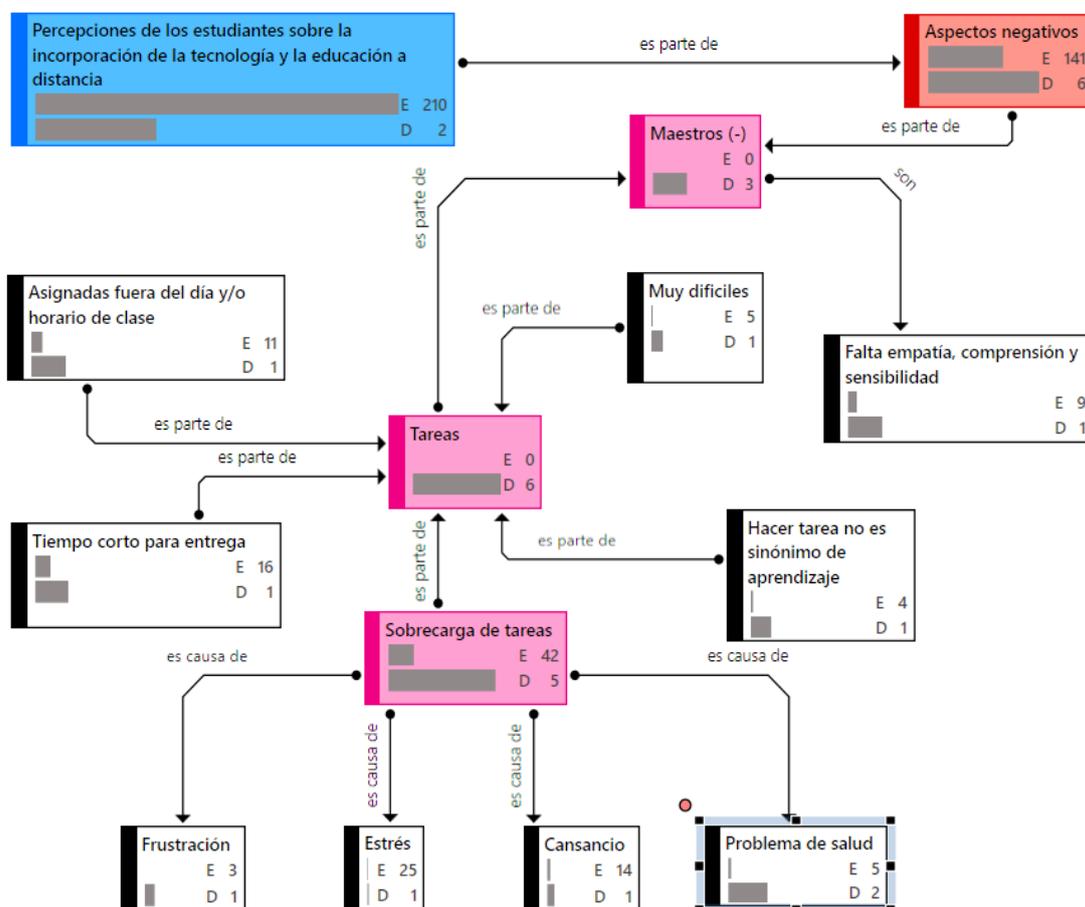
Me siento estresada, sufro de los riñones y al durar tanto tiempo sentada me duelen bastante, me siento cansada. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Otra opinión de los estudiantes, que apunta hacia los maestros es que ellos están preocupados en designar tareas solamente para cumplir con los programas de la asignatura sin considerar el aprendizaje (4 E) (Figura 8, Cuadro 9), como considera este estudiante:

La gran mayoría de los profesores no se están preocupando por el aprendizaje de sus estudiantes sino más bien por dejar asignaciones y ese no es el trabajo de un docente ni debe ser su objetivo. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Con relación a la adaptación a las clases virtuales, los estudiantes relatan dificultades de aprendizaje (13 E) y preferencia por clases presenciales (6 E) (Figura 9). Los estudiantes señalan también que tienen miedo de no obtener los conocimientos necesarios para su formación (1 E). Además, se sienten incómodos con la implementación de las clases virtuales (12 E), debido a la dificultad de concentración en la casa (2 E) de manejar el tiempo de estudio (1 E), y, además de considerar el hogar inestable (1 E) para estudiar porque tienen que lidiar con las tareas domésticas (2 E). Esto puede conllevar a la deserción universitaria como apuntó una estudiante (Figura 9).

Figura 8
Impresiones de los estudiantes acerca del desempeño de los maestros durante las clases a distancia



Las siguientes citas expresan las dificultades encontradas por los estudiantes durante el proceso de clases a distancia:

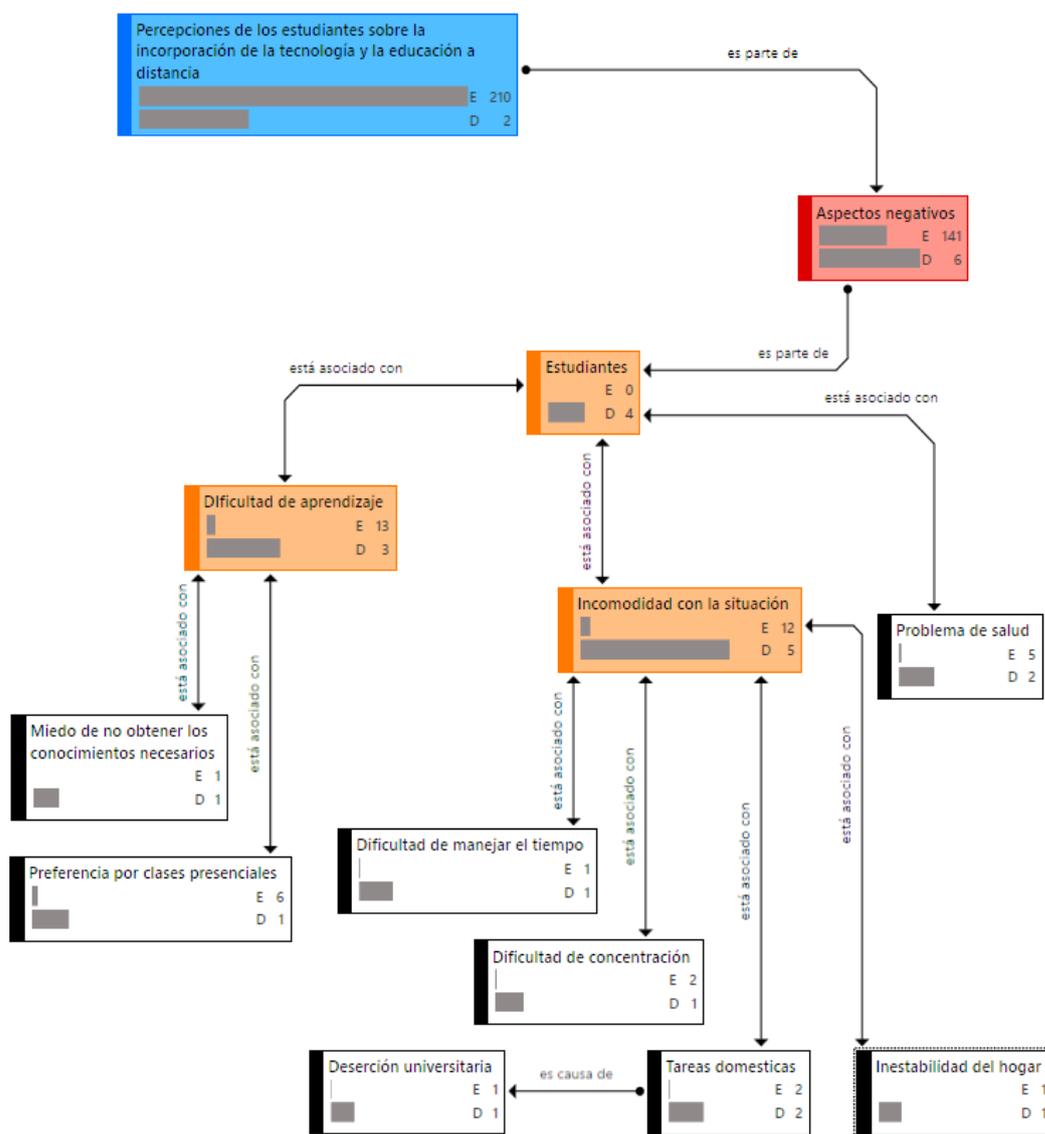
En ocasiones cuando tengo [que] hacer alguna tarea en mi casa me ponen a cosinar [cocinar] o hacer otra cosa y no sé a qué hecharle [echarle] mano. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Pero el estudiar desde casa en un ambiente donde hay personas en otras ocupaciones es muy incómodo, ya que eso distrae bastante. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 4º cuatrimestre)

Lo que en verdad me asusta de estas clases es no poder obtener los conocimientos necesarios sobre algún tema, el cual pueda afectarme más adelante en una clase presencial. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Debido a que tengo que ayudar con los quehaceres y también cumplir con las tareas, a veces me dan ganas de rendirme, pero luego digo que no, que debo seguir hasta el final. (Estudiante de Educación Primaria Segundo Ciclo, mujer, 5º cuatrimestre)

Figura 9
Impresiones negativas intrínsecas a los estudiantes acerca de la implementación de clases a distancia



Nota. E: Número de citas vinculadas al código. D: Cantidad de códigos vinculados.

Las percepciones positivas de los estudiantes con el proceso de virtualización están agrupadas en tres códigos referentes al uso de la tecnología, a la posibilidad de la continuidad de los estudios y a la comodidad en la utilización de la tecnología y de estar en la casa (Figura 10). Los estudiantes se sienten cómodos con la implementación de las clases en línea (43 E), por la comodidad de estar en sus casas y no vivir en la residencia universitaria (1 E) (Figura 10). Un aspecto destacado por los estudiantes fue el poder dar continuidad al cuatrimestre (10 E) permitiendo la culminación mediante sus esfuerzos (1 E). Algunos apuntan que la tecnología facilita el aprendizaje, proporcionando un mejor dominio de los temas (3 E) y que el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el uso de la tecnología es una innovación (8 E). Algunos tienen también una percepción positiva del proceso debido a la facilidad del uso de herramientas tecnológicas (3 E) y por tener una buena conexión de internet (1 E). Las citas abajo resaltan los aspectos positivos de la implementación de las clases virtuales:

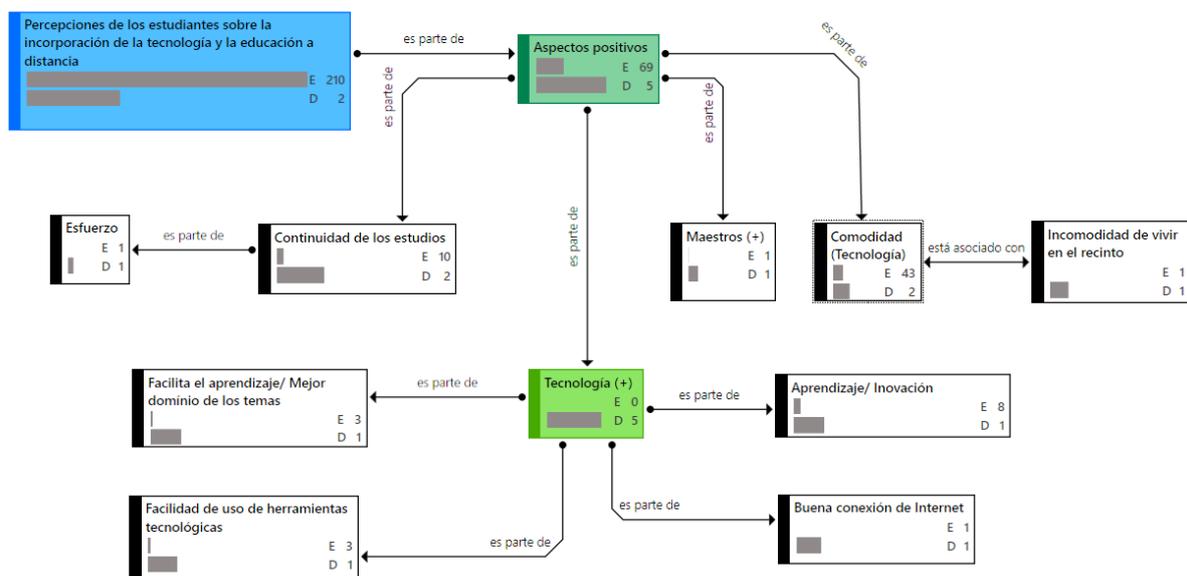
Me siento bien ya que es un buen método que han incorporado para que los estudiantes no perdamos el cuatrimestre debido a esta pandemia que nos está afectando. (Estudiante de Educación Física, hombre, 1º cuatrimestre)

Me siento muy bien porque en situaciones como la que nos encontramos ahora mismo ha sido una herramienta de mucha utilidad, ya que, si no hubiese sido por la tecnología, iba a perder el cuatrimestre. (Estudiante de Educación Inicial, mujer, 1º cuatrimestre)

Excelente siento mejor dominio de los temas porque soy yo quien los investiga y estudia siento que eso me ha favorecido mucho en el aspecto intelectual. (Estudiante de Educación Primaria, hombre, 5º cuatrimestre)

Figura 10

Impresiones positivas de los estudiantes acerca de la implementación de clases a distancia debido a la emergencia remota educativa



Nota. E: Número de citas vinculadas al código. D: Cantidad de códigos vinculados.

5. Discusión

Con el objetivo de continuar los procesos iniciados con los estudiantes y ser un apoyo social tanto para el alumnado como para su familia, los ministerios de educación de diversos países incentivaron a las instituciones educativas a continuar las clases de forma remota.

A pesar de las buenas intenciones, en RD muchas instituciones de educación superior optaron por clases en línea mediante el uso de las TIC sin la debida preparación de las instituciones, profesores y estudiantes

(UNESCO-IESALC, 2020). Esto incluye la falta de planificación institucional, de accesibilidad tecnológica, y de estrategias y competencias docentes para la implementación de educación en línea.

Los datos de los estudiantes encuestados confirman la falta de accesibilidad al internet en el suroeste de RD (ONE, 2018), aspecto que constituye una barrera para el uso de las TIC y la implementación efectiva de la educación en línea en la región suroeste de RD y en el país (Nye, 2015; Scagnoli, 2009). Además de esto, en áreas rurales o aisladas de las grandes ciudades, como es el caso del suroeste dominicano, hay poca señal y/o baja velocidad de conexión de internet. Como consecuencia, los estudiantes presentan dificultades para acceder a contenidos multimedia, participar de actividades sincrónicas mediante el uso de video e incluso acceder a plataformas educativas.

Además del problema de conectividad, el uso de ordenadores por los estudiantes no es común. Las computadoras son productivas cuando se deben realizar tareas complejas, como la creación de gráficos, análisis de datos y producciones escritas, además, algunos programas de computación no poseen versiones para teléfonos móviles (Nye, 2015). No obstante, la falta de computadoras puede no ser un problema para la educación a distancia, desde que las instituciones y docentes sepan y elaboren actividades convenientes para el aprendizaje a través del uso de teléfonos (Bates, 2005, 2015).

Los resultados indican que los teléfonos son los principales equipos tecnológicos utilizados por los alumnos para el aprendizaje virtual, lo que evidencia la baja accesibilidad de computadoras, confirmando datos de encuestas nacionales y de la literatura académica (Nye, 2015; ONE, 2018). Al mismo tiempo, los resultados indican que las actividades asignadas por los maestros durante la emergencia remota educativa no estaban adaptadas para la realización en teléfonos, evidenciando la falta de planificación, coordinación y organización entre la institución, profesores y estudiantes.

La inaccesibilidad tecnológica además de ser una barrera para la educación a distancia también refuerza las desigualdades sociales (Nye, 2015; Tait y O'Rourke, 2014; Wright, Dhanarajan y Reju, 2009). Al mismo tiempo, en la percepción de los estudiantes la falta de computadoras y de acceso al internet genera incomodidad y frustración por no lograr realizar algunas actividades o terminirlas a tiempo, al tener que hacerlas desde un celular. Esto puede ser evitado mediante una consulta sobre la accesibilidad tecnológica de los estudiantes antes del inicio de las clases en línea (Bates, 2005), para que los docentes conozcan y consideren la realidad de los estudiantes adaptando la enseñanza virtual a las condiciones del alumnado.

La falta de preparación de las instituciones y de los docentes para lidiar con la emergencia remota educativa se evidencia en la predominancia de las percepciones negativas por parte de los estudiantes acerca de la implementación de la educación en línea. Las matrices de planificación recolectadas evidenciaron que, a pesar de que se tenía constante comunicación entre docentes y estudiantes, estas se limitaban a aclarar las instrucciones de las actividades evaluativas que debían ser realizadas. Según Anderson et al (2001), en la educación virtual, es necesario un dialogo constante entre docentes y estudiantes que incluyan lecturas, exploraciones web, ejercicios y proyectos individuales y colaborativos. De igual manera, los roles que desempeñan los docentes en la educación presencial deben ser transformados con el propósito de asegurar el cumplimiento de cada uno de los objetivos.

Con relación a los elementos primordiales para la docencia en línea (Bates, 2015; Ní Shé et al., 2019), en el caso del suroeste de RD, se acentuó el uso de estrategias gerenciales (gestión de actividades) al momento de la incorporación de las clases virtuales. Como consecuencia, las funciones y competencias pedagógicas, afectivas, sociales, tecnológicas, evaluadoras y facilitadoras fueron poco desarrolladas, lo que podría indicar la falta de capacitación de los maestros para la educación en línea y la adaptación de los métodos de clase presencial a virtual sin la debida preparación.

Según Bates (2015), este tipo de clase sin que los elementos y los objetivos de aprendizaje de la educación en línea sean considerados, es caracterizado como "el vino viejo, en una nueva botella". Esto es demostrado con el uso de herramientas no diseñadas para la educación virtual, como redes sociales y aplicaciones de mensajería, que pueden apoyar el proceso, pero no conducirlo.

Para que los estudiantes obtengan los resultados de aprendizaje esperados en la enseñanza en línea, es necesario, por ejemplo, el uso de recursos multimedia e investigación en el Internet (Ally, 2008). Al mismo tiempo es necesario que los maestros propongan actividades que promuevan procesos cognitivos de

orden superior (Ally, 2008; Dunlap y Lowenthal, 2018). Esto se podría lograr con la capacitación docente y la adaptación de programas curriculares para la educación en línea.

Con relación a los resultados de aprendizaje de los estudiantes durante la emergencia remota educativa, es importante que estos puedan ser evaluados con el objetivo de verificar la eficacia de las medidas implementadas. Esto principalmente, en el caso de estudiantes de Educación quienes serán los docentes del futuro y cuya experiencia en línea les servirá para perfeccionar su quehacer docente.

En este estudio, los estudiantes expresaron falta de empatía y comprensión por parte de los docentes frente a la situación de enseñanza a distancia, lo que demuestra la falta de la función o competencia afectiva (Coppola, Hiltz y Rotter, 2002). Para ellos, los maestros eran insensibles al asignar tareas en horarios o días inapropiados y exigir la participación en actividades sincrónicas, sabiendo de las dificultades de accesibilidad tecnológicas y los constantes apagones eléctricos en RD, generando estrés en los estudiantes.

La empatía y preocupación por la salud mental de los estudiantes durante los momentos de crisis, debe ser uno de los ejes principales que guíen el quehacer docente. Cao y colaboradores (2020), en su publicación sobre el impacto psicológico de la pandemia por Covid-19 en estudiantes universitarios, encontraron que los efectos económicos, los efectos de la vida diaria y el retraso en las actividades académicas, están correlacionados con síntomas de ansiedad de leve a severa (21,3% leves, 2,7% moderados y 0,9% severos). Por lo tanto, la estabilidad emocional y el monitoreo de la salud mental de los estudiantes es importante para confrontar el miedo y la ansiedad causada por el coronavirus (Abdel-Fattah, 2020; Cao et al., 2020).

La epidemia trajo consigo temor y riesgo de contraer una enfermedad potencialmente letal, así como también una fuerte presión psicológica para la población, debido a que se ha interrumpido casi todos los aspectos de la vida diaria y en muchos casos ha generado dificultades económicas por las estrictas medidas de aislamiento (Cao et al., 2020; Polizzi Lynn y Perry, 2020). En el caso de los estudiantes universitarios, algunos factores que influyen el aumento de la ansiedad son el retraso de las clases, vivir en áreas rurales, vivir en familias sin ingresos estables, además de tener familiares o conocidos enfermos por Covid-19 (Cao et al., 2020).

Las condiciones económicas y de vivienda de los estudiantes en el sur de la República Dominicana, pueden llegar a ser un factor de incidencia en la ansiedad e inestabilidad emocional durante la implementación de la educación a distancia. El desbalance entre los recursos económicos, culturales y educativos entre las áreas urbanas y rurales, así como las condiciones sanitarias disminuye las probabilidades de sobrevivir al virus (Cao et al., 2020), hecho que puede afectar la estabilidad emocional de los estudiantes, al percibir la realidad de su vulnerabilidad.

La mayoría de las percepciones negativas de los estudiantes acerca de las funciones de los docentes están relacionadas con las tareas, la sobrecarga académica, el tiempo reducido para realizar las actividades y su complejidad. Estos aspectos puedan estar asociados con las herramientas tecnológicas utilizadas, los tipos de actividades y la falta de instrucciones claras. Esto indica la necesidad de capacitación docente, teniendo en cuenta las diferentes funciones y los elementos primordiales para la docencia en línea (Bates, 2015; Burns, 2011; Dunlap y Lowenthal, 2018; Muñoz, González y Hernández, 2013; Ní Shé et al., 2019; Oyarzun, Martin y Moore, 2020).

Con relación a los aspectos intrínsecos del aprendizaje en línea, los resultados indican que los estudiantes deben ser instruidos a desarrollar competencias como la autorregulación, gestión del tiempo y aprendizaje autónomo, lo que corrobora publicaciones anteriores sobre el tema (Ally, 2008; Berridi y Martínez Guerrero, 2017; Burns, 2011; Martin y Bolliger, 2018). Al mismo tiempo, para superar las dificultades de aprendizaje, es necesario que los docentes utilicen diversos recursos de aprendizaje considerando que los estudiantes aprenden de diferentes formas (Bates, 2015).

Entre los aspectos positivos mencionados por los estudiantes están el uso de la tecnología para continuar los estudios, gestionar el aprendizaje y presentar un mejor dominio de los temas. Esto indica que parte de los alumnos se adaptó al proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante, que es una característica de la educación a distancia (Burns, 2011; Ramas Arauz, 2015).

La accesibilidad tecnológica, la capacitación y formación de profesores son desafíos para la enseñanza en línea por parte de las instituciones educativas y los docentes. No obstante, acompañar los estudiantes

en el proceso, conocer sus aspectos socioeconómicos y sus dificultades de aprendizaje son de extrema importancia, principalmente donde los indicadores de calidad educativa y socioeconómicos son problemáticos, como es el caso de RD y el suroeste del país (OECD, 2019 PNUD-RD, 2013).

Considerando la baja accesibilidad de los estudiantes a la tecnología, son necesarias políticas públicas para el fortalecimiento de infraestructura, en particular en materia de ancho de banda y accesibilidad en el interior del país, además del acceso a equipos tecnológicos. Cabe resaltar que, durante la emergencia educativa, al final del período académico enero-mayo 2020, en la institución universitaria en la cual se hizo esta investigación, se realizó el levantamiento de datos relacionados a la falta de herramientas tecnológicas entre los estudiantes y a partir de esta relación fue posible gestionar la adquisición de computadores por parte del Estado para los estudiantes necesitados, con el fin de lograr continuar estudiando de manera virtual en el periodo académico siguiente (Hoy Digital, 2020).

Una constante evaluación de la implementación de la educación en línea en virtud de la pandemia por Covid-19 es necesaria para que nuevas medidas puedan ser implementadas para corregir los aspectos a mejorar. Al mismo tiempo, se evidencia que el trabajo coordinado de docentes, instituciones educativas y gobiernos es la mejor estrategia para disminuir las brechas sociales relacionadas con la accesibilidad tecnológica y la capacitación profesional. La motivación tanto de docentes como de estudiantes es fundamental para el éxito del proceso pedagógico.

6. Conclusión

La educación a distancia ha permitido la inclusión de nuevos estudiantes en nivel terciario en muchas partes del mundo, aumentando la accesibilidad a los cursos universitarios y ofreciendo nuevas posibilidades de capacitación, y consecuentemente empleo y beneficios socioeconómicos mayores. Sin embargo, en la emergencia remota educativa causada por la pandemia de la Covid-19, la adopción rápida de la educación en línea viene generando insatisfacción y exclusión de los estudiantes en virtud de la falta de accesibilidad tecnológica y planificación institucional y en general, falta de preparación de los docentes para esta modalidad educativa. En contradicción, parte de los estudiantes aprueban la implementación del aprendizaje en línea debido a la continuidad de los estudios durante la emergencia educativa y la posibilidad del uso de la tecnología para gestionar el aprendizaje. Es necesario que después de la pandemia, los resultados de aprendizaje puedan ser verificados con el objetivo de evaluar la eficacia de la implementación de la educación sin la debida organización previa. A partir de la experiencia de la emergencia educativa debido a la Covid-19, los ministerios y las instituciones de educación deben establecer planes estratégicos para futuras crisis sanitarias o ambientales.

Agradecimientos

A todos los estudiantes que contestaron la encuesta en un momento de sobrecarga de tareas y percibieron la importancia de esta investigación. A la Dirección Académica de la institución universitaria donde se desarrolló la investigación por compartir datos acerca de las herramientas tecnológicas y actividades realizadas por los docentes durante la emergencia educativa. LS y DG agradecen a las siguientes instituciones públicas del estado dominicano por la contratación en el programa de Profesores Invitados de Alta Calificación (PIAC) en el acuerdo de cooperación institucional suscrito por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT), el Ministerio de Educación (MINERD), el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

Referencias

Abdel-Fattah, H. (2020). Emotional intelligence and emotional stability in crises. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, 4, 56-62. <https://doi.org/10.26502/jppd.2572-519X0090>

- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. En T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (pp. 15-44). AU Press.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, R. y Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conference context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>
- Bates, A. W. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463772>
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age*. Tony Bates Associates Ltd.
- Berridi, R. y Martínez Guerrero, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89-102. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58285>
- Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 5(3), 235-245. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75275>
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher: Modes, models, and methods*. Education Development Center.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. y Zheng, J. (2020). The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Cerezo, R., Esteban, M., Sánchez-Santillán, M. y Núñez, J. C. (2017). Procrastinating behavior in computer-based learning environments to predict performance: A case study in moodle. *Frontiers in Psychology*, 8, 1403. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01403>
- Coppola, N. W., Hiltz, S. R. y Rotter, N. G. (2002). Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 169-189. <https://doi.org/10.1080/07421222.2002.11045703>
- Dunlap, J. C. y Lowenthal, P. R. (2018). Online educators' recommendations for teaching online: Crowdsourcing in action. *Open Praxis*, 10(1), 79-89. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.721>
- García, C. M., Burgos, D. R., Murillo Estepa, P. y Jaspez Nero, J. F. (2019). Aprender con tecnologías para enseñar con tecnologías en República Dominicana. El programa república digital educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 115-134. <https://doi.org/10.35362/rie7913322>
- Holguín, E. C. y Sandoval, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Hoy Digital. (3 de junio de 2020). MINERD reconoce estudiantes de pedagogía de ISFODOSU. *Hoy Digital*. <https://hoy.com.do/minerd-reconoce-estudiantes-de-pedagogia-de-isfodosu/>
- Martin, F. y Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205-222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- Muñoz, P. C., González, M. y Hernández, N. (2013). Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the e-learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 462-487. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477>
- Ní Shé, C., Farrell, O., Brunton, J., Costello, E. y Donlon, E. (2019). *Teaching online is different: Critical perspectives from the literature*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3479402>
- Nye, B. D. (2015). Intelligent tutoring systems by and for the developing world: A review of trends and approaches for educational technology in a global context. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 25(2), 177-203. <https://doi.org/10.1007/s40593-014-0028-6>
- Oficina Nacional de Estadística-ONE. (2018). *Encuesta nacional de hogares de propósitos múltiples (ENHOGAR-2017)*. Oficina Nacional de Estadística.

- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2019). *Country note, programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018, Dominican Republic*. OECD.
- Oyarzun, B., Martin, F. y Moore, R. L. (2020). Time management matters: Online faculty perceptions of helpfulness of time management strategies. *Distance Education*, 41(1), 106-127.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724773>
- Polizzi, C., Lynn, S. J. y Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of Covid-19. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59-62.
<https://doi.org/10.36131/CN20200204>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2019). *Informe sobre desarrollo humano 2019*. PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Republica Dominicana - PNUD-RD. (2013). *Mapa de desarrollo humano de la República Dominicana*. PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, República Dominicana - PNUD-RD. (2019). *Desarrollo humano provincial IDHp de República Dominicana*. PNUD.
- Ramas Arauz, F. E. (2015). Modelos de educación a distancia y rol docente. En F. E. Ramas Arauz (Ed.), *Tic en educación: Escenarios y experiencias* (pp. 47-84). Ediciones Díaz de Santos.
- Scagnoli, N. (2009). A review of online learning and its evolution in Latin America. *Policy Futures in Education*, 7(5), 555-565. <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.5.555>
- Tait, A. y O'Rourke, J. (2014). Internationalization and concepts of social justice: What is to be done? En O. Zawacki-Richter y T. Anderson (Eds.), *Online distance education: Towards a research agenda*. (pp. 75-108). AU Press.
<https://doi.org/10.15215/aupress/9781927356623.01>
- UNESCO. (2020a). *Interrupción educativa y respuesta al Covid-19*. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *Coalición Mundial para la Educación Covid-19*. UNESCO.
- UNESCO-IESALC. (2020). *Acciones de las redes de educación superior ante el Covid-19*. UNESCO-IESALC.
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
- Wright, C. R., Dhanarajan, G. y Reju, S. A. (2009). Recurring issues encountered by distance educators in developing and emerging nations. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(1), 1-25.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i1.608>

Breve CV de los/as autores/as

Leandro M. Santos

Profesor invitado de alta calificación (PIAC) del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Biólogo, magíster y doctor en Ciencias Biológicas. Su trayectoria en investigación se centra en estudios de taxonomía, sistemática y biología de abejas de la región Neotropical y aspectos metodológicos y filosóficos de la Zoología. Es autor de capítulo de libro y artículos científicos relacionados con el área. Actualmente es miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinario de Investigación Educativa Urania Montás y miembro de la Carrera Nacional de Investigadores en Ciencia, Tecnología e Innovación del MESCyT, República Dominicana. Email: leandro.mattos@isfodosu.edu.do

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7126-4420>

Diana Grisales

Bióloga, Magíster y Doctora en Ciencias Biológicas. Actualmente Profesora Invitada de Alta Calificación (PIAC) en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en República Dominicana. Su trayectoria en investigación se centra en estudios entomológicos en taxonomía, sistemática y biogeografía en la región Neotropical. Es autora de diversos artículos científicos relacionados con su área

de investigación. Actualmente es miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinario de Investigación Educativa Urania Montás del ISFODOSU y miembro de la Carrera Nacional de Investigadores en Ciencia, Tecnología e Innovación del MESCyT, República Dominicana. Email: diana.grisales@isfodosu.edu.do

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7313-6035>

José Suero Rico

Profesor y Magíster en Matemáticas. Actualmente, profesor contratado del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en República Dominicana. Sus intereses en investigación están centrados en la Teoría de Grupos, Teoría de Anillos, Teoría de Números, Criptografía y Resolución de Problemas. Actualmente es miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinario de Investigación Educativa Urania Montás del ISFODOSU. Email: jose.suero@isfodosu.edu.do

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1906-3517>

Intervención con Jóvenes NiNi en Centros de Inserción Socio Laboral: Mejora de la Autoestima y el Miedo a la Evaluación Negativa

The Assistance to NEET Youths in Work Insertion Centers: Development of Self-Esteem and Fear of Negative Evaluation

Ana Cristina Ruiz-Mosquera ^{1,*}, M^a Josefa Vázquez-Fernández ², Evaristo Barrera-Algarín ²

¹ Universidad de Málaga, España

² Universidad Pablo de Olavide, España

DESCRIPTORES:

Centros de inserción socio laboral
Jóvenes; NINI
Autoestima
Miedo a la evaluación negativa

RESUMEN:

Se presenta investigación con jóvenes NiNi para conocer cómo influye en ellos el paso por un centro de inserción socio laboral. Hipótesis de investigación: Los programas de los centros de inserción socio laboral de jóvenes NiNi son capaces de fortalecer la autoestima y reducir el miedo a la evaluación negativa. Metodología: Investigación experimental tipo *Posttest-Only Control Group Design*, con 2 grupos control a 34 sujetos que quedan ubicados en 3 grupos: Grupo Experimento (9 meses y más en programas de inserción socio laboral), grupo control A (hasta 2 meses en programas de inserción socio laboral), y grupo control B (entre 3-8 meses). Se aplica cuestionario de variables socio demográficas (Alfa de Crombach), Escala de Autoestima de Rosenberg, y Escala de Miedo a la Evaluación Negativa (FNES). Se realiza análisis de frecuencias, análisis de correlaciones, de fiabilidad y prueba de U de Mann-Whitney. Resultados: Los jóvenes NINI entran en programas de inserción socio laboral buscando aspectos de mejora en su vida; Se produce una mejora de la autoestima y reduce su miedo a la evaluación negativa; factores correlacionados ($p < 0,001$). A más tiempo en los programas mayor implicación de los jóvenes en términos de asiduidad y asistencia a los mismos.

KEYWORDS:

Work insertion centers
Youths; NEET
Self-esteem
Fear of negative evaluation

ABSTRACT:

A research study is carried out with NEET young people to find out how a visit to a labour insertion centre can influence. Hypothesis: The programs of work insertion centers of NEET young people are able to strengthen self-esteem and reduce the fear of negative evaluation. The programs of work insertion centers of NEET young people are able to strengthen self-esteem and reduce the fear of negative evaluation. Methodology: Experimental research type *Posttest-Only Control Group Design*, with 2 control groups, with 34 subjects that are placed in 3 groups: Experimental group (9 months and more in programs of work insertion centers), and control group B (between 3-8 months). A survey of socio-demographic variables is applied, Rosenberg's Self-Esteem Scale, and Fear of Negative Evaluation Scale (FNES), through individualized interviews. Frequency analysis, correlation analysis, reliability analysis and Mann-Whitney U test are applied. Results: NEET youths access to social and work insertion programs looking for aspects of improvement in their lives. There is an improvement in self-esteem and a reduction in their fear of negative evaluation; Both factors are also correlated ($p < 0,001$). More time in the programs is spent involving the youths in terms of assiduity and attendance.

CÓMO CITAR:

Ruiz-Mosquera, A. C., Vázquez-Fernández, M. J. y Barrera-Algarín, E. (2021). Intervención con jóvenes NiNi en centros de inserción socio laboral: Mejora de la autoestima y el miedo a la evaluación negativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 167-180.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.010>

1. Revisión de la literatura

En la actualidad no encontramos una definición exacta de NiNi o joven que ni estudia ni trabaja ni se encuentra en prácticas. Se debe considerar un término más que un concepto debido a que en el ámbito internacional no existe consenso acerca de su definición (de forma especial, cuando tratamos de seleccionar la población a quién incluir dependiendo del rango de edad y la condición de actividad del individuo) así lo avalan los estudios de Rennison y otros (2005), Spielhofer y otros (2007) y Edcoms (2009). Se puede afirmar que presenta puntos problemáticos en su definición como también expusieron Negrete y Leyva (2013) al poner en contexto este término. Debido a esta razón, en cada estudio que se lleva a cabo en torno a este eje temático se establece una definición girando principalmente sobre el rango de edad de acuerdo con el interés del mismo, ligado en su totalidad al conjunto de la juventud.

1.1. Nociones sobre el término NiNi

A nivel internacional la Organización de Naciones Unidas (2014), por ejemplo, define a este sector de la población como aquellas personas entre las edades de 15 a 24 años que ni estudian ni trabajan, utilizando esta forma de cuantificarlos persiguiendo fines estadísticos; la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (2014), por otro lado, difunde sus estadísticas sobre este colectivo haciendo referencia a la población de edades comprendidas entre los 15 y los 29 años mientras que la Organización Internacional del Trabajo (2015) define las siglas NEET como los jóvenes que no tienen empleo, educación o formación, las personas de 15 a 24 años que están desempleadas y fuera del sistema educativo, estableciendo por lo tanto el mismo rango de edad que la Organización de Naciones Unidas incluyendo eso sí la actividad de formación en prácticas.

En la actualidad, en España encontramos un término de NiNi más complejo y amplio, que recoge los distintos perfiles de jóvenes que se encuentran sin estudiar ni trabajar. De acuerdo con Ruiz, Palma y Álvarez (2019) los jóvenes NiNi son aquellos que están sin formar parte del sistema educativo ni del mercado laboral y se pueden clasificar en: NEET vocacionales (aquellos que eligen estar en esa situación), NEET resultado del sistema educativo (respondiendo a este perfil los jóvenes que abandonan sus estudios en las distintas etapas del recorrido académico) y los jóvenes NEET excluidos del mercado laboral (ya sea por sobrecualificación, subcualificación o no ser los elegidos en las entrevistas de trabajo por presentar carencia de experiencia profesional).

Cuadro 1

Evolución número de jóvenes NINI en España entre los años 2013-2019

Año	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
% NINI	22,5%	20,7%	19,4%	18,1%	16,4%	15,3%	12,8%

Nota. Elaboración propia a partir del INE (2020).

Como muestra la tabla anterior, cabe destacar el marcado descenso de jóvenes NiNi en los últimos siete años (9,7%), de tal modo que, si en el año 2013 alcanzó un 22,5%, según el INE (2020), inicia un descenso progresivo anual, hasta llegar al 12,8% en 2019.

1.2. Factores relacionados con la situación de NiNi

Bivand (2004), describe que factores, como las expectativas familiares o culturales, los sistemas de creencias de los jóvenes, las relaciones sociales con los compañeros (incluso el no gustarle la perspectiva de trabajo o asistir a un curso que realmente no les suscita interés) y el atractivo que ciertos estilos de vida representan, entre otros, pueden explicar la situación en la que se encuentran los jóvenes NiNi. De estas investigaciones se deduce entre líneas que, con frecuencia, los jóvenes no siempre se convierten en NiNi como resultado de situaciones de desventaja, sino que en algunos casos, puede existir un elemento activo de “elección”.

En lo que respecta a la relación de los jóvenes NiNi con la propia familia, cabe destacar que, al igual que sucede con el resto de jóvenes, en la etapa de la adolescencia, se suelen romper vínculos con los padres, puesto que, con la pubertad, se inaugura una etapa transitiva hacia la edad adulta, en la cual, acontecen, además de los cambios físicos, otros cognitivos, apareciendo así una menor sintonía con los padres y mayor identificación con el grupo de iguales o de amigos. En este sentido, se sienten menos comprendidos por sus progenitores a la vez que más identificados con el grupo de iguales, puesto que este, constituye un nuevo espacio de referencia

afectiva y social. De este modo, son numerosos los padres que, con frecuencia, dicen sentirse desplazados, en el sentido de que, constatan su pérdida de influencia sobre los hijos, frente al grupo de amigos, al que perciben como una especie de contrincante o rival.

Los jóvenes NiNi, por su parte, suelen relacionarse con amigos coincidentes con su misma escala de valores y aspiraciones, lo cual no siempre es motivador para realizar cambios positivos, teniendo en cuenta que el grupo de iguales, ejerce una relevante influencia en aspectos morales, académicos y hasta de salud, según el nivel de autoestima y seguridad personal.

No cabe duda que, junto con los cambios en los hijos adolescentes, aparece para los padres, no solo una etapa de transformación sino también de preocupación, exigiéndoles reformulaciones conceptuales y readaptaciones a nivel familiar, teniendo que afrontar la pérdida de ascendiente e influencia, dando cabida a nuevos comportamientos y aspiraciones del adolescente. En definitiva, los padres de los jóvenes que nos ocupan, describen sentirse con frecuencia, desconcertados.

1.3. Autoestima y Motivación por el cambio de situación NiNi

En lo que respecta a la motivación de estos jóvenes para participar en el tipo de programas formativos que veremos más adelante, es evidente que tras una etapa, con frecuencia prolongada, en la que no sienten motivación para reanudar estudios o incorporarse al mercado laboral, según los profesionales de dichos programas, consultados para el trabajo que nos ocupa, es frecuente que, en un determinado momento de sus vidas, pueden acontecer circunstancias de diversa índole conducentes a un cambio de actitud positiva y de apertura hacia algún tipo de meta y de horizonte. Con frecuencia, son otros jóvenes del entorno social al que pertenecen que, incorporados ya a un programa de formación, les transmiten su experiencia positiva, sus ilusiones y las ventajas prácticas que tiene para su vida (mayor accesibilidad a oportunidades formativas y de inserción laboral, y, por consiguiente, mejores condiciones de vida para el futuro, con lo cual, despierta el interés y la motivación de otros. También, en ocasiones, surge un cambio de actitud y motivación, gracias al acompañamiento llevado a cabo por trabajadores sociales, psicólogos, educadores de calle y animadores socioculturales.

En lo que se refiere a programas existentes para la formación e inserción de jóvenes NiNi en España, no existen datos publicados por parte del Ministerio del Interior referentes a entidades con este cometido, si bien se han podido localizar aproximadamente 200 entidades, cuya labor se orienta a la formación e inserción socio laboral de jóvenes sin cualificación, que no estudian ni trabajan o en riesgo de exclusión social.

Para Manassero y Vázquez (1995), la baja autoestima queda vinculada a muchos fracasos académicos, relacionados de forma directa con la tendencia a que esa persona desarrolle su día a día sin estudiar ni trabajar, influyendo de forma directa con el bienestar subjetivo descrito por Murillo y Salazar (2019). A través de la literatura (Brooks, 1998; Edcoms, 2007; Steers, 2000) se corrobora que existe un fuerte vínculo entre el bajo rendimiento académico y la probabilidad de que un joven se convierta en NiNi. Por lo tanto, es importante conocer el nivel de autoestima en la población de estudio relacionada con el rendimiento académico con la finalidad de poder diseñar itinerarios de inserción sociolaboral que permitan mejorar la autoestima de los jóvenes estudiantes de ser el caso favoreciendo su reinserción en el sistema educativo o en el mercado laboral y por ende en la sociedad.

La autoestima supone la evaluación global de la consideración positiva o negativa de la propia persona. Es un componente del más amplio concepto de uno mismo, que Rosenberg (1989) la vincula a la totalidad de los pensamientos y sentimientos de la persona con referencia a sí mismo como objeto. Además de la autoestima, la autoeficacia y la autoidentidad son una parte importante del concepto de sí mismo, para el que construyó un inventario de escala de autoestima.

Acuña (2013), en el contexto de investigaciones realizadas para evaluar la relación de la autoestima con el rendimiento académico, encontró que existe una correlación positiva entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes. Los jóvenes que presentan elevadas percepciones de competencia, al contrario de lo que ocurre con aquellos que tienen una autopercepción de poco eficaces, manifiestan curiosidad e interés por el aprendizaje (Díaz-Rodríguez, 2020).

A través de la enseñanza, y concretamente desde la intervención social, se promueve el incremento de la autoestima, el autoconocimiento, el autoconcepto, se promociona la motivación por los estudios y la profesión y a su vez, la futura inserción socio-laboral de estos estudiantes (Ruiz-Mosquera, 2020). Para Bolívar (2006), la

autoestima que desarrollan las personas en su vida diaria, ya sean constructivas o destructivas influyen en la formación de su propio autoconcepto y por lo tanto en la evaluación que hace cada persona de sí mismo. Para poder atender a las críticas, la evaluación negativa (ya sea intrapersonal o social) la persona tiene que tener seguridad de sí mismo para poder discernir entre qué crítica va a favor y cual en contra de su integridad como persona, debido a que una crítica negativa es capaz de devaluar a una persona y de afectar en gran medida al amor propio, llevándolo incluso a sentirse que es un verdadero fracaso, ya sea en el ámbito escolar o laboral en su faceta personal o socialmente.

Las referencias a factores de actitud o de comportamiento en relación al fenómeno NiNi han sido ampliamente citadas a través de la literatura. Ejemplo de ello son Sims y otros (2001) y Golden y otros (2008), que informan de que los jóvenes con los que han realizado sus estudios a menudo presentan gran diversidad de problemas personales que se reflejan en su actividad. Cuando se refieren a problemas personales están haciendo mención a baja confianza o autoestima, enfados, baja o nula motivación, dificultad en las relaciones con profesores o compañeros lo que provoca la percepción de una evaluación negativa por parte de las personas que los rodean. En otros casos, también se hace referencia a que los jóvenes simplemente carecen de confianza o de las habilidades personales a la hora de continuar formando parte del sistema educativo o durante el tránsito al mercado laboral.

1.4. Nivel educativo y la tendencia a no estudiar ni trabajar

Department for Children, Schools and Families (2008) señaló con su publicación estadística, por ejemplo, que aquellos jóvenes que no superaron los estudios básicos fueron registrados como NiNis posteriormente. Además, Fergusson (2004), en una encuesta realizada a más de 800 estudiantes de entre 16 y 18 años de edad, descubrió que los jóvenes que tenían niveles de logros educativos más bajos presentaban menos probabilidad de un desarrollo de futuro efectivo una vez superados los 16 años que aquellos que obtuvieron buenos resultados académicos. Es decir, aquellos con dificultades en el desarrollo académico presentaban mayor tendencia a atravesar periodos de vacío en cuanto a estudios y trabajo.

Por su parte, Cartmel (2000) señaló que tenían una mayor tendencia a ser desempleados aquellos jóvenes de entre 16 y 17 años que no habrían realizado una transición positiva durante el periodo educativo que aquellos jóvenes que si protagonizaron una transición correcta conforme al diseño del sistema educativo. Estos jóvenes sin formación son los que la literatura española, Morales (2015) califica como auténticos NEET, jóvenes no empleables por su falta, baja o inadecuada formación, dirigiendo la atención a que esa falta de formación nace como resultado de nuestras altas tasas de fracaso y posterior abandono escolar.

La desconexión, el absentismo y el bajo rendimiento se sustentan por la compleja interacción de múltiples y diversos factores, que se extienden a los ámbitos social, cultural, educativo y otras áreas de la vida de estos jóvenes como concluyen Archer y otros (2005). Ruiz-Mosquera y Arredondo (2020) sintetizan como esencial la labor preventiva sobre la intervención con estos jóvenes, es decir, tratar de reducir y/o eliminar los factores que de manera directa o indirecta afectan a que se generen estos procesos. Sin dejar de resaltar que sería inexacto sugerir que todos los jóvenes que están en situación de NiNi se enfrentan a las mismas circunstancias, o que atraviesan similares situaciones de desventaja. Dicho de otra forma, los jóvenes pueden sufrir una combinación de factores incluyendo los mencionados anteriormente: baja autoestima, miedo a la evaluación negativa, bajo logro académico, antecedentes familiares complicados, atravesar por dificultades personales y, quizás como resultado, mostrar actitudes desafiantes o comportamientos que denoten una evaluación negativa que Stone y otros (2000) describen dentro de un 'efecto espiral excluyente'. La propia experiencia nos permite afirmar que para poder elaborar un plan de intervención adecuado y acorde al perfil de cada persona es imprescindible conocer y analizar en profundidad la situación de cada uno en particular (Ruiz-Mosquera y Vázquez-Fernández, 2020).

A partir de aquí nos planteamos la siguiente hipótesis de investigación: Los programas de los centros de inserción sociolaboral de jóvenes NiNi (que ni estudiaban ni trabajaban) son capaces de fortalecer la autoestima y reducir el miedo a la evaluación negativa. Y con ello formulamos el objetivo del estudio: Realizar estudio de investigación con jóvenes NiNi para conocer cómo el paso por un centro de inserción sociolaboral puede influir en su autoestima y su miedo a la evaluación negativa.

2. Método

Tipo de investigación

Se trata de una investigación experimental del tipo *Posttest-Only Control Group Design*, con 2 grupos control. En los 3 grupos se administran medidas de observación post-test, con los instrumentos que hemos descrito. Se utiliza este tipo de investigación experimental porque, como indican Rubin y Babbie (2005), es aconsejable cuando, pudiendo realizar asignación aleatoria de la muestra a la conformación de los grupos experimental y de control, no es posible realizar una observación pre-test, y lo que se pretende es medir los efectos de algún tipo de acción, programa o actividad anterior.

Proceso de investigación

Los cuestionarios se llevaron a cabo durante junio y julio de 2019. Los lugares elegidos para su paso fueron el Centro Don Bosco situado en las Tres Mil Viviendas (Sevilla) y en el barrio de La Trinidad (Málaga) y la duración fue de una hora y media.

En todos los casos, tras invitar a los participantes a formar parte de la investigación se ha informado sobre la voluntariedad y finalidad de la misma, garantizando la confidencialidad de los datos recabados. El estudio se ha realizado conforme al Código de Ética de Trabajo Social y de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, y a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Instrumentos

Inicialmente se trabaja con tres instrumentos: Un cuestionario auto confeccionado de análisis de variables sociodemográficas, una escala de autoestima, y una escala de miedo a la evaluación negativa.

Variables sociodemográficas: Instrumento con el objeto de recoger las variables sociodemográficas de interés para la investigación. Las variables recogidas en este instrumento son: Centro de inserción, edad, sexo, estado civil, hijos, y nivel de estudios, edad de abandono de los estudios, cursos finalizados, curso de abandono de los estudios, asiduidad de asistencia al centro, grupo de pertenencia, tiempo formándose en el centro, motivos por los que decide entrar en los programas de inserción socio laboral. El instrumento arroja una fiabilidad de Alfa de Cronbach de $r=0,776$.

Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965), en su versión española adaptada de Vázquez, Jiménez y Vázquez-Morejón (2004). Escala para explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. La escala consta de 10 ítems con los que se consigue catalogar al sujeto en: Autoestima elevada (considerada como autoestima normal), Autoestima media (no presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla) y Autoestima baja (donde existen problemas significativos de autoestima). La consistencia interna de las escalas se encuentra entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de $r=0,800$.

Escala de Miedo a la Evaluación Negativa (Fear of Negative Evaluation Scale, FNES) de Watson y Friend, 1969, en su versión validada al español de Zubeidat, Salinas y Sierra (2007). El instrumento mide la intensidad del temor experimentado por los sujetos ante la posible evaluación negativa por parte de los demás. Escala de 30 ítems de verdadero/falso, que a partir de un rango de puntos de entre 0-30, permiten agrupar al sujeto en 3 grupos: Bajo miedo a la evaluación negativa, moderado miedo a la evaluación negativa y elevado miedo a la evaluación negativa. La fiabilidad de la escala es de $r = 0,850$.

Participantes del estudio

La selección muestral parte de un universo de 105 jóvenes que participaron en los programas de formación en el año 2019, en los centros de inserción sociolaboral Don Bosco, situados en el Polígono Sur de Sevilla y en el barrio de La Trinidad de Málaga. Sobre este universo, aplicamos los siguientes criterios de inclusión: Estar participando en programas de inserción socio laboral de alguna de las 2 instituciones; no estar estudiando ni trabajando en el momento en que se quiso acceder a los programas del centro; tener edad comprendida entre 13 y 25 años; tener autorización de los tutores legales, del centro o del propio sujeto en caso de ser mayor de edad. Criterios de exclusión: Estar trabajando o estudiando en el momento de entrada a los programas de las instituciones; ser mayor de 25 años o menor de 13 años; presentar alguna limitación que le impida contestar a las distintas escalas y cuestionario. Tras la aplicación de estos criterios, se determina una muestra inicial de 62 sujetos, a los que se aplica fórmula de aleatoriedad de Excel. Finalmente se obtiene una muestra definitiva de 34 sujetos (ver tabla 2),

que quedan ubicados en 3 grupos: Grupo Experimento (sujetos que llevan más de 9 meses en programas de inserción socio laboral), grupo control A (sujetos que llevan entre 2-9 meses en programas de inserción socio laboral), y grupo control B (A (sujetos que llevan hasta 2 meses en programas de inserción socio laboral). Es importante entender que la distinción en un Grupo Experimental y dos grupos control (“A” y “B”) nos permiten, de un lado, tener un mayor control sobre las variables del grupo experimental al poderlo comparar con dos grupos control, y de otro, medir la sensibilidad y vinculación con la variable “tiempo en el centro” (tiempo de tratamiento).

Cuadro 2
Género, Edad, Estado Civil y Centro de Inserción Según Grupo Muestral

	Hombre					Mujer					Total
<i>Género</i>											
Grupo A (hasta dos meses)	8					2					10
Grupo B (entre 3-8 meses)	9					3					12
Grupo Experimento (9 meses y más)	5					7					12
Total	22					12					34
<i>Edad</i>	13	15	16	17	18	19	20	21	22	25	Total
Grupo A (hasta dos meses)	0	0	0	3	3	2	1	0	0	1	10
Grupo B (entre 3-8 meses)	0	0	1	3	6	1	0	1	0	0	12
Grupo Experimento (9 meses y más)	1	1	3	1	2	2	1	0	1	0	12
Total	1	1	4	7	11	5	2	1	1	1	34
<i>Estado civil</i>	Soltero/a					Pareja de hecho					Total
Grupo A (hasta dos meses)	9					1					10
Grupo B (entre 3-8 meses)	11					1					12
Grupo Experimento (9 meses y más)	11					1					12
Total	31					3					34
<i>Centro de inserción</i>	Sevilla					Málaga					Total
Grupo A (hasta dos meses)	9					1					10
Grupo B (entre 3-8 meses)	7					5					12
Grupo Experimento (9 meses y más)	2					10					12
Total	18					16					34

Nota. Elaboración propia.

Del total de sujetos (34) al grupo experimento pertenecen 12, al grupo A, 10 y al grupo B, 12, quedando una muestra bien proporcionada. En términos generales son 16 sujetos seleccionados aleatoriamente en el Centro de Málaga, y 18 en el de Sevilla. Mayoritariamente son sujetos solteros (91,2%), donde la franja de edad predominante se sitúa entre los 16 a 19 años (79,5% de la muestra), y hay más hombres (65%) que mujeres (35%).

En relación al perfil como estudiantes que presenta la muestra, podemos destacar que, en su mayoría, son sujetos que tienen los estudios primarios (45,5%), y un 33,4% ha llegado a iniciar los estudios de Educación Secundaria. Si bien el 12,2% ha llegado a iniciar estudios de bachiller, también encontramos un 6,1% de sujetos que presentan menos de 5 años de escolarización. De manera comparada con el alumnado de España, cabe destacar que, teniendo en cuenta los últimos datos publicado de los que se dispone, referidos al curso 2017-2018, el porcentaje de alumnado que no alcanzó la titulación de Graduado en Eso, asciende a 22,2%, frente al 45,5% del alumnado que nos ocupa que no pudo alcanzar dicha titulación. Se aprecia también una marcada brecha entre el 100% de los

jóvenes españoles que inician la Enseñanza Secundaria y el 33,4% de los jóvenes de este estudio, que solamente llega a iniciarlos.

Análisis de los datos

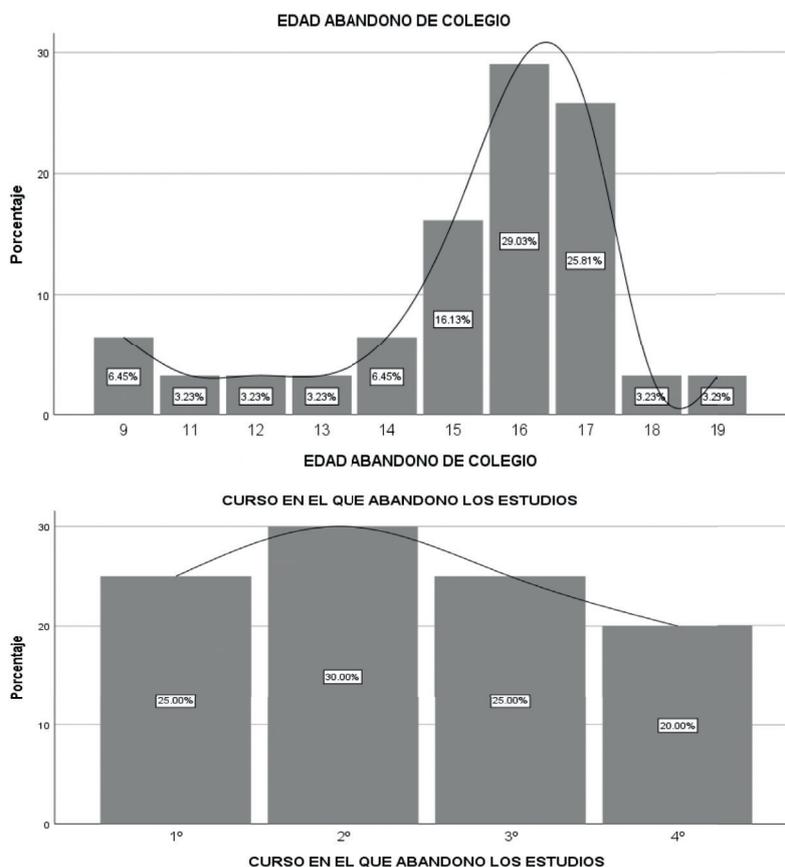
Los datos que se han obtenido, se han trabajado con Excel y se han analizado con el programa informático IBM SPSS Statistics 25. Se aplica análisis de frecuencias, análisis de correlaciones y de fiabilidad (Correlaciones de Pearson). Al tratarse de grupos de menos de 30 sujetos, para la aceptación o rechazo de la hipótesis nula (H_0), se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

3. Resultados

3.1. Abandono escolar

En referencia a los datos de abandono escolar (figura 1), el 100% de la muestra se trata de sujetos, que en el momento de iniciarse en los programas de inserción socio laboral, habían dejado de estudiar. Lo habían hecho en edades entre los 15-17 años, donde se concentra el 70,97% de la muestra. Estos abandonos se producen en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la siguiente forma: 1º un 25%; 2º un 39%; 3º un 25%; y 4º un 20%. En cuanto a España, no han sido publicados datos referidos al porcentaje de jóvenes que abandonan antes de los 16 años, edad hasta la que es obligatoria la educación secundaria de primera etapa, ni los cursos en los que abandonan, si bien los datos publicados, denominan abandono escolar temprano, el abandono que se da entre los 18-24 años, a pesar de que tal y como demuestra la realidad de los jóvenes que nos ocupan, existen alumnos que abandonan el sistema educativo antes de esa edad, incluso previo a los 16 años, a pesar de su obligatoriedad hasta entonces. En el año 2018, el porcentaje de abandono escolar ascendió a 17,9% cifras notablemente inferior a las que encontramos en los sujetos del estudio.

Figura 1
Curso y edad de abandono de los estudios



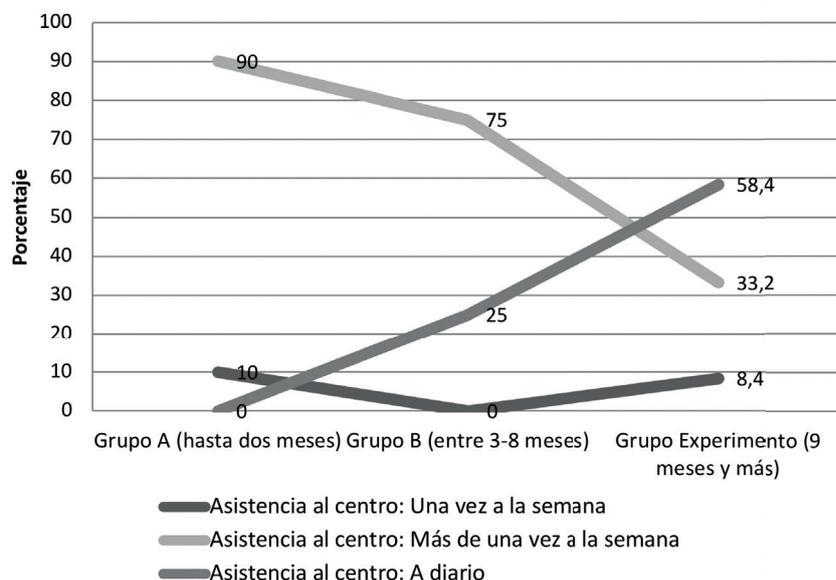
Analizando los datos en referencia al perfil como integrantes en los programas de inserción socio laboral, estos sujetos afirman haber accedido a estos por las siguientes cuestiones de manera mayoritaria: Porque quieren “mejorar su formación” (67,6 %); porque quieren “encontrar un trabajo” (67,6%); y porque “busca mejores condiciones de vida en el futuro” (50,0%). En menor medida nos indican que han entrado en estos programas: Porque está “desempleado” (23,5%); porque esta “sin estudiar” (35,3%); porque esta “aburrido” (20,6%); porque “se sentía mal consigo mismo porque tenía la sensación de no hacer nada (17,6%); porque “su familia le ha animado” (32,4%); y porque “sus amistades le han animado” (11,8%).

Son una muestra que se fija mucho más en aspectos de mejora (mejorar formación, encontrar trabajo o mejorar sus condiciones de vida), que en carencias que puedan poseer (desempleado, sin estudiar, sentirse mal consigo mismo...). También observamos que la familia tiene poco peso para que estos jóvenes entren en los programas de inserción socio laboral, pero aún menos, las amistades o grupo de iguales.

3.2. Vinculación con programas de inserción

Por otro lado, esta muestra, en referencia a la asiduidad de asistencia a los programas de inserción, se caracterizan por una asistencia regular de “Mas de un día a la semana” en un 64,7% (los programas suelen ser de 2-3 días/semana). Pero si analizamos la comparativa entre el grupo experimento y los grupos Control A y B (ver figura 2), nos damos cuenta que se produce un cambio de tendencia, y los inscritos en los programas aumentan su asistencia a los mismos, pasando la “asistencia diaria” del 0% en el Grupo A, al 25% en el Grupo B, y finalmente al 58,4% en el grupo experimental.

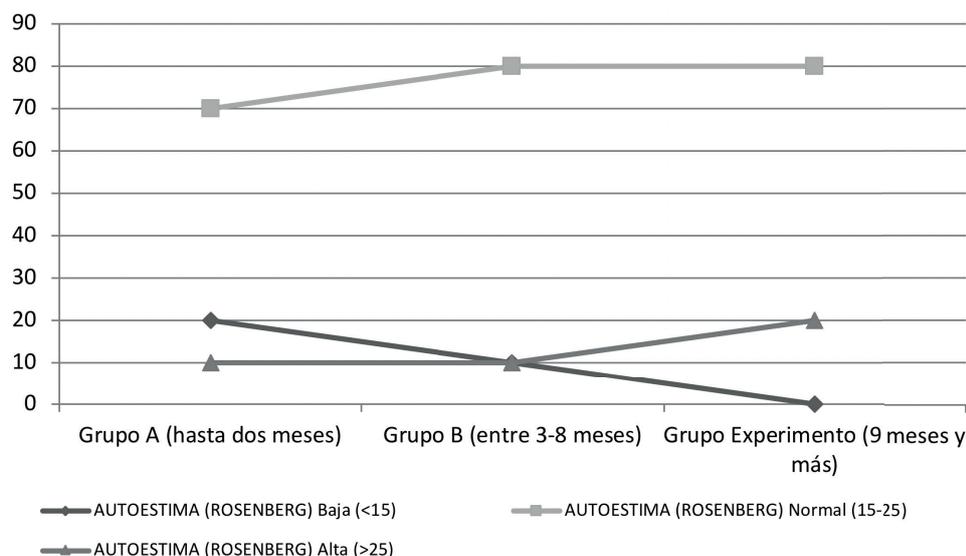
Figura 2
Cambio en la tendencia de asiduidad a los programas (en %)



3.3. Autoestima

En relación al análisis de la autoestima (a través de la escala Rosenberg), obtenemos como dato general del total de la muestra: Predomina la autoestima “normal” (79,4%), un 8,8% presenta una autoestima “alta”, pero de forma preocupante en jóvenes, un 11,8% presenta una autoestima dañada. Cuando realizamos comparativa entre los grupos podemos apreciar un aumento generalizado de la autoestima (figura 3), cayendo la “Autoestima baja” de un 20% al 0% en el grupo experimento, manteniéndose la “autoestima normal”, y aumentando la autoestima alta, desde el 10% en el Grupos A y B, hasta el 20% en el Grupo Experimento. Con esto vemos confirmada la primera parte de nuestra hipótesis.

Figura 3
Variación de la autoestima entre los grupos (en %)



Para ayudar a delimitar aún mejor la confirmación de hipótesis de autoestima, realizamos análisis de U de Mann-Whitney (cuadro 3) que nos da un valor de 1,650 en la comparación entre Grupo control A y Grupo Experimento, siendo el valor de p (Significación asintótica bilateral) de 0,003. Esto significa que se rechaza la hipótesis nula (H0) al estar el valor por debajo de 0,05 (nivel de error en el 5%, $\alpha=0,05$). Es decir, en la comparativa de datos de autoestima se confirma la hipótesis alternativa (H1): Los programas de los centros de inserción socio laboral de jóvenes NiNi (que ni estudiaban ni trabajaban) son capaces de fortalecer la autoestima.

Cuadro 3
U de Mann-Whitney para Rosenberg

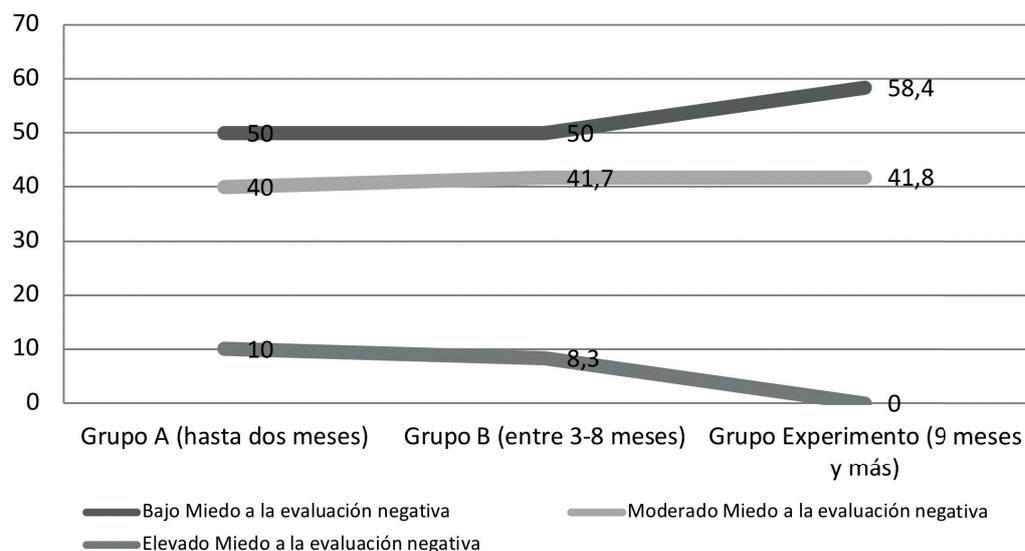
U de Mann-Whitney	1,650
W de Wilcoxon	37,500
Z	-3,867
Sig. asintótica (bilateral)	0,003
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	0,000b

Nota: a. Variable de agrupación: Grupo de pertenencia. b. No corregido para empates.

3.3. Miedo a la evaluación negativa

Cuando analizamos el miedo a la evaluación negativa a través de la Escala de Miedo a la Evaluación Negativa (Fear of Negative Evaluation Scale, FNES), observamos en términos generales, que en la muestra predomina un “bajo miedo a la evaluación negativa” (52,9%) y un “moderado miedo a la evaluación negativa” (41,2%). Pero cuando analizamos las diferencias entre el grupo experimento y los grupos control A y B, obtenemos que: Existe en “elevado miedo a la evaluación negativa” en el Grupo Control A (10%), que se reduce en el Grupo Control B (8,3), y que desaparece en el Grupo Experimento (los que llevan más tiempo en el programa). También observamos que el “bajo miedo a la evaluación negativa”, aumenta, pasando del 50% en los Grupos Control A y B, hasta el 58,4% en el Grupo Experimento. Estos datos confirmarían la segunda parte de nuestra hipótesis.

Figura 4
Variación del miedo a la evaluación negativa entre los grupos (en %)



Para mejorar el dato de confirmación de hipótesis sobre el miedo a la evaluación negativa, aplicamos análisis de U de Mann-Whitney (Cuadro 3). La prueba nos da un valor de 2,100 en la comparación entre Grupo control A y Grupo Experimento, siendo el valor de p (Significación asintótica bilateral) de 0,001. Esto significa que se rechaza la hipótesis nula (H0) al estar el valor por debajo de 0,05 (nivel de error en el 5%, $\alpha = 0,05$). Es decir, en la comparativa de datos de autoestima se confirma la hipótesis alternativa (H1): Los programas de los centros de inserción socio laboral de jóvenes NiNi (que ni estudiaban ni trabajaban) son capaces de reducir el miedo a la evaluación negativa.

Cuadro 3
U de Mann-Whitney para Escala de Miedo a la Evaluación Negativa FNES

U de Mann-Whitney	2,100
W de Wilcoxon	42,600
Z	-2,729
Sig. asintótica (bilateral)	0,001
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	0,000b

Nota. a. Variable de agrupación: Grupo de pertenencia. b. No corregido para empates.

3.4. Autoestima y miedo a la evaluación negativa

Además, encontramos una correlación entre la evolución positiva de la Autoestima y la reducción del miedo a la evaluación negativa. Aparece una correlación (ver tabla 4) significativa, $r = -0,761$, $p < 0,001$ ($N = 34$) entre las dos escalas. Estos datos se reflejan también en que el “elevado miedo a la evaluación negativa” sólo está presente en el grupo de jóvenes con la “autoestima baja” (2,9%), desapareciendo totalmente con los jóvenes que presentan una “autoestima alta”.

Cuadro 4*Análisis de Correlaciones*

		Autoestima (Rosenberg)
Escala de miedo a la evaluación negativa (FNES)	Correlación de Pearson	-0,761**
	Sig. (bilateral)	0,001
	N	34

Nota. ** Correlación significativa.

4. Discusión

Tras la finalización del estudio, estamos en disposición de afirmar que hemos alcanzado nuestro objetivo: Realizar estudio de investigación con jóvenes NiNi para conocer cómo el paso por un centro de inserción sociolaboral puede influir en su autoestima y su miedo a la evaluación negativa. A partir de los resultados obtenidos, se concluyen varias cuestiones:

Primera: Entre los jóvenes que han participado en este estudio, destaca el perfil NEET resultado del sistema educativo, ya que han abandonado de forma temprana los estudios y jóvenes NiNi excluidos del mercado de trabajo por no alcanzar la cualificación mínima exigida para realizar trabajos cualificados, circunstancias que los sitúan en ambos casos en riesgo de exclusión social. Coincidimos aquí con las descripciones de Archer y otros (2005), o con las afirmaciones de Fergusson (2004) sobre su relación entre las dificultades en el desarrollo académico, y los periodos de vacío en estudios y trabajo. Y con las aportaciones de Ruíz, Palma y Álvarez (2015) y Morales (2015) sobre su exclusión del sistema educativo y del mercado laboral. De forma más concreta, se identifica que los jóvenes dejaron de estudiar de manera prematura puesto que lo hacen principalmente entre los 15 y 17 años, abandonando en los cursos de Educación secundaria Obligatoria de primera etapa, por lo cual, sin haber alcanzado la titulación correspondiente. Coincide con los tramos de edad descritos por la Organización de Naciones Unidas (2014), por la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (2014), por la Organización Internacional del Trabajo (2015), y con Cartmel (2000).

Segunda: Se observa que la familia ejerce una escasa influencia sobre estos jóvenes para que acudan a los programas de inserción socio laboral, y es que la relación entre NiNi y su familia, resulta bastante compleja en muchas ocasiones. Por otro lado, las amistades o grupo de iguales que no estén implicados en actividades formativas, aún establecen menores relaciones de influencia hacia los NiNi. Coincidimos con las aportaciones de Bivand (2004) sobre la relación del NiNi con la familia y sus grupos de iguales, y las dificultades que se encuentran en su entorno de referencia.

Tercera: Se produce una relación favorable con los programas de inserción. Encontramos mayor implicación en su propio proceso formativo, en el alumnado del grupo experimental que, a su vez, coincide con el que lleva más tiempo y mantiene una asistencia diaria más asidua.

Cuarta: Resulta preocupante que los jóvenes NiNi presentan una autoestima dañada. Aquí coincidimos especialmente con Manassero y Vázquez (1995), Brooks (1998), Steers (2000), y Edcoms (2007), sobre el daño con el que sufre el NiNi en su autoestima. A pesar de ello, al realizar al respecto un análisis comparativo entre los grupos, se aprecia una mejora generalizada de la autoestima, confirmando así la hipótesis de investigación, enlazando aquí con la relación positiva que existe entre autoestima y un continuo en el rendimiento académico que ya expuso Acuña (2013).

Quinta: Se constata también que, los programas de los centros de inserción socio laboral en los que participan los jóvenes NiNi, son capaces de reducir el miedo a la evaluación negativa. Además, se produce una correlación importante entre una mayor autoestima y un menor miedo a la evaluación negativa en estos jóvenes. Observamos pues una conexión ya descrita por Bolívar (2006), o por los hallazgos establecidos por Sims y otros (2001), o por Golden y otros (2008) al respecto. Como afirma Stone y otros (2000), SI mejora la autoestima, mejoramos el miedo a la evaluación negativa. En función de las conclusiones descritas, podemos afirmar que se ha cumplido la hipótesis de investigación: Los programas de los centros

de inserción sociolaboral de jóvenes NiNi (que ni estudiaban ni trabajaban) son capaces de fortalecer la autoestima y reducir el miedo a la evaluación negativa.

Para finalizar entendemos que sería recomendable que, mediante los programas de inserción socio laboral, los jóvenes NINI, puedan diseñar y desarrollar un proyecto de vida, mediante el cual se incremente su autoestima, la formación en valores, desarrollo de habilidades, actitudes y herramientas, orientado al desarrollo individual de cada uno, potenciando sus capacidades, favoreciendo el proceso de aprendizaje, de tal modo que puedan alcanzar su realización personal, facilitando también que puedan afrontar los retos de un futuro que se presenta exigente antes los cambios e incertidumbres producidos en la sociedad actual en relación a los estudios y el mercado laboral.

5. Conclusiones

Esta investigación presenta un valor añadido para la sociedad como predictor de dos variables que afectan a jóvenes en situación de NiNi: autoestima y miedo a la evaluación negativa. Los jóvenes de nuestra sociedad se están viendo castigados por las crisis económicas y sociales durante su desarrollo por lo que resulta fundamental otorgar una validez científica a las variables que se ponen en marcha cuando entran a formar parte de un programa de inserción sociolaboral para así orientar la intervención hacia el fortalecimiento de la autoestima y la disminución del miedo a la evaluación negativa que tanto impide el desarrollo personal y social de los jóvenes que ni estudian ni trabajan.

En cuanto a las limitaciones del estudio, desde la autocritica podemos identificar la necesidad de diseñar investigaciones más tendentes a la longitudinalidad y al seguimiento de casos de los participantes de la muestra, realizándoles un acompañamiento y apoyo en el tiempo que les sirva de orientación para favorecer su inserción sociolaboral. No debemos olvidar que detrás de todos y cada uno de los encuestados hay personas, con sus circunstancias, características y situaciones que les rodean teniendo todos en común el objetivo de insertarse en la vida social y laboral que les permita el desarrollo personal y en sociedad. Por otra parte, este estudio presenta grandes fortalezas: se trata de una investigación innovadora que relaciona dos variables no estudiadas en el colectivo de jóvenes en situación de NiNi hasta la actualidad. Además, la muestra es representativa de dos barrios que presenta colectivos vulnerables de las ciudades de Sevilla y Málaga, destacando por el número de jóvenes en riesgo de exclusión social. Destaca la implicación de los jóvenes en proporcionar información veraz y el compromiso con la investigación, lo que genera en los investigadores una necesidad de devolver los resultados para continuar mejorando y reforzando los aspectos positivos de este tipo de programas de inserción sociolaboral.

Respecto a las futuras líneas de investigación, estarán dirigidas al estudio de aquellas variables presentes en el proceso de inserción sociolaboral de los jóvenes en nuestra sociedad, primando siempre el favorecimiento de su desarrollo personal y social.

Agradecimientos

A los centros de inserción sociolaboral Don Bosco, situados en el Polígono Sur de Sevilla y en el barrio de La Trinidad de Málaga.

Referencias

- Acuña, J. (2013). *Autoestima y rendimiento académico de los estudiantes del X ciclo 2012 - II de la escuela académica profesional de educación primaria y problemas de aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-Huacho*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- Archer, L., Halsall, A., Hollingworth, S. y Mendick, H. (2005). *Dropping out and drifting away: An Investigation of Factors Affecting Inner-City Pupils' Identities, Aspirations and Post-16 Routes*. Institute for Policy Studies In Education.
- Bivand, P. (2004). NEET figures continue to rise. *Working Brief, 150*, 17-19.

- Bolívar, R. (2006). *La autoestima se construye constantemente y a lo largo de toda la vida*. AUTOR.
- Brooks, R. (1998). Staying or leaving? NFER.
- Cartmel, F. (2000). Structured chameleons: matching the environment (factors influencing the school to work transition). *Youth and Policy*, 68, 19-63.
- Department for Children, Schools and Families. (2008). *Reducing the number of young people not in education, employment or training by 2013*. DCSF.
- Díaz-Rodríguez, R. P. (2020). Efectos de la autoestima y la seguridad emocional en el sistema familiar sobre el estilo motivacional para el estudio de la Economía. *Estudios sobre Educación*, 38, 145-167.
<https://doi.org/10.15581/004.38.145-167>
- Edcoms (2009). *Participation project desk research*. DfES Research Report RW102. DFES.
- Fergusson, R. (2004). Discourses of exclusion: Reconceptualising participation amongst young people, *Journal of Social Policy*, 33(2), 289-320. <https://doi.org/10.1017/S0047279403007451>
- Golden, S., Spielhofer, T., Sims, D., Aiston, S. y O'Donnell, L. (2002). *Re-engaging the Hardest-to-help young people: The role of the neighbourhood support fund*. DFES.
- INE (2020). *Encuesta de población activa*. INE.
- Manassero, A. y Vázquez, A. (1995). Dimensionalidad de las causas percibidas en situaciones de éxito y fracaso escolar. *Revista de Psicología Social*, 10(2), 235-255. <https://doi.org/10.1174/021347495763811009>
- Morales, J.M. (2015). *La respuesta comunitaria y española a la realidad de los ninis: Los grandes damnificados por la crisis*. Laborum.
- Murillo, J. y Salazar, M. A. (2019). La autoestima, la extraversión y el resentimiento como variables predictoras del bienestar subjetivo. *Universitas Psychologica*, 18(1), art 3. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-1.aerv>
- Negrete, R. y Leyva, G. (2013). Los NiNis en México: Una aproximación crítica a su medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4(1), 90-121.
- Rennison, J., Maguire, S., Middleton, S. y Ashworth, K. (2005). *Young people not in education, employment or training: Evidence from the education maintenance allowance pilots database*. DFES
- Rubin, A. y Babbie, E. R. (2005). *Research methods for social work*. Thomson.
- Ruiz-Mosquera, A. C. (2020). Trabajo social en las aulas: Orientación al trabajo mediante las TIC en formación profesional. En M. Nieto Cabrera, M. Vázquez- Fernández y C. Nieto-Morales (Coords.), *Atención en la práctica a las personas con necesidad de oportunidades* (pp. 195-208). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv17hm88h.14>
- Ruiz, A.C., Alvarez, J. C. y Palma, M. (2019). *NiNis: Juventud y exclusión social*. Laborum.
- Ruiz-Mosquera, A. C. y Arredondo, R. (2020). Intervención con menores expulsados de clase: Trabajo social educativo. En M. Nieto Cabrera, M. Vázquez- Fernández y C. Nieto-Morales (Coords.), *Atención en la práctica a las personas con necesidad de oportunidades* (pp. 173-182). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv17hm88h.12>
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós.
- Sims, D., Nelson, J., Golden, S. y Spielhofer, T. (2001). *Young people's experiences of the learning gateway*. DFEE.
- Spielhofer, T., Walker, W., Gagg, K., Schagen, S. y O'donnell, S. (2007). *Raising the participation age in education and training to 18: Review of existing evidence of the benefits and challenges*. DCSF.
- Steers, R. (2000). *A background to youth disaffection: A review of literature and evaluation findings from work with young people*. Community Development Foundation.
- Vázquez, J., Jiménez, R. y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: Fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Vázquez-Fernández, M. J. y Ruiz-Mosquera, A. C. (2020). Trabajo social: Instrumento de inserción sociolaboral de colectivos vulnerables. En M. Nieto Cabrera, M. Vázquez- Fernández y C. Nieto-Morales (Coords.), *Atención en*

la práctica a las personas con necesidad de oportunidades, (pp. 334-348). Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv17hm88h.21>

Watson, D. y Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457. <https://doi.org/10.1037/h0027806>

Zubeidat, I., Salinas, J. M. y Sierra, J. C. (2007). Escala de miedo a la evaluación negativa y escala de evitación y mal-estar social: Fiabilidad y validez en una muestra de adolescentes españoles. *Clínica y Salud*, 18(1), 57-81.

Breve CV de los/as autores/as

Ana Cristina Ruiz-Mosquera

Doctora en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Universidad de Málaga. Graduada en Trabajo Social y posteriormente, Graduada en Psicología por la Universidad de Málaga. Máster en Investigación e Intervención Social y Comunitaria. Máster en Profesorado de Formación Profesional. Durante tres años y medio he dedicado mi investigación a los jóvenes que ni estudian ni trabajan como fenómeno de exclusión social. En 2019 defendí mi tesis doctoral convirtiéndome en la primera doctora del Grado en Trabajo Social por la Universidad de Málaga. Obtuve la mención internacional ya que realicé una estancia predoctoral en la Universidad de Montreal (Canadá). Email: acruizmosquera@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1920-5834>

M^a Josefa Vázquez-Fernández

Doctora en Ciencias del Trabajo, Licenciada en Ciencias del trabajo, Diplomada en Trabajo Social. Experta en intervención e inserción social y laboral de colectivos en riesgo o situación de exclusión social. Docente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), Departamento de Trabajo Social. Investigadora adscrita al grupo oficial PAI (Plan Andaluz de Investigación) SEJ-452. Secretaría de Universidades Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Experiencia en la dirección de centros de prevención y rehabilitación de la Ludopatía y otras adicciones y de centros de formación para la inserción laboral. Email: mjvazfer@upo.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5250-9077>

Evaristo Barrera-Algarín³

Titular de Universidad en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, y Profesor Tutor de la UNED de Sevilla. Trabajador Social. Licenciado en Antropología Social y Cultural. Coordinador del Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla durante sus primeros años y Premio de Investigación 2002 de la Diputación Provincial de Sevilla. Director Académico del Máster en Dirección de Centros Sociales de Personas Mayores. Especializado en Metodología del Trabajo Social. Ha colaborado en la formación de profesionales sociales en los ámbitos públicos y privados. Email: ebaralg@upo.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8201-9423>



COVID-19 y Digitalización “Improvisada” en Educación Secundaria: Tensiones Emocionales e Identidad Profesional Cuestionada

COVID-19 and "Improvised" Digitization in Secondary Education: Emotional Tensions and Challenged Professional Identity

Javier Molina-Pérez ^{1,*} y Cristina Pulido-Montes ²

¹ Universidad de Granada

² Universidad de Valencia

DESCRIPTORES:

Covid-19
Digitalización
Docente de secundaria
Identidad
Política educacional

RESUMEN:

La investigación trata de comprender cómo está experimentando el profesorado la transformación desde la docencia presencial a la docencia online como consecuencia del COVID-19 y sus implicaciones profesionales y educativas. Se presenta una exploración inicial de un estudio más amplio que utiliza un enfoque metodológico cualitativo. Mediante dieciocho entrevistas semiestructuradas a docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Andalucía se (re)construye la experiencia del profesorado durante la educación remota. Se evidencia la precariedad de las infraestructuras digitales disponibles, la falta de recursos y las limitaciones digitales existentes. Se alerta de las consecuencias educativas en términos de desigualdad para el alumnado y la oportunidad de mercado para el edubusiness. Por otro lado, se revela una vivencia angustiada del profesorado ante el abandono percibido por parte de la administración educativa. Se denuncian dificultades ante la urgencia de la respuesta educativa “improvisada” donde el profesorado no cuenta con los recursos, la formación y los medios para poder desarrollarla. Esto ha redundado en tensiones emocionales, malestar docente y procesos de “auto-responsabilización” en el seguimiento educativo del alumnado que han originado desequilibrios en las dimensiones que determinan la identidad profesional del profesorado.

KEYWORDS:

Covid-19
Digitization
Secondary school teacher
Identity
Educational policy

ABSTRACT:

This research attempts to understand how teachers are experiencing the transformation from face-to-face teaching to online teaching as a consequence of COVID-19 and its professional and educational implications. It presents an initial exploration of a larger study using a qualitative methodological approach. Through eighteen semi-structured interviews with teachers of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate in Andalusia, a picture of a teacher's experience of remote education is (re)constructed. The precariousness of the available digital infrastructure, the lack of resources and the existing digital limitations are evident. The educational consequences in terms of inequality for students and the market opportunity for edubusiness is also highlighted. On the other hand, it also revealed the anguish experienced by the teachers faced with perceived abandonment by the educational administration. Difficulties were reported in view of the urgency of this “improvised” educational response where teachers do not have the resources, training and means to develop it. This has resulted in emotional tensions, unhappiness among teachers and the assumption of responsibility for the educational follow-up of students that have caused imbalances in the dimensions that determine the professional identity of teachers.

CÓMO CITAR:

Molina-Pérez, J. y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y digitalización “improvisada” en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196.

<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>

*Contacto: javimp@ugr.es

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Recibido: 25 de junio 2020

1ª Evaluación: 23 de septiembre 2020

2ª Evaluación: 19 de noviembre 2020

Aceptado: 21 de enero 2021

1. Antecedentes teóricos: estado de la cuestión y nociones principales

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) irrumpen con fuerza en educación durante la década de los 90 tras la creación de la World Wide Web (Gispert-Pellicer, 1997). Aumentan entonces las tesis sobre el cambio tecnológico necesario e imprescindible de los sistemas educativos para formar al capital intelectual que medirá el crecimiento y competitividad de los países y regiones (Bueno et al., 2008). Por ello, no puede obviarse para el análisis de las implicaciones educativas del COVID-19 el contexto político que orienta las finalidades de los sistemas educativos. La agenda neoliberal se ha extendido por la mayoría de los países a través de prácticas y programas que atienden a transformaciones permanentes caracterizadas por ensamblajes, movilidades y mutaciones para su recontextualización en geografías diversas. En consecuencia, se opta por entender estos procesos como “neoliberalización” para destacar el carácter fluctuante de lo que se ha entendido como “neoliberalismo” (Springer, 2010). Los procesos de neoliberalización han promulgado dos vías de actuación no excluyentes e híbridadas en gran parte de los sistemas educativos. Por un lado, el programa de la Nueva Gestión Pública (NGP), que incorpora a la educación pública los métodos y filosofías de gestión del sector privado (Verger y Normand, 2015). Una agenda compartida por gobiernos de diferente signo ideológico por sus promesas de eficacia, eficiencia y desburocratización. Por otro lado, se han ejecutado nuevos modelos de gobernanza. Los gobiernos no se entienden sin las alianzas con organismos, corporaciones y fundaciones del sector privado (Saura, 2018). Las Asociaciones Público-Privadas (APP) se configuran como nuevo modelo de gobernanza y prestación de servicios. En este caso, es interesante explorar las relaciones de los ejecutivos con el sector privado de la tecnología. Ball y otros (2017) describen cómo las corporaciones y empresas de las TIC han visto en el sector de la educación un nicho de mercado potencial, siendo la industria tecnológica una de las más importantes del *edubusiness*.

Existe una amplia aprobación en señalar que la introducción de la digitalización plantea nuevas demandas sobre el profesorado. Se espera un cambio en sus habilidades, roles e identidad, pasando de ser el detentor del saber a un mediador de la información en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una parte de la literatura se cuestiona si su integración supone relegar al profesorado a un rol residual en detrimento de la inteligencia tecnológica (Bueno et al., 2008). Otra parte de las investigaciones inciden en la dimensión técnica y didáctica de las TIC y se han centrado en analizar prácticas efectivas sobre su integración en el currículo y la incorporación de los diferentes dispositivos en las distintas etapas educativas, como exponen Hinojo-Lucena y otros (2020) en una revisión sobre la producción académica. Sin embargo, corrientes críticas denuncian la vinculación directa establecida entre la integración de las TIC, con la utilización de recursos y plataformas, y la noción de innovación docente (Cornet-Calveras, 2005).

Con las medidas de cierre total o parcial de los centros educativos a nivel global para la contención de la propagación del virus se ha dejado a millones de alumnos y alumnas fuera de las aulas. Esta situación ha llevado a la mayoría de los gobiernos a dar continuidad al derecho a la educación en modalidad remota. En este contexto, 63 millones de docentes se han visto obligados a trabajar desde casa y a reformular su docencia (UNESCO, 2020). Sin embargo, la pandemia del COVID-19 ha puesto de relieve dificultades para materializar con éxito la educación online. La adaptación digital, según los datos cotejados, puede estar encontrando barreras referidas a las deficiencias en las infraestructuras tecnológicas de los hogares, la ausencia de recursos TIC y las brechas digitales del profesorado y del alumnado (Zubillaga y Gortazar, 2020; Comisión Europea, 2019). Esto ha despertado el interés académico y están desarrollándose distintos trabajos que tratan de recoger las percepciones del profesorado durante la educación a distancia, considerando cuestiones como la vivencia emocional, la percepción de apoyo administrativo o la competencia profesional, entre otras (Luengo y Manso, 2020; Trujillo-Sáez et al., 2020).

Es interesante comprobar cómo la literatura académica ha evolucionado desde los posicionamientos funcionalistas, centrados en la relevancia de cuestiones técnicas y didácticas, para destacar el papel de las emociones en el éxito educativo y el desarrollo profesional docente. Esta cuestión es hoy más relevante. La dimensión emocional del trabajo del profesorado se ha revelado como un aspecto fun-

damental sobre el que estudiar la profesionalidad docente o la solidez de su identidad profesional en un momento de crisis de los sistemas educativos. Pese a la complejidad del macroconcepto de identidad, la diversidad de aproximaciones teóricas y el eclecticismo de su abordaje metodológico, lo cierto es que la noción de identidad no conforma una realidad objetiva, sino una construcción discursiva y psicológica que las personas utilizan para entenderse a sí mismas en relación con el entorno que las circunscribe y bajo relaciones mediadas por determinantes sociales, culturales, personales o profesionales (Bolívar et al., 2014). La falta de certezas que acompaña a la crisis del COVID-19 no solo tiene implicaciones educativas en términos de desigualdad o exclusión. Es imprescindible estudiar su incidencia en la dimensión emocional del profesorado, en su percepción de competencia profesional en escenarios desconocidos, en el reconocimiento y apoyo social e institucional percibido, en la adopción de determinadas actitudes ante la inestable legislación o en su negociación personal en términos de desarrollo profesional. Todas ellas son dimensiones que determinan su identidad profesional (Bolívar, 2006; Molina-Pérez y Luengo, 2020) e interactúan en una geografía personal condicionada por factores biográfico-emocionales, factores relacionados con el contexto educativo y factores vinculados a decisiones políticas (Day, 2018).

Por ello, debido a la relevancia de las cuestiones señaladas, y detectando un vacío en la literatura académica que progresivamente aborda la situación de la educación como consecuencia de la pandemia, se plantean las siguientes preguntas de investigación, centradas en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) y que guían el desarrollo de este trabajo:

- ¿Cómo está viviendo el profesorado la transformación desde la docencia presencial a la docencia online como consecuencia del COVID-19?
- Cuáles son las implicaciones profesionales y educativas de la rápida digitalización de la educación?
- ¿Cómo está viviendo emocionalmente el profesorado la educación remota?
- ¿Se siente el profesorado respaldado, apoyado y reconocido por la administración educativa en el cambio de escenario producido por el COVID-19?

2. Método

Las preguntas de investigación determinan el seguimiento de una metodología cualitativa¹. Se centra la atención en la narrativa para captar las dimensiones humanas que influyen en un contexto de crisis. Se trata, como exponía Giddens (1995), de desarrollar una “genealogía de contexto” para descubrir las relaciones que el sujeto establece con su acción y un espacio-tiempo caracterizado por la educación remota. Las narrativas de los diferentes participantes son un medio para reconstruir las vivencias del profesorado durante la educación a distancia. Este procedimiento determina la utilización de un método inductivo. El análisis individual de las narrativas, previa codificación, sirve para descubrir la vivencia del profesorado durante la crisis sanitaria, en línea con planteamientos metodológicos utilizados con éxito en este ámbito (Bolívar et al., 2014). En consecuencia, se sigue un método de análisis con procedimientos de inducción y comparación al objeto de elaborar un espacio teórico que integre las teorías sustantivas de los participantes con las teorías formales de la literatura académica y las aportaciones propias de los investigadores de acuerdo con las particularidades del contexto de estudio (Glaser y Strauss, 1967). En este apartado, se ha buscado la triangulación de las informaciones recabadas de fuentes primarias con los datos proporcionados por instituciones como la Fundación COTEC, la Comisión Europea y las encuestas realizadas al profesorado español, coordinadas por Luengo y Manso (2020) y Trujillo-Sáez y otros (2020), que consideran las infraes-

¹ El trabajo que se presenta forma parte de un proyecto de investigación más amplio que pretende comprender las reconstrucciones de la identidad profesional en un contexto determinado por la gestión empresarial de la educación. Este trabajo presenta resultados preliminares sobre el impacto de la crisis del COVID-19 en las vidas profesionales del profesorado de la enseñanza secundaria de Andalucía.

estructuras digitales, las competencias del profesorado y las implicaciones emocionales y educativas de la educación *online*. Un análisis de contenido sobre informes, datos y estadísticas realizado con la finalidad de poner en diálogo los relatos del profesorado con los datos disponibles sobre la influencia del COVID-19 en la educación.

Como instrumento de recogida de información se emplea la entrevista cualitativa con una finalidad hipotético-inductiva para profundizar en las vivencias, creencias, percepciones e interpretaciones del profesorado (Wengraf, 2012). Para este caso se desarrolla una entrevista semiestructurada en profundidad que incorpora aspectos referidos a la influencia del COVID-19 en la identidad profesional del profesorado y las implicaciones socioeducativas. Se profundiza en cuestiones como su auto-percepción durante la educación *online*, las vivencias emocionales, la (in)satisfacción con el apoyo recibido o sus consideraciones sobre las consecuencias socioeducativas de la educación remota. Las entrevistas se han desarrollado entre el 24 de marzo de 2020 y el 10 de junio de 2020.

Se han entrevistado a dieciocho docentes cuya tarea se desarrolla en Institutos de Educación Secundaria, de gestión y titularidad pública, en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). El profesorado entrevistado imparte docencia en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato. La selección de participantes no sigue un criterio de aleatorización ni representatividad y atiende a “casos de interés” definidos por una serie de características para recoger testimonios con diferentes experiencias y perfiles profesionales². Se ha empleado la técnica *snowball sampling* (Noy, 2008) para acceder a sujetos que reúnen las consideraciones de interés y equilibrar las particularidades respecto a los casos previos. Esto atiende a una búsqueda de “casos discrepantes” y no se plantea con intención de realizar análisis diferenciados o correlación de variables (Krueger y Casey, 2009). De este modo, el trabajo recoge las narrativas de nueve profesoras y nueve profesores, con trayectorias en la docencia comprendidas entre los tres años y los veintiocho años, siendo trece personal funcionario y cinco personal interino que desarrollan su práctica docente en centros urbanos, metropolitanos-semiurbanos y rurales. Atendiendo a las áreas de conocimiento, siete docentes tienen titulaciones referidas a Ciencias Formales o Naturales y once docentes poseen titulaciones de Ciencias Sociales o Humanidades.

Para la gestión de las informaciones y el tratamiento de las narrativas se ha utilizado el *software* NVivo. Se ha realizado un proceso de codificación inductiva (figura 1 y figura 2) que comienza con una codificación “en vivo” donde se extrae la unidad de significado con valor para los interrogantes propuestos. Se trata de una codificación que sintetiza las narrativas y se define con una nomenclatura que incorpora la idea del participante. El proceso de análisis continúa con una tarea de reorganización de la información que atiende al establecimiento de similitudes, emparejamientos y saturación de los códigos (Charmaz, 2004). La integración de códigos en procedimientos emergentes de “construcción de la teoría” definió las siguientes nueve categorías basadas en las narrativas de los informantes: “digitalización improvisada”; “TIC e implicaciones educativas para profesorado y alumnado”; “innovación docente desde las TIC”; “organismos privados como precursores de digitalización”; “docentes quemados y hastiados”; “malestar docente y tensiones emocionales”; “débil reconocimiento social”; “burocratización, resultados y control docente” y “gestión emocional resiliente como respuesta”.

Estas categorías se desarrollan en los siguientes apartados donde se emplean las narrativas del profesorado al tiempo que se discuten con las interpretaciones de los investigadores y las evidencias de la literatura académica. En el proceso de (re)construcción de las vivencias del profesorado se han diferenciado dos apartados sobre los que organizar los resultados. El primero (figura 1) se centra sobre el impacto de la educación a distancia, la forzada digitalización y las implicaciones socioeducativas que conlleva. El segundo (figura 2) desarrolla las categorías referidas a las vivencias del profesorado, el impacto emocional, la percepción de apoyo, reconocimiento y las estrategias de reconstrucción de su identidad profesional.

2 Profesorado de E.S.O. y Bachillerato de las provincias de Andalucía que no ocupen cargos en la dirección del centro, con distintos años de trayectoria y situación profesional, de diversas áreas de conocimiento e impartiendo docencia en centros ubicados en zonas urbanas, semiurbanas y/o rurales.

Figura 1
Proceso de análisis de informaciones sobre digitalización e implicaciones educativas

Narrativa textual	Códigos en vivo	Tema y codificación axial
<p><i>La digitalización es un recurso pero no puede ser sustitución de nuestra labor como docente porque se pierde el factor humano</i> (Docente 9)</p> <p><i>Hay compañeros que me preguntan cómo copiar un enlace y alumnos que te envían un correo escribiéndolo todo en el asunto</i> (Docente 16)</p> <p><i>Al final terminas recurriendo a plataformas como Google Classroom, que es una compañía privada y todos sabemos lo que pasa</i> (Docente 4)</p>	<p>Digitalización es recurso. No sustituye al profesorado.</p> <p>Baja competencia digital de alumnado y profesorado</p> <p>Irrupción de organismos privados en educación pública</p>	<p>1. Digitalización improvisada: profesorado e implicaciones educativas</p> <p>Digitalización improvisada</p> <p>TIC e implicaciones educativas para alumnado y profesorado</p> <p>Innovación docente desde las TIC</p> <p>Organismos privados como precursores de digitalización</p>

Figura 2
Proceso de análisis de informaciones sobre vivencia del profesorado

Narrativa textual	Códigos en vivo	Tema y codificación axial
<p><i>Es una dejación, una falta de apoyo, un esconderse en los peores momentos, brutal</i> (Docente 12)</p> <p><i>Necesitamos una legislación que confie mucho más en los docentes y que no sobrelegisle para cargarnos de historias</i> (Docente 10)</p> <p><i>Nadie está viendo la labor de la docencia, nadie nos va a hacer mención</i> (Docente 8)</p> <p><i>Lo que más me preocupa es seguir manteniendo la ilusión. Ser crítico pero también resiliente</i> (Docente 1)</p>	<p>Falta de apoyo de la administración</p> <p>Burocratización y sobrelegislación para controlar al profesorado</p> <p>No nos sentimos reconocidos socialmente</p> <p>No se considera nuestro juicio profesional</p> <p>Soy crítico pero el alumnado es lo primero</p> <p>Resiliencia ante la ambivalencia</p>	<p>2. El rol de la administración educativa en la crisis: cuestionamiento docente, tensiones emocionales y debilitamiento de la profesionalidad</p> <p>Docentes quemados y hastiados</p> <p>Malestar docente y tensiones emocionales</p> <p>Débil reconocimiento social</p> <p>Burocratización, resultados y control docente</p> <p>Gestión emocional "resiliente" como respuesta</p>

3. Resultados

3.1. Digitalización improvisada: profesorado e implicaciones educativas

Aunque la digitalización de los centros educativos y el desarrollo de competencias para integrar las TIC son parte de las agendas globales de reforma educativa desde la década de los 90 del siglo XX (Gispert-Pellicer, 1997), esto no ha supuesto que la cultura de la digitalización, las infraestructuras y las competencias digitales sean una realidad equilibrada que permita desarrollar una respuesta educativa remota. Ni tan siquiera es una propuesta compartida entre el profesorado por diversas casuísticas:

Soy muy crítico con el PRODIG (Programa de Digitalización de centros). Digitalizar a todo el profesorado, a todos los alumnos: ¡no! Yo no voy a digitalizar a un profesor de filosofía ni

de matemáticas. Que te lo diga yo tiene guasa que soy ingeniero informático y coordinador PRODIG. Tiene que ser un servicio y un recurso al servicio del profesor que lo necesite, pero las directrices que nos dan desde delegación son la leche. Te dicen “el porcentaje de aplicación...” ¿Si es 70% es bueno y si es 30% es malo? ¿Ya estás diciendo que el otro % no es bueno? Son medidas de calidad completamente absurdas. (Docente 1)

Ya desde los últimos lustros del siglo XX la mayor parte del profesorado miraba la introducción de las TIC con recelo y temor a la utilización de dispositivos electrónicos como elementos que pudieran sustituir el trabajo docente (Yanes-González y Area-Moreira, 1998). Parece evidente que la pandemia del COVID-19 y el requerimiento inmediato de una educación digitalizada ha alterado las lógicas de trabajo del profesorado de manera forzada. En las narrativas pueden observarse inestabilidades e inseguridades que revelan preocupaciones clásicas en los docentes tras la irrupción de las TIC en educación:

La digitalización es un recurso pero no puede ser sustitución de nuestra labor como docentes porque se pierde el factor humano. Los alumnos deben sentir ese contacto. Es muy importante ser muy empático y eso no te lo dan los ordenadores. Que sí, que se digitalicen los centros pero nunca que se sustituyan. (Docente 9)

La educación telemática y las TIC han sido acogidas socialmente con entusiasmo por sus potencialidades para mejorar la autorregulación del aprendizaje y construir un trabajador competente en organizaciones post-fordistas (Sennett, 2006). Sin embargo, parte del profesorado teme que se consolide una línea discursiva que entienda la educación remota como la única respuesta para garantizar el derecho a la educación. Por ello, en estos momentos de incertidumbre, el profesorado entrevistado vive con inquietud los posicionamientos globales que entienden la crisis sanitaria como una oportunidad para implementar con carácter permanente la docencia *online*. En momentos de COVID-19 los docentes reivindican la presencialidad segura de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ven amenazada. Al tiempo, rechazan una educación que los aísla del contacto inmediato con el alumnado y la falta de cercanía con clases en *streaming*. Esta cuestión recupera la idea que ya exponía Hargreaves (1996), entendiendo el aula como una isla que permite al profesorado mantener un deseado nivel de intimidad y protección frente a posibles injerencias externas.

Yo en el confinamiento lo estoy pasando mal porque considero que mi trabajo es el contacto con mis alumnos, y eso me lo han quitado. Trabajo, y trabajo más, pero es como si no trabajara, es un trabajo todavía más burocrático porque no puedo dar clase. (Docente 15)

La respuesta telemática como solución para dar continuidad al derecho a la educación abre nuevas brechas que afectan en mayor medida al alumnado más vulnerable. También pone de manifiesto las dificultades que tiene el profesorado con menor alfabetización digital:

Esto está siendo un lío. Ha cogido a muchos profesores con el pie cambiado. Muchos siempre han sido reacios con el tema de lo digital. Hay compañeros que me preguntan cómo copiar un enlace y alumnos que te envían un correo escribiéndolo todo en el asunto. Y eso describe la situación. (Docente 16)

Según el informe realizado por Zubillaga y Gortazar (2020) para la Fundación COTEC a partir del informe PISA (2018), el porcentaje de integración de las TIC en secundaria para el curso 2017/2018 apenas superaba, de media, el 50%, siendo muy dependiente de la capacitación digital del profesorado. Otros datos proporcionados por la Comisión Europea (2019) en la *Second Survey of Schools: ICT in Education* del curso 2017/2018 han mostrado que más de la mitad del profesorado de la Unión Europea (UE) encontraba importantes obstáculos para implementar las TIC en las instituciones educativas como consecuencia del número de ordenadores, *tablets*, velocidad y conexión a internet. Según el estudio coordinado por Luenigo y Manso (2020), en el que se han encuestado a 3700 docentes, el 90% confiesa estar aprendiendo a “innovar” e integrar las TIC de manera autodidacta. Y es que el 33% del profesorado encuestado no tiene formación digital y el 60% no ha recibido capacitación en TIC. Esto está motivado por la escasez de plataformas y recursos previos de los que se disponía a nivel de centro (entornos virtuales de aprendizaje o aplicaciones, entre otros). Estas cuestiones explican las dificultades de partida del sistema educativo y la precariedad con la que han afrontado los docentes la digitalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Datos cuantitativos a los que el profesorado pone voz descubriendo su percepción en este apartado:

Yo en el aula tengo una pizarra digital que funciona a días y mis alumnos no se van a llevar sus materiales a la clase, primero porque no tienen y, segundo, porque si todos nos conectamos a la Wifi sería un problema porque te piden la Wifi y no se la podemos dar. Aquí tenemos que dar las gracias al coordinador TIC que se desvive para utilizar ordenadores que tienen muchísimos años y que funcionan de aquella manera. (Docente 6)

Aunque hay diferencias importantes entre países, el informe de la Comisión Europea (2019) señala que más del 50% del profesorado de la UE considera que existen otras dificultades importantes para implementar pedagógicamente las TIC. Se recogen limitaciones para integrarlas en el currículum, falta de contenidos y materiales adecuados, falta de soporte pedagógico-técnico y falta de habilidades digitales del alumnado y del profesorado. Sin embargo, pese a la evidencia recogida sobre las dificultades que ha experimentado el profesorado para responder a la educación remota, los docentes se sienten interpelados para responder de la mejor manera posible a este desafío educativo. Son varias las narrativas que muestran que, a pesar del carente apoyo pedagógico y tecnológico que reciben, han aplicado nuevas fórmulas y más tiempo del reconocido para tratar de continuar su labor en condiciones no habituales.

Créeme que llevo tres días, aunque esté de vacaciones (Semana Santa), buscando y leyendo herramientas, formas y maneras de intentar garantizar que el alumno no se me desconecte con el teletrabajo. (Docente 7)

Lo cierto es que los relatos de esta investigación evidencian que la digitalización y la disposición de aulas virtuales en los centros no es una realidad generalizada en el contexto andaluz. Contar con estos recursos ante el cierre de los centros facilita la estructuración de las clases, las tareas y la comunicación con el alumnado, sin embargo, el profesorado alerta:

La infraestructura digital de la que disponemos es un caos. A mí ahora solo me funciona el correo. Se ha visto que en la crisis del coronavirus SÉNECA ha estado dos semanas sin funcionar y Moodle, que es la plataforma donde podríamos dar clases online y subir materiales, no funcionaba. (Docente 3)

Atendiendo al trabajo de Trujillo-Sáez y otros (2020) la experiencia durante el confinamiento lleva al 76,8% de los 5000 docentes encuestados a reclamar un aumento de las inversiones en docencia a distancia de cara a próximos cursos. A su vez, el 59% del profesorado considera necesario invertir en la disponibilidad de plataformas y materiales de aprendizaje en línea adaptados a todo el alumnado. Estas preocupaciones se relacionan con que el profesorado se está viendo obligado a recurrir a plataformas privadas en abierto para poder impartir docencia en *streaming* o diseñar actividades. A partir de la proliferación y uso de este tipo de plataformas, docentes y académicos han denunciado la utilización de datos mediante algoritmos con fines comerciales (Tett y Hamilton, 2019; Williamson, 2017). Es evidente que, en la era del capitalismo, la crisis surge como oportunidad para ampliar los nichos de mercado y extender el crecimiento de la Industria Global de la Educación (IGE). El negocio de las *Edtechs* como *expertise* frente a las instituciones públicas educativas que terminan contratando servicios de manera externalizada son uno de los nichos de mercado que han experimentado un mayor crecimiento dentro de la IGE (Ball et al., 2017). Trabajos como el desarrollado por Saura (2018), proyectan un escenario de APP que, en el seno de la gobernanza, determinan nuevos modelos de gobierno donde la acción de los ejecutivos no se entiende sin alianzas con nuevos modelos de filantropía y corporaciones privadas. A pesar de ello, ante la falta de recursos, el profesorado apuesta por la utilización de las plataformas diseñadas por empresas privadas de fácil uso pese a mostrar reticencias a su aplicación o advertencia de sus implicaciones.

Hay un apartado que no me gusta y es que al final terminas recurriendo a plataformas como Google Classroom, que es una compañía privada y todos sabemos lo que pasa con los algoritmos y cómo copian los recursos y la información para luego ellos generar ese tipo de ofertas también. Y claro, dices, yo me sirvo de ellos pero luego ellos qué van a hacer y cómo pueden llegar a cambiar el modelo educativo porque les sería muy fácil copiar los modelos y vender cursos así. (Docente 4)

Dame medios y dame recursos. ¿Vamos de digital? Pues vamos a digitalizarnos todos, pero no dándoles como hizo la Junta de Andalucía un contrato con una empresa para repartir ordenadores de los que nunca más se supo, eso no es digitalizar, es hacer negocio. (Docente 8)

Sin restar relevancia a estas cuestiones, es preocupante que una parte mayoritaria del profesorado entrevistado ha destacado una evidente dificultad para el seguimiento de la educación *online*, especialmente referido al sector más vulnerable del alumnado. Esta consideración es coherente con las aportaciones de Luengo y Manso (2020) donde se identifica que el 30% de docentes cuenta con dificultades para mantener el seguimiento del proceso educativo del alumnado con índices socioeconómicos más bajos. Esta es una cuestión problemática sobre la que el profesorado entrevistado se ha mostrado preocupado por la incidencia en materia de desigualdad educativa:

Algunos alumnos no te están entregando ejercicios porque no pueden o porque no tienen medios. Algunos de ellos no tienen internet o bien tienen un móvil para los cuatro de la familia. Entonces, no es lo mismo alguien que te entrega los deberes en un doc que alguien que tú ves que le está pegando pantallazos a un generador de textos del móvil y así te va entregando los ejercicios. Con esta situación te das cuenta cómo en función de la clase social, el alumnado tiene unas oportunidades u otras. Veo ahí una concepción muy aristocrática de la educación. Esto es preocupante en términos de equidad, de justicia social y muy preocupante en términos de desigualdades educativas en el futuro. (Docente 4)

Zubillaga y Gortazar (2020) exponen que el derecho a la educación se está viendo amenazado en una situación en la que el grueso de los procesos de enseñanza-aprendizaje pasan por la red, debido a que los hogares situados en los quintiles más pobres de la población no cuentan con ningún ordenador o solo uno por familia para seguir la actividad docente. Es una situación que agrava los procesos previos de segregación escolar por factores socioeconómicos en el contexto español (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). Cuestiones que también se recogen en el trabajo de Trujillo-Sáez y otros (2020) y que llevan al 45,3% del profesorado a considerar que se deberían adoptar medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos ante eventuales escenarios donde pueda verse afectada la educación presencial. También notable la consideración del 48,4% de los docentes que reclaman mayor autonomía para adaptar el currículum al contexto del alumnado con la finalidad de paliar las brechas originadas por el cierre de centros.

3.2. El rol de la administración educativa en la crisis: cuestionamiento docente, tensiones emocionales y debilitamiento de la profesionalidad

La crisis producida por el COVID-19 se ha presentado como la enésima muestra del cuestionamiento permanente que vive el profesorado en diferentes latitudes geográficas. Son unánimes las muestras de hartazgo, hastío y malestar con la administración educativa por las diferentes dificultades experimentadas durante la educación *online*. En la mayoría de las narrativas es frecuente expresar el cansancio o la quemazón que produce el trabajo docente, más aún, cuando se refiere a la situación provocada por la crisis sanitaria:

Esta profesión quema ya de por sí. Imagínate con todo esto que estamos viviendo. Es hartazgo, es descreimiento, es un qué me voy a encontrar hoy cruzando los dedos para que no salga nada nuevo. Quema, no me gusta decir esto, pero hay días que te sientes realmente sin fuerzas. (Docente 8)

Ya desde principios de siglo se aborda el *burnout* para poner de manifiesto las tensiones emocionales, también físicas, que sufre el profesorado en las distintas esferas de su trabajo (Bolívar, 2006; Esteras et al., 2019). El desarrollo de una ocupación es un aspecto fundamental sobre el que la persona encuentra un sentido de propósito, pertenencia, satisfacción e identidad profesional (Hendrikx, 2019). En consecuencia, cuando se producen fuertes reestructuraciones en las condiciones laborales, como las producidas en educación por la pandemia, sin contar con los actores que ejecutan y desarrollan la legislación, los cambios se convierten en fuente de estrés, ansiedad, depresión y otros trastornos de salud mental (Skinner et al., 2019). En este caso, el trabajo de campo ha detectado un mayoritario sentir de vulnerabilidad percibido ante la ausencia de apoyo recibido por la administración.

Esta situación está siendo muy difícil, tú estarás notando la vehemencia en mis palabras, me he sentido muy violentado por parte de la administración cuando llegó la circular del 2 de abril de 2020 forzándonos a los profesores a una modificación de las programaciones didácticas con la que está cayendo. Se me está pidiendo que atienda a una serie de responsabilidades.

dades en unas circunstancias que exceden de nuestra labor. La administración hace un daño terrible. Es una dejación, una falta de apoyo, un esconderse en los peores momentos, brutal. La gente está perdiendo familiares, estamos viviendo una situación absolutamente trágica y nos están forzando al papeleo. (Docente 12)

El malestar docente, sin embargo, no es una cuestión emergente derivada de la crisis sanitaria. Al contrario, ha sido una realidad ampliamente abordada en el contexto español, sirva como ejemplo el reiteradamente citado trabajo de Esteve (1994). No obstante, sí es interesante comprobar cómo diversas realidades, a veces difusas e indeterminadas, terminan articulándose de manera cíclica en conflictos profesionales del colectivo docente que profundizan en su malestar. La novedad, más allá de la crisis producida por el COVID-19, radica en las formas que el profesorado tiene de gestionar la vulnerabilidad percibida. Así, en el contexto posmoderno, las problemáticas que afronta el docente deben ser asumidas mediante elecciones individuales que implican eventuales momentos de riesgo en la vida del profesorado. Ya se reflejaba, en la obra del citado autor, que, en un espacio social marcado por una experiencia permanente de demandas volátiles, el profesorado se encuentra de manera persistente sumido en la incertidumbre, la inestabilidad y la ambivalencia. El escenario del trabajo del profesorado ha cambiado en el contexto político dominado por la lógica neoliberal. La individualización ha obligado al profesorado a construir su vida profesional desde la inseguridad que implica lo que Dubet (2006) entendió como desinstitucionalización. La identidad profesional y la profesionalidad docente, ambas determinadas por relaciones simbióticas, ya no vienen condicionadas por un marco institucional estable, la institución escolar, sino que el sujeto se ve impelido a construirse lejos del predominio de la estructura (Bolívar, 2006). Estas cuestiones problemáticas se han afianzado con motivo del COVID-19 y han generado en el profesorado un sentimiento de orfandad institucional no vivido hasta el momento.

¿Cuántas circulares han salido desde que empezó el confinamiento diciendo qué tenemos que hacer pero nadie dice cómo vamos a evaluar? Es una incertidumbre permanente, vivimos en la cuerda floja. (Docente 7)

Cuando volvamos a las aulas tenemos que ser los profesores los que controlemos las medidas de seguridad para que no haya un rebrote de la pandemia. ¿Cómo voy a hacer yo eso? Si a mí no me bajan la ratio y me hacen meter a 33 personas en un aula. Si no hay una voluntad política de invertir más dinero, no se va a conseguir que se reduzca o minimice el riesgo de pandemia. ¿Te das cuenta? Soy yo, nada más que yo. Todo lo tiene que hacer el profesor. (Docente 11)

El profesorado se percibe como un instrumento de la administración, un actor poco considerado en términos académicos y que, en distintas situaciones durante la crisis sanitaria, se siente utilizado para soslayar las deficiencias del sistema educativo ante la magnitud de problemas derivados de la educación remota. Una parte del profesorado lamenta trabajar con una mirada cortoplacista y limitada que no tiene en cuenta las necesidades del alumnado:

Durante el confinamiento la respuesta de la administración ha sido como un “ya te las apañarás” y aquí la gente en vez de buscar soluciones profundas, parece ser que lo importante es cubrir el expediente, así se nos esté cayendo el mundo encima. Primero los docentes y luego los adolescentes. A nosotros la administración nos echa una serie de cargas y de responsabilidades, en una situación absolutamente jodida y complicada y nosotros, por tal de no recibir represalias, machacamos a los adolescentes a deberes. Es terrible. (Docente 12)

Se evidencia un intento permanente de individualizar la responsabilidad del éxito del plan educativo previsto sobre el profesorado. Los relatos manifiestan que esto provoca tensiones e inquietud al tiempo que genera desequilibrios en los elementos que conforman su identidad profesional. Se experimentan conflictos subjetivos entre las demandas exógenas y aquello que el profesorado considera más importante atendiendo a la excepcionalidad del momento. Una relación vertical que no considera la multiplicidad de factores que intervienen en los procesos educativos y que se basa en la presión individual sobre el profesorado no solo tiene efectos negativos en términos de rendimiento para el alumnado, sino que deteriora el sentido de responsabilidad profesional, compromiso y empobrece su desarrollo profesional (Sugrue y Mertkan, 2017). Pese a ello, el profesorado expresa haberse volcado para mitigar los efectos de

la pandemia sobre el alumnado, aunque esto haya supuesto estados de fuerte carga física y emocional para responder a los desafíos encontrados:

La primera semana fue tremenda, el nivel de presión y exigencia autoimpuesto, centrándose única y exclusivamente, como si nos hubiéramos puesto unas orejeras grandes para adelante y solamente viéramos: “tengo que seguir con las clases, tengo que seguir con las clases”, sin pararnos a pensar si este niño tiene conexión a internet o sabe usar las TIC. El problema era que nosotros nos sentíamos responsables si los alumnos no se conectaban, si entregaban las tareas... (Docente 11)

Se trata de asumir una “auto-responsabilización” coherente con la progresiva promulgación de reformas que resitúan el rol de las administraciones educativas y depositan sobre el profesorado el cometido de los éxitos educativos definidos sin su participación. Así, el movimiento global de reformas educativas, siguiendo estudios como el desarrollado por (Bailey, 2015), ha situado al profesorado en el centro de los debates y ha promovido que sientan permanentemente la necesidad de mostrarse flexibles, resolutivos y competentes en contextos de incertidumbre y ambivalencia. Cuando esto no se cumple pueden llegar a producirse emociones de irresponsabilidad, temor y culpabilidad. Así, la forzada incorporación de la digitalización de la docencia con la consiguiente adaptación curricular o la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, entre otras cuestiones, han generado dificultades tanto en la esfera personal como profesional que han aumentado las tensiones emocionales.

Yo tengo una situación personal y familiar difícil. En casa tengo problemas, tengo hijos, tengo un hijo con un problema de salud grave... imagínate cómo es tener que cuidar de ellos al tiempo que contestas correos o haces tres veces el mismo trámite burocrático... (Docente 15)

Me duele que la administración siempre me ponga en duda porque es desconfiar de la labor que hacemos. Si hay muchos suspensos, ¿qué estará haciendo el profesor para que haya tantos? Si hay muchos aprobados, ¿qué estará haciendo el profesor? Estoy muy cansada. Esta es una profesión muy atacada. Se nos culpabiliza de todo. (Docente 8)

Al contrario de las propuestas que diluían el papel de las emociones en las tareas docentes o las consideraban residuales, lo cierto es que las experiencias emocionales del profesorado se han demostrado fundamentales tanto en la relación persona-profesión como en el éxito educativo (Kelchtermans y Piot, 2013). Un éxito que, más allá de considerar la mejora de los rendimientos académicos, se ha revelado imprescindible en dimensiones relacionadas con el sentido colectivo del profesorado, con la confianza entre docentes y el desarrollo de una responsabilidad colectiva y horizontal en los quehaceres diarios de los centros (Berkovich y Eyal, 2015). Por ello, es urgente atender las narrativas que evidencian emociones de tristeza o frustración que deterioran la práctica docente y parecen encubrir, como alertaban Bolívar y otros (2014), un desequilibrio en los elementos que configuran la identidad profesional y determinan su profesionalidad.

Lo que estamos viviendo con el teletrabajo es un auténtico delirio. Yo me siento observada y agobiada. La sensación, hablando con los profesores, es de desamparo, de tristeza y frustración. (Docente 15)

Que a mí me consideren, como hizo el presidente de Castilla La Mancha o el Vicepresidente de la Junta de Andalucía cuando eclosionó el coronavirus que “los profesores quieren 15 días de vacaciones”. Es una pena que todo lo que se ve de mi trabajo sean las vacaciones que tengo. Me produce una tristeza y una frustración impresionante. (Docente 8)

Ya exponía Fullan (2002) que una de las razones principales por las que las reformas fracasan se debe a la distancia entre los *policy makers* y el conjunto de profesionales que las ejecutan. Lejos de incorporar las propuestas y experiencias docentes en el debate político de la educación durante la pandemia, se comprueba que las medidas se dirigen en el sentido opuesto a las demandadas. Sirva como ejemplo la burocratización que sufre el profesorado y que, entre otras cuestiones, impide centrarse en las necesidades coyunturales del alumnado durante la educación a distancia:

Creíamos que, por una vez, se cambiarían las prioridades, que la epidemia pondría el foco en las necesidades de aprendizaje del alumnado. Pero no. Incluso tenemos más burocracia: más informes, más actas... Las directrices de la administración es que guardemos copia de correos,

de clases online, de documentos, de las actividades del alumnado. Creo que esto empobrece el propio concepto de educación. (Docente 5)

Paradójicamente, las reformas basadas en el paradigma de la NGP prometían terminar con la burocratización que denuncia el profesorado y que es sentida como un obstáculo para su desarrollo profesional. Al contrario, cuando estas prácticas se han perpetuado en la mayoría de sistemas educativos (Verger y Normand, 2015), los docentes confiesan tener que atender con asiduidad a la cumplimentación de documentos, informes, reseñas y rúbricas que más que ser útiles como instrumentos para facilitar la comunicación con la administración o con las familias, se conciben como tecnologías de control de su práctica que manifiestan una sentida desconfianza sobre su trabajo.

Hay un problema: necesitamos una legislación que confíe mucho más en los docentes y que no sobrelegisle para cargarnos de historias. Que no piensen que porque nos den menos contenidos vamos a hacer menos. Al contrario, que nos den cierta libertad. Este es uno de los principales problemas de la carga burocrática, que se está fiscalizando el trabajo del profesorado. Eso hace que se genere una desconfianza por parte de él mismo con respecto a las instituciones que lo gobiernan. (Docente 10)

Cuando la legislación no promueve la confianza del profesor hay una pérdida porque no se genera ese reconocimiento, que no es reconocimiento del ego, sino un reconocimiento social justo. Entonces quienes generan esas normas deberían haber pasado por centros educativos y haber sentido en su propia piel esa vulnerabilidad y esa duda permanente sobre las medidas que nos rodean. Ese es el verdadero virus que estamos viviendo en educación, el virus de la desconfianza. (Docente 2)

Pero no solo las demandas burocráticas descubren la sensación de vulnerabilidad vivida por el profesorado. En las narrativas puede inducirse que esto solo es un aspecto, aunque quizá el más importante, de una realidad poliédrica. El reconocimiento social, la pérdida de prestigio o el cuestionamiento permanente de su práctica son, también, aspectos recurrentes en los discursos docentes. Esta tampoco es una cuestión relevante por la novedad semántica de los relatos, sino por los remanentes históricos que suscita la cuestión del reconocimiento de la labor docente ante una situación sin precedentes en la historia reciente. Véanse para el caso español investigaciones como la de Bolívar (2006), donde se señalaba que la ausencia de percepción de reconocimiento podría deberse a cuestiones intangibles como la falta de implicación de las familias en las tareas educativas. También Fernández-Enguita (2006) que aludía a una actitud victimista por parte del profesorado que podría terminar contaminando la opinión pública sobre los docentes. Sin intención de hipotetizar las causas, la percepción de falta de reconocimiento se vuelve a proyectar actuando como desencadenante la crisis educativa consecuenta del COVID-19.

Nadie está viendo la labor de la docencia, nadie nos va a hacer mención. La mención solo viene porque los niños están en la casa y los tienen que tener los padres, somos guarderías que tenemos al alumnado. Es muy triste. Yo no quiero que me aplaudan, no es eso, es poner cada cosa en su sitio. (Docente 8)

Con la docencia en casa resulta que todo el mundo sabe más de educación que tú. En las redes sociales, ¿cuántas opiniones has leído sobre si hay que trabajar en casa o no, si hay que trabajar de esta forma o no? Es tremendo el desprestigio que tenemos los docentes. (Docente 7)

Ante esta percepción, la mayor parte del profesorado emplea una narrativa que reivindica el rol del docente en el plano social y académico, aunque no se ha detectado un patrón discursivo que sirva para mostrar una línea crítica compartida. Entre otras cuestiones porque en distintas ocasiones el profesorado no se reconoce como profesional y apela al oficio o la vocación para referirse a su cometido laboral. Es una cuestión persistente en análisis sociológicos que cuestionan la docencia como profesión, semiprofesión u oficio (Tardif, 2013). Tampoco puede abstraerse del análisis la persistencia de una subjetivación dominada por la lógica neoliberal que invita al profesorado a cuestionarse permanentemente el significado de ser un (buen) trabajador de la educación, al tiempo que construye un modelo determinado de profesional competente y con éxito (Buchanan, 2015). Por ello, pese a los posicionamientos críticos que se muestran en la mayoría de casos, una parte del profesorado termina adoptando prácticas que les proporcionan seguridad en el corto plazo. En la mayoría de ocasiones coincidiendo con los requerimientos a los que son

impelidos, y así se refleja en narrativas que destacan por su motivación contingente, técnica y finalista (Bailey, 2014):

Lo que más me preocupa es seguir manteniendo la ilusión. Ser crítico pero también resiliente. En estos momentos es muy importante reinventarse, innovar y habrá que buscar la fórmula de llegar al alumno. Esa responsabilidad es mía. (Docente 13)

Yo formo al profesorado y al final es, como les digo, hay que ser resilientes. Hay que adaptarse constantemente para responder de la mejor manera al alumnado. Ya está, al final cada uno trabaja, los profesores tenemos una capacidad de resiliencia que lo flipas y al final el alumno no se ve perjudicado. (Docente 18)

En otros estudios (Molina-Pérez y Luengo, 2020) se ha realizado un análisis crítico sobre la reciente evocación a aspectos referidos a la gestión de las emociones para que no se conviertan en fuentes de conflicto profesional relacionadas con el estrés o la insatisfacción profesional. En la mencionada investigación se presenta la noción de resiliencia como una capacidad sobre la que el profesorado debe de reconstruir su identidad profesional para no sufrir mayor desgaste en entornos de vulnerabilidad y presión. Y es que, pese a la excepcionalidad de la situación provocada por el COVID-19, las lógicas de cuantificación, datificación y comparación no se desvanecen. La estandarización, la evaluación y la configuración de cuasimercados educativos lleva a los centros a focalizarse sobre los resultados académicos para no perder alumnado, líneas o servicios que puedan debilitar su posición en el entorno competitivo de escolarización (Olmedo y Wilkins, 2014). En este contexto, el profesorado denuncia cómo la administración presiona para salvar los resultados académicos del curso escolar, priorizando esta cuestión sobre el resto.

Para mí tiene una lectura negativa y de presión porque hay muchísimas exigencias y muchísima presión para que no dejemos de trabajar los contenidos cuando, realmente, estamos viviendo unas circunstancias muy excepcionales donde igual tendríamos que estar trabajando otras cuestiones más humanas y menos los contenidos. (Docente 6)

Yo estoy muy presionado, sobre todo con esto del teletrabajo, de buscar la forma de trabajar con ellos. Es muy difícil, frustra mucho, es una gana de intentar continuamente hacer las cosas en condiciones porque después tus resultados nadie va a tener en cuenta que tú has hecho esta actividad, esta otra, o si le has dedicado más tiempo o menos tiempo, lo único que trasciende de tu trabajo de puertas afuera, no es lo que has trabajado o cómo, sino los resultados que has obtenido. (Docente 7)

4. Reflexiones finales

El cierre de los centros educativos con motivo del COVID-19 ha puesto de manifiesto la precariedad de las infraestructuras digitales de los centros y las dificultades del profesorado para integrar las TIC en sus programaciones con la celeridad requerida. Los relatos sobre las infraestructuras digitales, los recursos *online*, las pedagogías TIC y las competencias digitales muestran que la educación remota “improvisada” ha evidenciado debilidades como el desigual acceso a recursos tecnológicos entre el alumnado más vulnerable, las diferencias en el seguimiento de una parte del alumnado, la brecha digital, la precariedad tecnológica del sistema educativo y la consecuente falta de habituación de una parte del profesorado a la utilización de herramientas TIC. Los docentes, en consecuencia, han respondido dedicando más horas de su tiempo y asumiendo responsabilidades que hubieran correspondido a las administraciones educativas y decisores políticos. Por ello, cuando una parte del debate público acoge la digitalización como la respuesta de futuro más certera, el profesorado entrevistado ha mostrado mayoritariamente posicionamientos escépticos y la necesidad de recuperar la docencia presencial, espacio que valoran como parte esencial de su tarea laboral (Hargreaves, 1996).

Esto ha puesto el foco de atención en las condiciones en las que se desarrollarán los próximos cursos. La mayor parte del profesorado alude a preocupaciones referidas, fundamentalmente, a la digitalización de los procesos educativos, la disponibilidad de recursos digitales y el seguimiento del alumnado más vulnerable de la docencia híbrida (dentro y fuera del aula), como así se refleja también en el trabajo de Trujillo-Sáez et al. (2020) para el curso 2020/2021. Y es que, como recogen los relatos, la crisis sanitaria

está profundizando en las ya acuciantes desigualdades educativas previas, los procesos de segregación y el cuestionamiento de un modelo socialmente justo (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). También es destacable que, en algunos casos, el profesorado entrevistado ha revelado cómo la carencia de recursos digitales y la falta de habituación en el uso de las TIC han llevado a la utilización de dispositivos y plataformas digitales privadas. Se observa cómo esta cuestión genera recelo en una parte del profesorado en un contexto donde la industria educativa digital comienza a introducirse en los sistemas educativos públicos mediante modelos de digitalización que cuestionan el rol del profesorado en el aula (Williamson, 2017).

Si relevante es comprender cómo se ha desarrollado la rápida conversión hacia la digitalización en un contexto marcado por la improvisación coyuntural, la precariedad de infraestructuras y la falta de apoyo técnico-pedagógico, urge prestar atención a la experiencia emocional vivida por el profesorado (Berkovich y Eyal, 2015). Toda reforma o proceso de cambio acelerado en la lógica del trabajo tiene un impacto sobre las emociones del profesorado que determina el éxito de la práctica docente (Day, 2018). La vivencia emocional se ha descubierto fundamental para entender cómo los docentes negocian las directrices generadas fuera de su ámbito de competencia y que condicionan su profesionalidad. En la mayoría de ocasiones suele producirse un desequilibrio o crisis en los elementos que configuran la identidad profesional. Así, en reiteradas ocasiones los docentes sienten cuestionada su eficacia profesional por las condiciones y competencias que conlleva el uso de las TIC. Al mismo tiempo manifiestan no sentirse respaldados, apoyados ni reconocidos por la administración educativa. En este caso, es necesario atender a la sensación de orfandad institucional que manifiesta el profesorado. En la totalidad de narrativas analizadas se denuncia una percepción de abandono y dejación de la administración educativa andaluza. Se señala en sus relatos la distancia entre lo que se les demanda y su vivencia cotidiana, al tiempo que asumen una auto-responsabilización en la trayectoria académica del alumnado. Este vacío de apoyo o reconocimiento tampoco lo encuentra el profesorado en otros agentes sociales. La mayor parte de docentes expresan no sentirse valorados socialmente, cuando no cuestionados o despojados de prestigio social. Podría inducirse, de acuerdo con las narrativas, que una parte del profesorado ha asumido vivir permanentemente cuestionado y que, en algunas ocasiones, esto se asume como una oportunidad para demostrar su vocación o compromiso con el logro de los objetivos educativos. La mayor parte del profesorado emplea narrativas que reivindican la resiliencia para reponerse a cualquier dificultad que se presente como potencial del colectivo (Molina-Pérez y Luengo, 2020). La actitud y la gestión emocional se convierten en cuestiones clave que comienzan a impregnar la formación, los discursos y las agendas políticas para responder a la insatisfacción que, desde hace décadas, manifiesta el profesorado (Esteve, 1994).

Llegados hasta aquí, es necesario reflexionar, más que concluir, sobre las implicaciones que el COVID-19 dibuja en la educación. La falta de certezas condiciona la planificación educativa para los siguientes cursos al tiempo que las administraciones educativas diseñan planes ambiguos sin la participación del profesorado. Se plantean modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje, reducción de grupos-clase, días alternos de asistencia por parte del alumnado y medidas de higiene y seguridad sanitaria. No parece lógico excluir al profesorado del debate político o la investigación académica. Al mismo tiempo, es necesario poner voz a los trabajos cuantitativos que recogen las percepciones de un amplio número de docentes. Es evidente que los estudios de corte cualitativo tienen un notable interés en estos momentos y es necesario desarrollar investigaciones que mapeen narrativas del profesorado e identifiquen las ambivalencias, las incertidumbres y las fracturas ocurridas durante la educación remota. Otra línea de trabajo fundamental se encuentra en los estudios cualitativos comparados para asegurar la calidad de la investigación interpretativa y la finalidad de “transferibilidad” de las aportaciones dependientes del contexto de estudio. La profundización en esta línea de investigación servirá también para resolver algunas limitaciones que presenta el trabajo. Haber realizado las entrevistas durante los momentos más convulsos e inciertos del Estado de alarma puede haber condicionado la rotundidad de las manifestaciones recogidas. Será de interés comprobar cómo evolucionan las percepciones del profesorado en los sucesivos meses. Por otro lado, la realización de las entrevistas por medio de aplicaciones de videollamada puede limitar la capacidad de recoger aspectos de interés para todo proceso de investigación hermenéutico (expresiones, movimientos, silencios o lenguaje no verbal, entre otros). El contacto con el profesorado y el trabajo etnográfico será fundamental para profundizar en estas y otras preguntas de investigación que se consideran esenciales en los próximos tiempos.

Referencias

- Bailey, G. (2014). Accountability and the rise of play safe pedagogical practices. *Education Training*, 56(7), 663-674. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2014-0081>
- Bailey, P. L. (2015). Consultants of conduct: New actors, new knowledges and new resilient subjectivities in the governing of the teacher. *Journal of Educational Administration and History*, 47(3), 232-250. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1038696>
- Ball, S. J., Junemann, C. y Santori, D. (2017). *Edu.net. Globalisation and Education Policy Mobility*. Routledge.
- Berkovich, I. y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: The case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106ff>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Bueno, E., Salmador, M. P. y Merino, C. (2008). Génesis, concepto y desarrollo del capital intelectual en la economía del conocimiento: Una reflexión sobre el modelo Intellectus y sus aplicaciones. *Estudios de Economía Aplicada*, 26(2), 43-63.
- Charmaz, K. (2004). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research* (pp. 109-126). Little, Brown and Company.
- Comisión Europea. (2019). *Second survey of schools: ICT in education*. Comisión Europea.
- Cornet-Calveras, A. (2005). Nuevos planteamientos didácticos: ¿Al innovar en docencia, mejoramos el aprendizaje? *Educación Médica*, 8(1), 18-21.
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. En P. Schutz, J. Hong y D. Cross (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 61-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa.
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2019). Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(1), 29-37. <https://doi.org/10.5944/rppc.23776>
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Fernández-Enguita, M. (2006). Pero... ¿qué querrán? el estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 353, 80-85.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Giddens, A. (1995). *Los contornos de la modernidad reciente. Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Editorial Península.
- Gispert-Pellicer, E. (1997). La moda tecnológica en la educación: los peligros de un espejismo. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 9, 81-92.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hendriks, W. (2019). What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46, 607-623. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar, I. y Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Mobile learning en las diferentes etapas educativas. Una revisión bibliométrica de la producción científica en Scopus (2007-2017). *Revista Fuentes*, 22(1), 37-52. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.04>

- Kelchtermans, G. y Piot, L. (2013). Living the Janus head: Conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st Century. En M. A. Flores (Ed.), *Back to the future* (pp. 93-114). Sense Publishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-6209-240-2_6
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications.
- Luengo, F. y Manso, J. (2020). *Informe de investigación Covid19. Voces de docentes y familias. Proyecto Atlántica*. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/educacion-con-las-escuelas-cerradas-voces-de-familias-y-profesora-do-sobre-la-educacion-durante-el-confinamiento>
- Molina-Pérez, J. y Luengo, J. (2020). Reconstrucciones “resilientes” de la identidad profesional del profesorado: Endoprivatización y cultura performativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 57-75. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Noy, C. (2008) Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Olmedo, A. y Wilkins, A. (2014). Gobernando a través de los padres y madres: Política educativa y construcción de subjetividades neoliberales en Inglaterra. *Profesorado. Revista de Curriculum y de Formación del Profesorado*, 18(2), 99-116.
- Saura, G. (2018). Saving the world through neoliberalism: Philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, 59(3), 279-296. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1194302>
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Skinner, B., Leavey, G. y Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73, art 1. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>
- Springer, S. (2010). Neoliberalism and geography: Expansions, variegations, formations. *Geography Compass*, 4(8), 1025-1038. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2010.00358.x>
- Sugrue, C. y Mertkan, S. (2017). Professional responsibility, accountability and performativity among teachers: the leavening influence of CPD? *Teachers and Teaching*, 23(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203771>
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). UNESCO.
- Tett, L. y Hamilton, M. (2019). *Resisting neoliberalism in education: Local, national and transnational perspectives*. Policy Press.
- Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, R., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F. J. y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19*. Fad.
<https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- UNESCO (2020). *El grupo de trabajo de maestros llama a apoyar a 63 millones de maestros afectados por la crisis de COVID-19*. UNESCO.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage.
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Yanes-González, J. Y. G. Y. y Area-Moreira, M. A. (1998). El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 10, 25-36
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *Covid 19 y educación I: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec.

Breve CV de los/as autores/as

Javier Molina-Pérez

Contratado predoctoral FPU (Formación de Profesorado Universitario) en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Graduado en Pedagogía y Máster en Investigación, Desarrollo Social e Intervención Socioeducativa por la misma Universidad. Visiting academic en School of Education (University of Bristol). Las líneas de investigación se centran en el ámbito de la política educativa y la profesión docente. Las contribuciones abordan el análisis de la Identidad Profesional del profesorado en el contexto de la reforma política neoliberal, los cambios en la profesionalidad docente y las dinámicas de privatización en educación. Email: javimp@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6751-2199>

Cristina Pulido-Montes

Graduada en Pedagogía, Máster en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas y Doctora en Educación Sobresaliente Cum Laude por la Universidad de Valencia. Contratada predoctoral FPU (Formación de Profesorado Universitario) del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia (2015/2019) y Visiting Research Scholar en el Institute of Education of London de la University College of London (2016/2017). Sus líneas de investigación son los procesos de neoliberalización, recontextualización de políticas educativas y procesos “de”, “en” y privatización híbrida de la educación en países desarrollados y en desarrollo. Email: cristina.pulido@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1087-461X>

Injusta Distribución del Presupuesto entre las Universidades Públicas del Ecuador: Efecto Mateo

Unfair Distribution of the Budget Among the Public Universities of Ecuador: Matthew Effect

Vicente Véliz Briones¹, Juan Carlos Morales¹, Gregorio Vásconez² y Luz García Cruzatty^{1,*}

¹ Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

² Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador

DESCRIPTORES:

Presupuesto fiscal
Universidad pública
Justicia social
Educación superior
Efecto Mateo

RESUMEN:

En Ecuador, el sistema de educación superior ha experimentado una gran expansión tanto en número de estudiantes que aspiran obtener un título universitario como de instituciones públicas de educación superior (IPES). La mayoría de las cuales son financiadas por el estado, que históricamente ha asignado de forma imparcial los presupuestos beneficiando a IPES consideradas tradicionalmente elitistas, por su proceso de selección de estudiantes. El objetivo de la investigación fue establecer el impacto del efecto Mateo en IPES del Ecuador, durante el período 2014-2018. La metodología tuvo un diseño no experimental, descrito de desarrollo longitudinal. Un total de 26 IPES fueron analizadas en términos del presupuesto anual, eficiencia de ejecución, número de estudiantes, porcentaje destinado a la investigación y el número de publicaciones indizadas. Los datos fueron obtenidos de portales electrónicos y de la base de datos Scopus. Los resultados evidencian: 1) la mayor asignación presupuestaria a cuatro IES, sin relación al número de estudiantes o publicaciones, 2) los obstáculos financieros que afrontan las IES no elitistas para la consecución de sus planes de crecimiento, y 3) la necesidad de un cambio en esta injusta política fiscal, que no responde a principios de equidad y educación de calidad para todos.

KEYWORDS:

Fiscal budget
Public university
Social justice
Higher education
Mateo effect

ABSTRACT:

In Ecuador, higher education system has experienced a great expansion both in the number of students who aspire to obtain a university degree and in public institutions of higher education (PIHE). Most of which are funded by the government, which historically has been impartially allocated the budgets benefiting PIHE traditionally considered elitist, for its student selection process. The aim of this investigation was to determine the impact of the Mateo effect on PIHE from Ecuador, within the 2014-2018 period. The methodology used a non-experimental design to describe the longitudinal and transversal trends. Data of 26 PIHE was gathered from governmental web pages and the data base Scopus. The analysis took into consideration the annual budget, effectiveness of its execution, number of students, the percentage assigned for research as well as the number of publications indexed in Scopus. Overall results evidenced: 1) the greater budgets given to elite PIHE, regardless of their smaller number of students and indexed publications, 2) the financial constraints affronted by less elite PIHE that hindered their academic growth, and 3) the urgent need for a change in the prevailing financial politic, that counteracts the principles of equity and quality education for all ecuatorians.

CÓMO CITAR:

Véliz Briones, V., Morales, J. C., Vásconez, G. y García Cruzatty, L. (2021). Injusta distribución del presupuesto entre las universidades públicas del Ecuador: Efecto Mateo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 197-210.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.012>

1. Introducción

Con la globalización, que anuncia la era de una economía basada en el conocimiento, las universidades juegan un rol primordial en la competitividad de los países (Lucchesi, 2011). Es por ello que fortalecer a las universidades se ha convertido en un tema trascendental a nivel mundial (Shin, 2009). En este contexto, es fundamental el aporte financiero estatal en el avance académico y científico de las universidades (Shibayama, 2011). Se espera que las estrategias de financiamiento estatal proporcionen incentivos directos para mejorar la formación profesional y la investigación científica, y así aportar positivamente a la economía de un país (Salter y Martin, 2001).

En América Latina, las instituciones públicas, por lo general, utilizan el modelo de asignación de recursos de “histórico-negociado”, que se fundamenta en el incremento anual de presupuestos anteriores. Este modelo que predomina en la región, se basa en asignaciones presupuestarias por partidas específicas, y en algunos países también se utilizan mecanismos suplementarios como: recursos públicos adicionales; recursos de origen privado (pagos de matrícula por ejemplo), concesiones no reembolsables, venta de servicios; y obtención de recursos mediante cooperación internacional (García 2007). El modelo de “histórico-negociado”, ha sido criticado por la falta de incentivos para incrementar la eficiencia y calidad, también por la ventaja de inicio que proporciona a determinadas instituciones (Amestica et al., 2014), constituyéndose con el tiempo en ventajas acumulativas producto del círculo vicioso ocasionado por el modelo.

En Ecuador, los sistemas de educación superior han experimentado un gran crecimiento tanto en número de estudiantes que aspiran obtener un título universitario, como de instituciones públicas de educación superior (IPES). Son estas instituciones financiadas por el gobierno las que ostentan la más diversa oferta académica, estando localizadas en las grandes ciudades, así como en cantones rurales, matriculando a un alto número de estudiantes, que en su mayoría son jóvenes de escasos recursos económicos (Espinoza, 2016). Sin embargo, es evidente que este aumento en la población estudiantil, no ha ido acompañada por un aumento proporcional en los presupuestos asignados por el Estado a las IPES.

Presupuestos deficitarios han comprometido el mantenimiento y modernización de las infraestructuras físicas y tecnológicas, incluyendo laboratorios de última generación, así como la instalación de aulas y bibliotecas virtuales y centros de excelencia académica. Presupuestos deficitarios redundan, también, en la disposición de IPES a contratar docentes/investigadores de alto nivel y afectan negativamente los programas de capacitación de los recursos humanos. Por otra parte, el presupuesto fiscal de todo Estado es finito y cada año es repartido entre las distintas entidades públicas dependiendo de las prioridades e importancia que el gobierno de turno asigne a cada entidad, mediado por la visibilidad de los actores solicitantes y de acuerdo a criterios socio-políticos que no necesariamente obedecen a planes estratégicos de desarrollo de las IPES y mucho menos a sus proyecciones presupuestarias solicitadas anualmente. Grupos específicos, de tradición histórica, pueden también ser la fuerza motriz detrás de la toma de decisiones sobre la dirección de las erogaciones presupuestarias por parte del Gobierno Nacional.

El “efecto Mateo” que tiene su origen en la Biblia, capítulo 13, versículo 12 del evangelio de San Mateo, denominada “parábola de los talentos dice: “Porque al que tiene se le dará y tendrá en abundancia; pero al que no tiene incluso lo que tiene se le quitará”. Fue Robert K. Merton, reconocido sociólogo, a quién se le atribuye la aplicación del “efecto Mateo” al ámbito teórico y práctico de las ciencias, educación, sociopolítica, economía, y marketing (Jiménez-Rodríguez, 2009). Sin embargo, en el contexto de la educación superior en Ecuador, el “efecto Mateo” parecería también estar internalizado en los criterios para la asignación del presupuesto anual a las IPES, que se calcula utilizando una fórmula de distribución de recursos desde 2013 al 2018. Esta función real lineal de cuatro variables (calidad, excelencia, eficiencia administrativa y financiera), es un modelo multicriterio que considera indicadores relacionados con el sistema de evaluación institucional utilizado por El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) (SENESCYT 2018).

Desafortunadamente, el presupuesto asignado durante estos años a las IPES ecuatorianas sugiere que la fórmula utilizada tiende a beneficiar a aquellas instituciones mejor posicionadas históricamente, limitando las oportunidades de otras IPES para mejorar y proporcionar una formación de

calidad a los ecuatorianos. Así mismo, se ha ralentizado el trabajo de investigadores, quienes al carecer de recursos para sus investigaciones no han podido contribuir significativamente a solucionar los problemas de la sociedad ecuatoriana (Espinoza, 2016).

Estas políticas favorecen a las universidades que tienen mejores condiciones para competir, pues han fortalecido sus laboratorios, infraestructura, grupos de investigadores, logrando madurez institucional con el tiempo, y por lo cual acceden reiteradamente a recursos que facilitan la acumulación de beneficios. Por el mismo motivo, han conseguido tal prestigio que les facilita la captación de fondos externos para investigación y transferencia de tecnología. Es decir, un círculo vicioso provocado por una repartición inequitativa de los recursos estatales a través del tiempo, que indudablemente causan la exclusión a el acceso a fondos del resto de universidades (Amestica, 2014).

Bajo esta premisa, el presente trabajo tiene por objetivo caracterizar las implicaciones del “efecto Mateo” en 26 IPES del Ecuador, tomando como referencia el presupuesto asignado por el Estado y su relación con la producción científica, eficiencia administrativa, número de estudiantes y atención a la población vulnerable e históricamente excluida, durante el periodo 2014-2018.

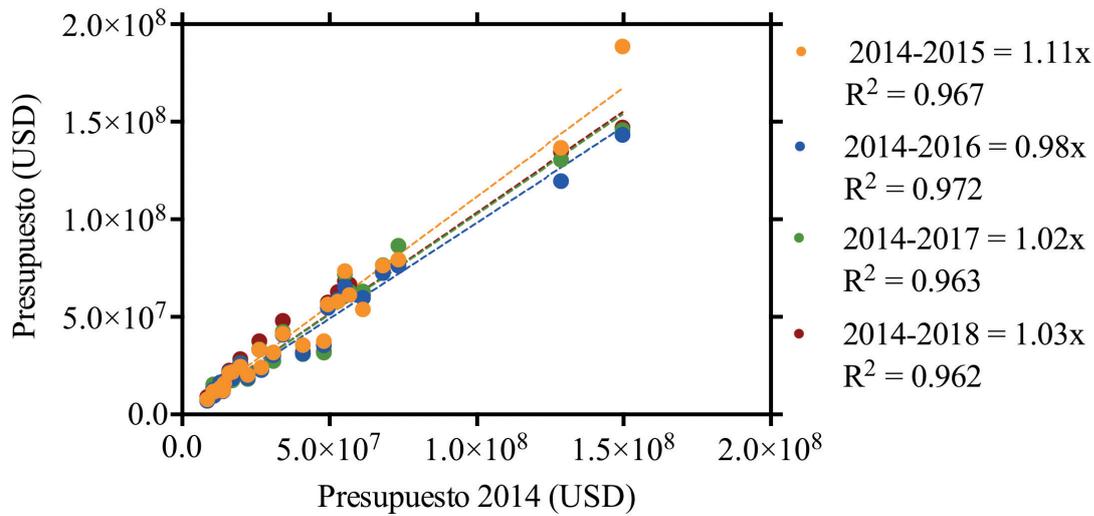
2. Método

El estudio fue de tipo no experimental, descripto de desarrollo longitudinal, considerando 26 universidades públicas del Ecuador, con retrospectiva al periodo 2014-2018. Las IES públicas excluidas de este estudio corresponden a universidades de reciente creación, según decreto emitido por el gobierno nacional en el año 2013 (Yachay Tech, Universidad de las Artes, Universidad del Docente y Universidad Amazónica IKIAM). Para esto se evaluó el presupuesto general y de investigación (asignado y ejecutado), número de publicaciones Scopus, número de estudiantes (general y por etnias) en cada una de las IPES bajo análisis. Los datos fueron obtenidos a partir de portales web oficiales del Gobierno Ecuatoriano: Consejo de Participación Ciudadana y Control Social; Ministerio de Economía y Finanzas; Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Los datos recopilados fueron sometidos a análisis de correlación y regresión entre: a) el presupuesto del año 2014 versus los presupuestos de los años 2015, 2016, 2017 y 2018; b) total de estudiantes inscritos versus presupuesto anual y c) el presupuesto para investigación asignado y el número de publicaciones en Scopus, base de datos que calcula factor de impacto y que es incluida en los criterios de evaluación por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador (CACES). Además, se realizó un análisis de clúster para agrupar las 26 IPES en función del presupuesto anual y el presupuesto asignado para investigación. Con la agrupación de las IES, se realizó análisis de distribución de frecuencia de acuerdo a la asignación presupuestaria por estudiante y para investigación, inclusión de estudiantes por etnia y financiación de proyectos de investigación.

3. Resultados

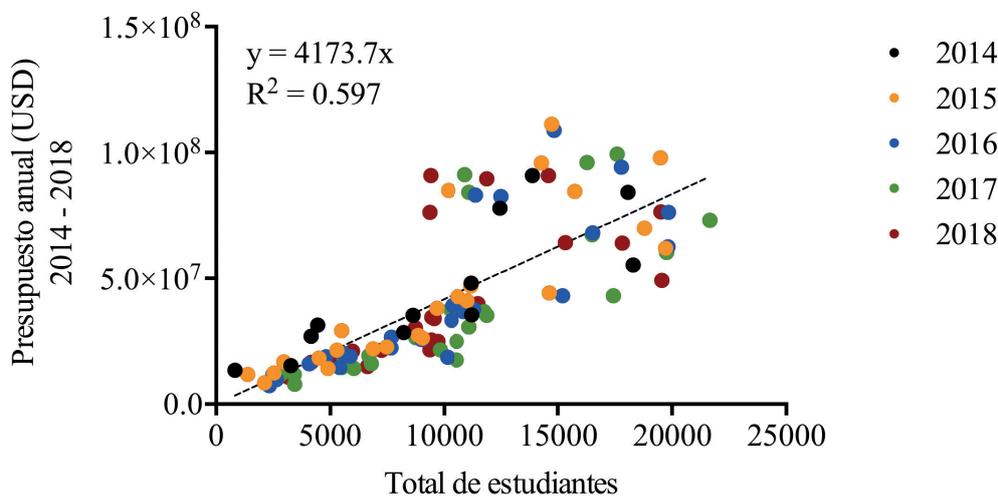
Las relaciones entre el presupuesto del año 2014 con respecto al presupuesto de los años 2015, 2016, 2017 y 2018 (Figura 1) evidencian que la asignación del presupuesto a las IPES se ha mantenido estable de un año a otro dentro del periodo evaluado, ya que la pendiente (coeficiente b) fluctúa entre 0,98 y 1,11. Esto significa que aquellas IPES que recibieron un mayor presupuesto en el año 2014, también lo hicieron durante los siguientes 4 años, mientras que es evidente que las IPES que históricamente han recibido menores presupuestos siguieron recibiendo menos recursos.

Figura 1
Correlación entre la asignación presupuestaria en el año 2014 y periodos 2015-2018



Por otra parte, se encontró una correlación positiva y significativa $r^2=0.597$ entre el número de estudiantes inscritos y el presupuesto anual de las IPES en los años 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018 (Figura 2) indicando, a su vez, que el 40% de la variación observada en el presupuesto de las IPES responde a factores distintos al número de estudiantes inscritos.

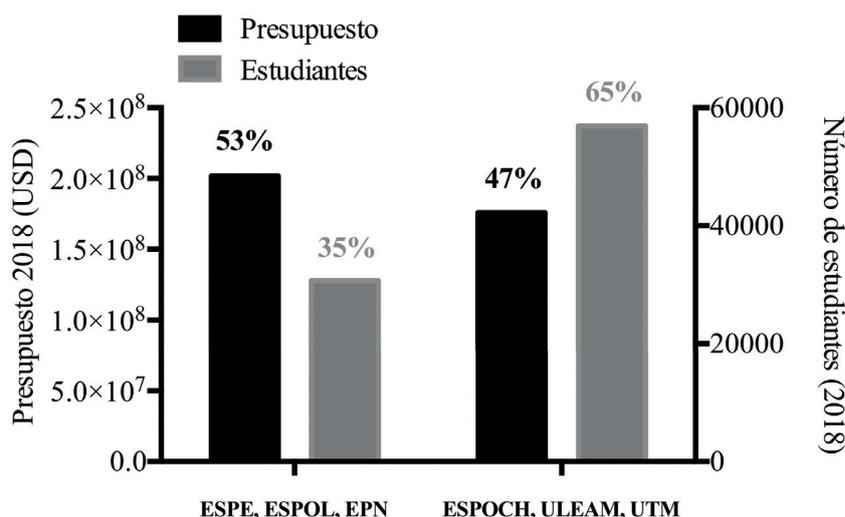
Figura 2
Correlación entre el total de estudiantes y la asignación presupuestaria anual



El análisis de clúster de acuerdo a la asignación presupuestaria por estudiante (Figura 4A) identifica claramente dos Grupos de IPES. El Grupo 1 conformado por 3 IPES: Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) y la Escuela Politécnica Nacional (EPN); y el Grupo 2 que congrega las otras 23 IEPS: Universidad de Cuenca (UC), Universidad Agraria del Ecuador (UAE), Universidad Técnica Luis Vargas Torres (ULVT), Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), Escuela Superior Politécnica del Chimborazo (ESPOCH), Universidad Técnica de Cotopaxi (UC), Universidad Estatal al Sur de Manabí (UNESUM), Universidad Estatal de Quevedo (UTEQ), Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), Universidad Técnica de Babahoyo (UTB), Universidad Técnica de

Manabí (UTM), Universidad Estatal de Milagro (UEM), Universidad Estatal de Bolívar (UB), Universidad Técnica del Norte (UTN), Universidad Técnica de Machala (UTM), Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), Universidad de Guayaquil (UG), Universidad Técnica de Ambato (UTA), Universidad Nacional de Loja (UNL), Universidad Central del Ecuador (UCE) y Escuela Superior Politécnica de Agropecuaria de Manabí (ESPAM).

Figura 3
Inequidad en el presupuesto asignado. Comparación entre las 3 IPES que tienen mayor asignación presupuestaria (Grupo 1: ESPE, ESPOL, EPN) y 3 IPES de similar población estudiantil (Grupo 2: UTM, ESPOCH, ULEAM).



Esta fuerte disparidad entre el número de IPES consideradas Grupo 1 y las agrupadas en el Grupo 2 evidencia la gran inequidad que ha habido en la asignación del presupuesto, habiendo el Grupo 1 recibido de forma consecutiva a lo largo del período 2014-2018 presupuestos significativamente superiores al resto de las IPES del Grupo 2. Los valores publicados señalan una asignación por estudiante entre \$ 5.873 y 9.618 al Grupo 1, con un promedio por estudiante de 7.379 \$/año; mientras, que el presupuesto por estudiante asignado a las IPES del Grupo 2 se mantuvo en el rango de los \$ 1.624 a 6.976, con un presupuesto promedio por estudiante de 3.540 \$/año. En resumen, el presupuesto por estudiante del Grupo 1 fue en promedio 2,1 (210%) veces más alto al presupuesto promedio asignado a las IES del Grupo 2 por el mismo concepto (Cuadro 1).

Cuadro 1
Asignación presupuestaria por estudiante en los periodos 2014-2018

Grupos	N	Presupuesto promedio por estudiante (USD)	Población de estudiantes por año					Promedio
			2014	2015	2016	2017	2018	
ESPE, ESPOL, EPN	3	7379 (5873 - 9618)	36595	39261	38773	38353	30685	36733
Otras IES	22	3540 (1624 - 6976)	283009	294294	299795	320425	299126	299330
Total	25							336063

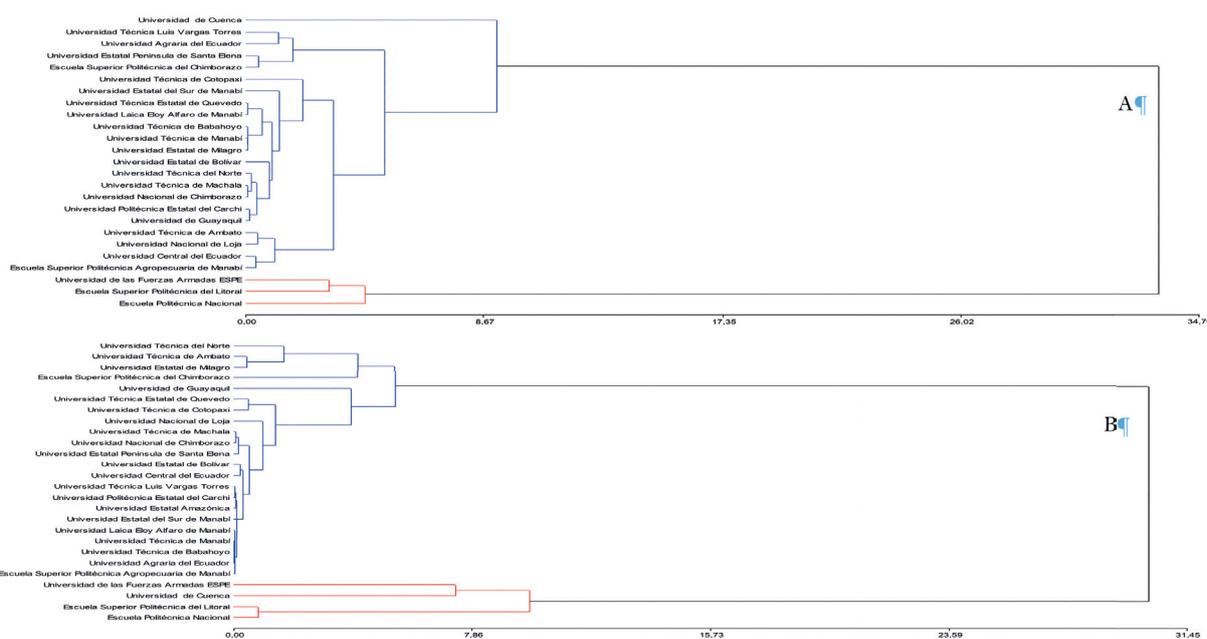
Nota: Datos tomados del Consejo de participación Ciudadana y Control Social (CPCCS), Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). Se excluyeron del análisis los datos de la Universidad Estatal Amazónica por considerarse atípicos

Para dar una mejor idea de la inequidad en la distribución del presupuesto a las IPES graficamos los valores de presupuesto total y número de estudiantes del Grupo 1 y de tres IPES del Grupo 2, correspondiente al 2018 (Figura 3). En este punto hay que destacar que el sistema de educación superior ecuatoriano, durante el periodo 2014-2018, registró una población de 336.063 estudiantes, con el 11% distribuido entre las IPES del Grupo 1, quedando el resto de los estudiantes (89%) repartidos entre las IPES del Grupo 2 (Cuadro 1). Según el ejemplo del Cuadro 3, en una relación simplista de 1:1, sería de esperar que las tres IPES del Grupo 1 acogieran el 53% del estudiantado en correspondencia con el presupuesto global que estas IPES reciben, lejos de eso reciben a un 35% de estudiantes.

En paralelo, se pudo observar que el análisis de clúster en base al presupuesto asignado para la investigación, aglutinó a las IPES en los mismos Grupos 1 y 2 (Figura 4), con la única diferencia que, en este caso, la Universidad de Cuenca pasó a conformar el Grupo 1. Los valores obtenidos de la revisión de datos publicados nos permiten estimar que el presupuesto asignado para investigación a las universidades consideradas Grupo 1 osciló entre \$ 2.500.000 y \$16.200.000, con un promedio de 6.974.606 \$/año. Sin embargo, en el mismo periodo 2014 al 2018, el presupuesto del Grupo 2 destinado a investigación estuvo entre 6.200 a \$ 5.200.000, con un promedio por IES de 990.000 \$/año. De estos valores se deduce que las IES del Grupo 1 recibieron, en promedio, 7 (705 %) veces más recursos para investigación que las IES categorizadas en el Grupo 2 (Cuadro 2).

Figura 4

Agrupamiento de las IES de acuerdo a la asignación presupuestaria por estudiante (A) y para investigación (B) (2014-2018)



Con respecto al presupuesto para investigación, cabe indicar que los valores analizados corresponden al presupuesto asignado que no fue ejecutado en su totalidad. Durante el periodo de estudio, la efectividad promedio de ejecución del Grupo 1 fue del 75% del presupuesto planificado, mientras que las IES del Grupo 2 en el mismo período tuvieron un promedio de 88% de eficiencia en la ejecución de las respectivas partidas presupuestarias (Cuadro 2, Figura 5).

Cuadro 2
Asignación presupuestaria para investigación en los periodos 2014-2018

Grupos	n	Presupuesto promedio para investigación por IES (USD)	Presupuesto promedio anual (USD)					Presupuesto total IES (USD) (2014-2018)	Publicaciones en Scopus
			2014	2015	2016	2017	2018		
EPN, ES-POL, ESPE, UC	4	6974606 (2500000 - 16200000)	6532626	4736065	7354738	10265615	5983983	139492110	3999
Otras IES	22	990000 (6200 - 5200000)	881019	1015969	1129674	922252	1001085	108899997	4342
Total	26							248392107	8341

Nota: Elaboración propia. Datos tomados del Consejo de participación Ciudadana y Control Social (CPCCS), Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), Scopus 17-05-19.

Figura 5
Eficiencia en ejecución presupuestaria, presupuesto y población de estudiantes (2014-2018)

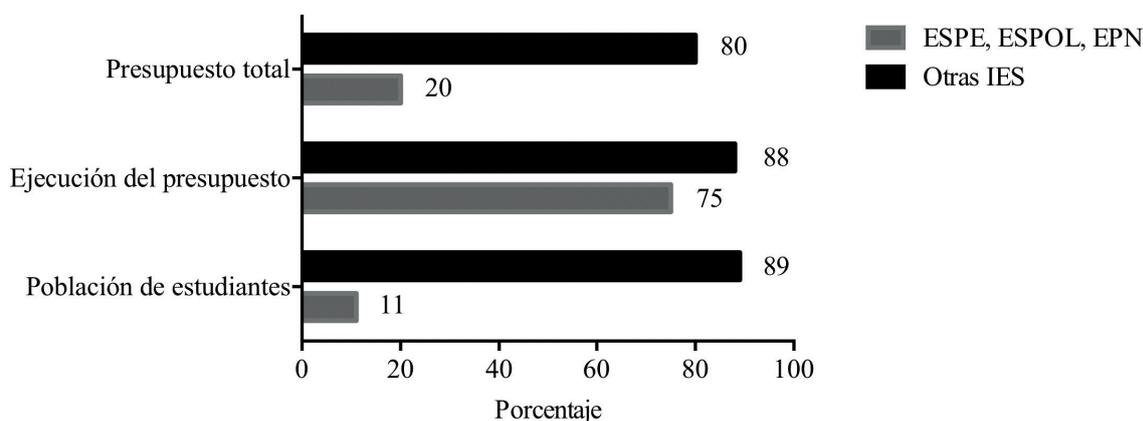
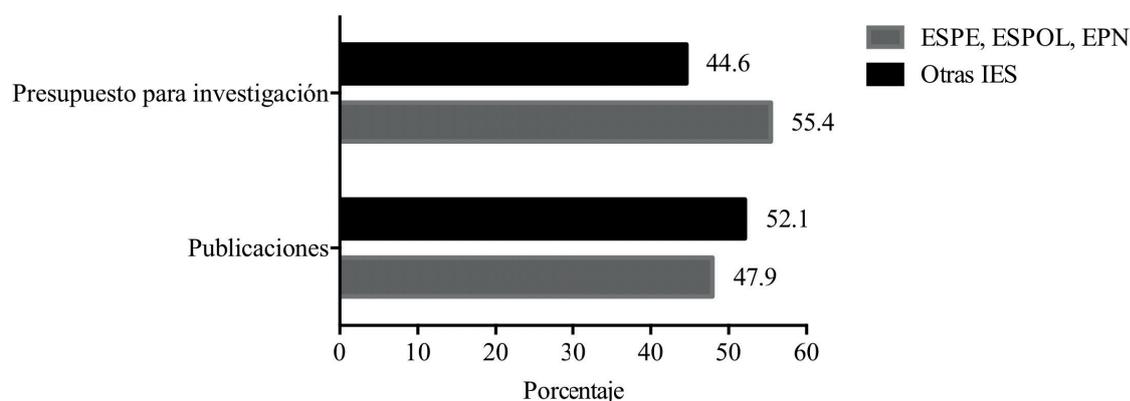
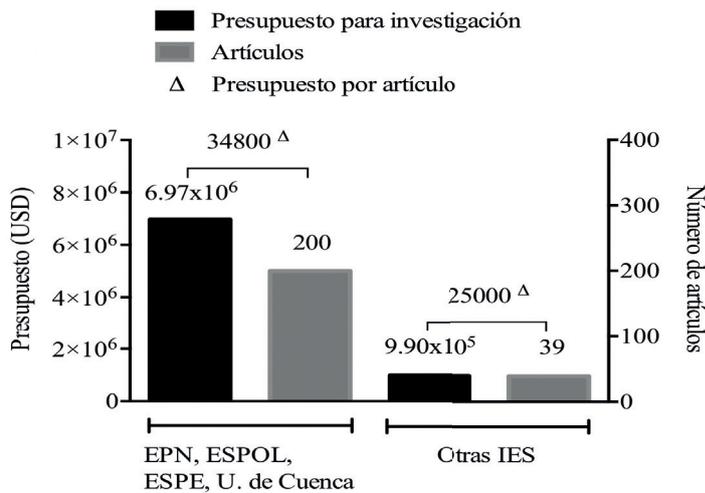


Figura 6
Eficiencia y porcentaje del presupuesto asignado a la investigación en comparación con el número de publicaciones citadas en la base de datos Scopus



El número de publicaciones en revistas indexadas es un indicador universal de la efectividad de las investigaciones en generar nuevos conocimientos. Los datos recopilados correspondientes al periodo 2014-2018 revelan un total de 8.341 artículos publicados en revistas indexadas en Scopus (Cuadro 2). Como indicamos anteriormente, el Estado durante el periodo 2014-2018 destinó 55,4 % del presupuesto para investigación a tres instituciones, las IPES del Grupo 1 y 44,6 % restante al Grupo 2. Sin embargo, sólo el 48 % de esas publicaciones fueron generadas por el Grupo 1, mientras el 52 % es de autoría de profesores del Grupo 2 (Figura 5). En una relación simplista de 1:1, sería de esperar que las cuatro IPES del Grupo 1 publicaran al menos el 55,4% del total en correspondencia con el presupuesto que reciben para investigación.

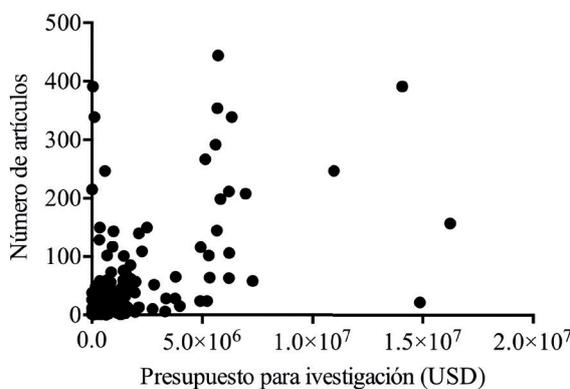
Figura 7
Presupuesto promedio para investigación, promedio de artículos en Scopus (2014-2018) y costos de artículos



Según los datos, el Grupo 1 publicó un promedio de 200 artículos/año en revistas indexadas en Scopus, con un costo promedio de 34.800 \$/artículo. Por su lado, el Grupo 2 publicó un promedio de 39 artículos a un costo cada de 25.000 \$ (Figuras 6 y 7). Según los datos analizados, no existe una relación estadística entre el número de publicaciones y el presupuesto asignado para investigación (Figura 8).

Es importante destacar, que además del presupuesto asignado a estas IES, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) financió, durante el periodo en estudio, numerosos proyectos de investigación a las IES del Grupo 1, un total del 75,6% de los proyectos aprobados fueron para estas instituciones (Cuadro 3).

Figura 8
Correlación entre presupuesto asignado a investigación y publicaciones Scopus

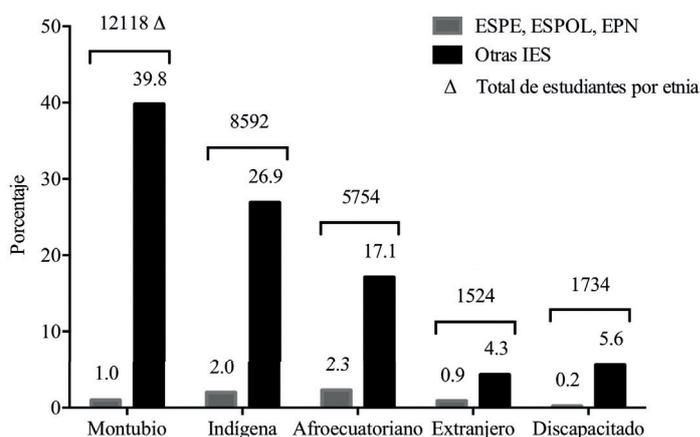


Cuadro 3**Proyectos financiados por Senescyt a Instituciones de Educación Superior Públicas 2014-2018**

	05-06	08	11	13	14	15	16	17	18	Total
Escuela Superior Politécnica del Litoral - ESPOL	6	2	9	-	6	1	-	1	9	34
Escuela Politécnica Nacional (EPN)	13	7	4	-	1	2	-	-	3	30
Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)	1	2	2	-	1	2	-	1	5	14
Universidad de Cuenca (UC)	2	-	1	5	1	2	-	-	1	12
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH)	8	-	-	-	1	-	-	-	-	9
Universidad Central del Ecuador (UCE)	4	1	-	-	1	-	-	-	1	7
Universidad Nacional de Loja (UNL)	1	3	2	-	-	-	-	-	-	6
Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ)	1	2	-	-	-	-	-	-	-	3
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	1	1	-	-	-	-	-	-	1	3
Universidad Técnica de Ambato (UTA)	-	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Universidad Técnica de Cotopaxi	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Universidad Estatal de Milagro (UNEMI)	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1

Nota: Datos tomados de la página de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

Finalmente, se revisaron los datos disponibles del 2018 sobre la etnia de los estudiantes matriculados en las IPES en Ecuador. Del total de 29.723 estudiantes matriculados que se identifican con alguno de los grupos históricamente excluidos, solo el 6,3% ingresó a las IPES clasificadas en el Grupo 1. De este total de estudiantes, el 40,8% se auto identificó como montubio y sólo el 1% ingresó a alguna de las 3 IPES del Grupo 1 (Figura 9).

Figura 9**Total de estudiantes en Grupos históricamente excluidos. Comparación entre Universidades que reciben mayor asignación presupuestaria por estudiante y el resto de las IES, año 2018**

4. Discusión

En Ecuador, la obligación del Estado de asegurar la educación superior a todos sus habitantes, con iguales oportunidades para acceder a la máxima calidad y pertinencia de la enseñanza, está claramente establecida en los artículos 29 y 52 de la Constitución de la República. Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su Artículo 3, señala el derecho de todos a recibir una formación superior de carácter humanista, cultural, científica y tecnológica que responda al interés público, no a intereses individuales. En el marco de estos mandatos, cada IPES ha diseñado un conjunto de estrategias para garantizar el nivel académico y de investigación, siempre con la excelencia como objetivo final. Sin embargo, los resultados de esta investigación evidencian la inequidad en la asignación de recursos a las Instituciones de Educación Pública del Ecuador. Se ha evidenciado la internalización del “efecto Mateo” en la distribución de los presupuestos a las IPES ecuatorianas ya que, de forma recurrente, a un grupo de instituciones se les ha acreditado los presupuestos más altos, en menoscabo del resto de instituciones.

Los resultados de este trabajo apuntan, además, hacia la poca importancia que se otorga a los criterios de número de estudiantes matriculados, situación socio-económica de las provincias de adscripción y el nivel de las investigaciones llevadas a cabo de impacto directo a la sociedad, a la hora de repartir el presupuesto nacional entre las IPES que constituyen la matriz de la educación superior en Ecuador. Más aún, todas las IPES, de manera injusta, desde el 2013 son evaluadas con el mismo baremo de productividad científica, sin reparo en el monto del presupuesto para ello otorgado y del número de estudiantes matriculados. En otras palabras, todas las IPES en Ecuador son injustamente medidas con la misma vara, con resultados negativos para la mayoría. En un “efecto boomerang”, la menor productividad de las IPES a las que se asigna un menor presupuesto (Grupo 2) convence a los burócratas administrativos del Estado de asignarles el mismo o menor presupuesto que el año anterior, con la acumulación de ventajas para las Instituciones con mayor presupuesto.

La mayoría de estas IPES carecen de infraestructuras de investigación debido al déficit presupuestario que confrontan cada año. Sin laboratorios con tecnologías de punta y bibliotecas con conexión gratis *on line* a las más importantes bases de datos sociales y científicas, es básicamente imposible exigirles a los docentes/investigadores generar nuevos conocimientos de alto impacto. Por otra parte, la presión ejercida por la misma sociedad para que IPES del Grupo 2 incrementen de manera sistemática anual el cupo para estudiantes debería ir acompañado por un aumento substancial en los presupuestos acreditados. Una mayor población estudiantil requiere de nuevas infraestructuras, y va de la mano de un aumento en la nómina de docentes.

Estas universidades, pese a sus esfuerzos, precisarán mucho tiempo para conseguir el nivel de excelencia que han logrado las instituciones de mayor presupuesto. Es evidente que, al igual que en otros países como Chile “existe una deuda histórica con estas universidades, y cuya reivindicación es necesaria si se quiere tener un país más justo e igualitario. Lo anterior no supone una “estrategia tipo Robin Hood”, es decir, quitarle a lo más ricos para darle a los pobres, sino más bien reconocer esta brecha y fortalecer a las más desventajadas” (Amestica et al., 2014).

Mucho antes de la nueva constitución, Estrella (2011) planteó la ausencia en Ecuador de una fórmula ideal que vincule tanto el número actual de estudiantes como su incremento en el tiempo con las asignaciones presupuestarias a las IPES. Por otra parte, Amestica y otros (2014) y Tarango y Machín-Mastromatteo (2016) sostienen que se debe reconocer la deuda histórica y definir el mecanismo de reivindicación del Estado en procura de reducir la brecha presupuestaria entre IPES, con el fin de lograr una educación superior más justa e igualitaria. Según David (1994), este efecto tangible del financiamiento pasado y reciente se explica cómo la dinámica de ventajas acumulativas, indicando que solo los equipos más hábiles en conseguir financiamientos disponen de mayores recursos para sus investigaciones. El informe de la SENESCYT (2018) concluye que solo dos IPES recibieron el 48.01 % en el año 2017, y el 47.17% en el año 2018 del presupuesto asignado al criterio de excelencia en investigación, según la fórmula utilizada para la asignación de recursos a las IPES en Ecuador. En nuestra opinión, existe una redundancia entre los criterios de calidad y excelencia, pues los tres indicadores se evalúan bajo los mismos términos de gasto en investigación y el desarrollo, producción científica-regional. Por ejemplo,

este informe señala que la Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL) recibió cerca de 14 millones de dólares por concepto de estos tres indicadores redundantes.

Según (Escobar 2016), esta ventaja acumulativa en la educación superior también se refleja en la adjudicación de becas para estudiar postgrados, pues justamente las IPES a las que se ha adjudicado mayor presupuesto (2014- 2018) están entre las IPES con más graduados que han obtenido becas de la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología del Ecuador (2009-2014). Estos datos demuestran que “los procedimientos aplicados siguen perpetuando los niveles de exclusividad de acceso, compensando a los ya compensados, provocando algo similar al “efecto Mateo”, descrito por Merton, (1968), Espinoza, (2013) y Esper y otros (2015). Sin embargo, la asignación histórica de un mayor presupuesto a un pequeño grupo de universidades evidencia una absoluta ineficiencia en la distribución de los recursos, lo que genera limitaciones en la solución de problemas de la sociedad, como lo señala Nieto y otros (2015).

Por otra parte, cabe mencionar que las IPES del Grupo 2, siempre menos favorecidas en términos de presupuesto, son las que muestran mejores valores de equidad e inclusión social, brindando el apoyo a las etnias históricamente excluidas del sistema de instrucción universitaria. Este punto contradice los principios Constitucionales sobre la igualdad de oportunidades para el ingreso de todos los ecuatorianos al sistema de educación superior (Van Hoof et al., 2013). Son las IPES del Grupo 2 las que enfrentan el reto de atender las múltiples diferencias de identidades étnicas que requiere la interculturalidad, a través de un diálogo más cercano entre la comunidad universitaria y las poblaciones étnicas (Londoño, 2017), y mediante políticas institucionales que aseguren la matrícula a estudiantes con mayor vulnerabilidad social (Gaete, 2015) y (Jiménez et al., 2017). Estos problemas de inequidad, no son exclusivos del Ecuador, más bien, se ha evidenciado altos niveles de segregación por nivel socioeconómico en la región (Carrillo, 2020).

5. Conclusiones

Basándonos en los resultados de este análisis podemos concluir que la fórmula actual utilizada por el Estado para calcular la asignación del presupuesto a cada IPES demuestra un sesgo o *biass* hacia aquellas IPES del Grupo 1 que históricamente han recibido mayores aportes económicos; además, evidenciadas en este estudio como deficientes ejecutoras presupuestarias. Es muy interesante notar que estas IPES elitistas, a pesar de contar con mayores presupuestos e infraestructuras instaladas de investigación, la magnitud del presupuesto recibido no es proporcional al número de estudiantes, ni a la producción científica, además presentan bajos niveles de inclusión a población vulnerable y un menor nivel de eficiencia administrativa en la ejecución de su presupuesto. Estas observaciones comprueban la presencia del “efecto Mateo” en el comportamiento injusto y discriminatorio del Estado con respecto a las IPES del Grupo 2, principalmente aquellas localizadas en provincias periféricas, violando así los principios Constitucionales de equidad, igualdad e inclusión. Presupuestos deficitarios son, por lo tanto, el obstáculo principal que confrontan las IPES menos elitistas para el desarrollo de sus planes de crecimiento estudiantil, infraestructuras e instalación de laboratorios de docencia e investigación de alto nivel.

El presente análisis tiene importantes implicaciones en la implementación de nuevas políticas de financiamiento para las IPES del Grupo 2 sometidas a la tremenda presión ejercida por el Estado para aumentar el número de cupos de estudiantes por carrera y la apertura de nuevas carreras de pre y postgrado. Sin embargo, el “efecto Mateo” pone en relieve la necesidad de una base de datos coherente y centralizada que permita proyectar el costo de la expansión de la educación superior con sus retos tecnológicos en los años venideros. El cálculo del presupuesto con sus planes de ejecución y necesidades para el año siguiente son de obligatoria presentación por parte de las IPES. Sin embargo, estos documentos son raramente tomados en cuenta por parte del Estado.

Sugerencias

Basados en las conclusiones anteriores y habiendo demostrado la internalización del “efecto Mateo” en el cálculo del presupuesto para las IPES, proponemos al Estado ecuatoriano: 1. la reformulación de los procesos administrativos que determinan los presupuestos, eliminando las injusticias antes demostradas y permitiendo a IPES del Grupo II, con historial de bajo financiamiento, el acceso a mayores

presupuestos; 2. permitir a las IPES del Grupo 2 la opción de solicitar créditos adicionales para cubrir deficiencias administrativas en caso, por ejemplo, de desastres naturales como el terremoto en Manabí en el 2016, imprevistos tales como la aparición de una epidemia (en humanos, animales o cultivos) que requiera de una inmediata investigación, o modernización del equipamiento para docencia; 3. la asignación del presupuesto considerando nuevos parámetros como son: (i) el número de estudiantes registrados y su incremento en el futuro inmediato estimado por modelos poblacionales; y (ii) el impacto de las investigaciones reflejado en publicaciones en revistas indizadas en importantes bases de datos como son: Scopus, Web of Science, Science Citation Index, entre otras; así como un reconocimiento de la relevancia de los índices “h y hi10” como indicadores del nivel de las investigaciones publicadas.

Los resultados de todos los análisis aquí presentados coinciden en la imperiosa necesidad de eliminar el “efecto Mateo” de la distribución presupuestaria de las IPES en Ecuador.

Referencias

- Amestica, L., Gaete, H. y Llinas-audet, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 22(3), 384-397. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052014000300009>
- Carrillo, S. (2020). La segregación escolar en América Latina. ¿Qué se estudia y cómo se investiga? REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 345-362. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.014>
- David, P. (1994). Positive feedback and research productivity in science: Reopening another blackbox. En O. Grandstrand (Ed.), *Economics of technology* (pp. 54-89). Elsevier.
- Escobar, C. (2016). Análisis de la política ecuatoriana de becas de estudios de posgrado en el exterior y su relación con el cambio de matriz productiva. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 3(2), 23-49. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2016.2842>
- Esper, R., Pérez, A. y Carrillo, L. (2015). San Mateo, la Malinche y las publicaciones científicas mexicanas. *Revista de la Asociación Mexicana de Medicina*, 29(3), 128-132. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-84332015000300001&lng=es
- Espinoza, O. (2013). Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú. Ediciones Universidad UNINF.
- Espinoza, C. (2016). Calidad de la educación e índices de gestión en relación con el presupuesto de las universidades del Ecuador en el año 2015. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2).
- Estrella, M. (2011). Free public universities in Ecuador: Too much of a good thing? *International Higher Education*, 65, 22-24. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.65.8576>
- Gaete, R. (2015). Responsabilidad social en el gobierno y gestión de las universidades estatales chilenas. *Civilizar*, 15(29), 163-180.
- García, C. (2007). Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Sociologías*, 9(17), 50-101. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100004>
- Jiménez, F., Lalueza, J. y Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Jiménez-Rodríguez, J. (2009). El efecto Mateo: Un concepto psicológico. *Papeles del Psicólogo*, 30(2), 145-154.
- Londoño, S. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano: Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58440>
- Lucchesi, M. (2011). La universidad internacional en América Latina: Un nuevo paradigma para el siglo XXI. *Formación Universitaria*, 4(1), 25-36. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062011000100005>
- Merton, R. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), 56-63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>

- Nieto, L., Pérez, C., y Gómez, J. (2015). Financiación y Eficiencia en las Universidades Públicas Españolas. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 10(9), 509-520.
- Salter, A.J. y Martin, B.R., (2001). The economic benefits of publicly funded basic research: a critical review. *Research Policy*, 30(3), 509-532. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(00\)00091-3](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(00)00091-3)
- República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial.
- República del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial.
- SENESCYT. (2018). *Informe sobre la metodología de distribución de recursos destinados anualmente por parte del Estado a favor de las instituciones de educación superior*. SENESCYT.
- Shibayama, S. (2011). Distribution of academic research funds: A case of Japanese national research grant. *Scientometrics*, 88(1), 43-60. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0392-z>
- Shin, J.C. (2009). Building world-class research university: The Brain Korea 21 project. *Higher Education*, 58(5), 669-688. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9219-8>
- Tarango, J. y Machín-Mastromatteo, J. (2016). Scientific production in Mexican universities: Rates and expectations toward competitiveness. *Information Development*, 32(1), 107-111. <https://doi.org/10.1177/0266666915613730>
- Van Hoof H., Estrella M., Eljuri M. y Torres L. (2013). Ecuador's higher education system in times of change. *Journal of Hispanic Higher Education* 12(4), 345-355. <https://doi.org/10.1177/1538192713495060>

Breve CV de los/as autores/as

Vicente Véliz Briones

Doctor en Ciencias Técnicas por la Universidad Tecnológica José Antonio Echeverría de Cuba, Máster en Informática, Rector de la Universidad Técnica de Manabí durante los años 2013 a 2017 y reelegido en 2017 para otro periodo de 4 años. Durante su trayectoria académica ha sido decano de la Facultad de Ciencias Informáticas y Profesor Principal en la misma Facultad. También se ha desempeñado en varios cargos de dirección en el sector público. Como investigador, ha realizado varias publicaciones en el ámbito de la Gestión Universitaria, Educación e Informática. Email: vicente.veliz@utm.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4092-1421>

Juan Carlos Morales

Doctor en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Máster en Gerencia Educativa. Ingeniero Comercial. Decano de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales en la Universidad Técnica de Manabí (Portoviejo, Manabí, Ecuador. Código: 13015) y Profesor Principal en la misma Facultad. Editor Técnico de la Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales REHUSO ISSN 2550-6587. Investigador Acreditado SENESCYT. Áreas de investigación: e-Learning, Estudios Métricos de la Información, Alfabetización Informacional. Email: juan.morales@utm.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1021-8735>

Gregorio Vásconez

Doctor en Ciencias Agrarias por la Universidad Austral de Chile, Máster en Nutrición Vegetal por la Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador), Ingeniero Agropecuario. Asistente de investigación del Área Agrícola de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ) del 2008 al 2015. Profesor Agregado de la UTEQ a cargo de las asignaturas Química de Suelos y Nutrición Vegetal. Director de la Revista Ciencia y Tecnología (ISSN 1390-4051; e-ISSN 1390-4043): <https://revistas.uteq.edu.ec/index.php/cyt>. Email: gvasconez@uteq.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1260-8075>

Luz García Cruzatty

Doctora en Ciencias Forestales por la Universidad Austral de Chile, Ingeniera Forestal. Investigadora acreditada por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), actualmente es Directora del Instituto de Investigación de la Universidad Técnica de Manabí (Portoviejo, Manabí, Ecuador. Código: 13015) y Profesora Principal de la Facultad de Ingeniería Agronómica (FIAG) en la misma Universidad. Áreas de Investigación: Mejoramiento Genético, Biología Reproductiva de Plantas, y Gestión Universitaria. Email: luz.garcia@utm.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2625-7472>



Transformando el Menosprecio en Reconocimiento. Comunidades Escolares Movilizadas

Transforming Contempt into Recognition. Mobilized School Communities

Donatila Ferrada * y Miguel Del Pino

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), Chile

Universidad Católica del Maule, Chile

DESCRIPTORES:

Educación comunitaria
Educación formal
Justicia social
Innovación pedagógica
Reconocimiento

RESUMEN:

El modelo de justicia social de reconocimiento ha adquirido particular connotación en el marco de los movimientos sociales contemporáneos, de forma especial en aquellos colectivos tradicionalmente invisibilizados, como comunidades indígenas, rurales, urbano marginales, entre muchas otras. Enlazador de mundos es un movimiento social chileno que se auto organiza en este tipo de contextos, por medio de aulas comunitarias dialógicas, a fin de superar la infravaloración del patrimonio cultural de estas comunidades en los currícula oficiales. Conocer cómo se organizan estos colectivos para superar las injusticias en estas aulas, resulta de interés. Mediante una investigación acción participativa, se identificaron las formas de injusticia/menosprecio y justicia/reconocimiento producidas en las dinámicas organizativas que adoptan los colectivos sociales que forman parte de estas aulas comunitarias. Para ello, se constituyeron tres comunidades de investigación en tres escuelas en diversidad de contextos culturales: campesino, minero, mapuche, en diferentes regiones geográficas del país. Los resultados evidencian, por una parte, que las dinámicas organizativas de los colectivos que movilizan las aulas comunitarias, son capaces de generar justicia social atribuible a diferentes formas de reconocimiento, y por otra, que las injusticias identificadas como formas de menosprecio, resultaron ser las gatillantes del proceso transformador dialógico que logra producir la justicia de reconocimiento social.

KEYWORDS:

Community education
Formal education
Social justice
Pedagogical innovation
Recognition

ABSTRACT:

The social justice model of recognition has acquired particular connotation in the framework of contemporary social movements, especially in those groups traditionally invisibilized, such as indigenous, rural, and marginal urban communities, among many others. Enlazador de mundos is a Chilean social movement that organizes itself in this type of social contexts, through dialogic community classrooms, in order to overcome the undervaluation of the cultural heritage of these communities in the official curricula. It is of interest to know how these collectives organize themselves to overcome the injustices in these classrooms. Through participatory action research, the forms of injustice/contempt and justice/recognition produced in the organizational dynamics adopted by the social collectives that are part of these community classrooms were identified. For this purpose, three research communities were constituted in three schools in a diversity of cultural contexts: peasant, mining, Mapuche, in different geographical regions of the country. The results show, on one hand, that the organizational dynamics of the collectives that mobilize the community classrooms are capable of generating social justice attributable to different forms of recognition, and on the other hand, that the injustices identified as forms of contempt, turned out to be the triggers of the dialogic transforming process that manages to produce the justice of social recognition.

CÓMO CITAR:

Ferrada, D., Del Pino, M. (2021). Transformando el menosprecio en reconocimiento. Comunidades escolares movilizadas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 211-225. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>

*Contacto: dferrada@ucm.cl

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Recibido: 3 de septiembre 2020

1ª Evaluación: 23 de diciembre 2020

2ª Evaluación: 19 de febrero 2021

Aceptado: 2 de abril 2021

1. Introducción

Durante el siglo XX, dos corrientes de la pedagogía dialógica han inspirado a numerosas experiencias educativas en diferentes contextos, a saber, la pedagogía dialógica freiriana (Freire, 1970; Freire y Shor, 2008) y la pedagogía dialógica bakhtiana (Abd, 2016; Bakhtin, 1991). Entre ellas están, las descritas por Velasco y Alonso de González (2008): pedagogía comunicativa, instrucción dialógica, investigación dialógica, enseñanza dialógica e instrucción con andamiaje. Y las recopiladas por Ward (1994): pedagogía dialógica estructuralista, constructivista social y posestructuralista. Entre esta diversidad de experiencias de pedagogía dialógica, se encuentra la pedagogía dialógica Enlazando Mundos expresada en aulas comunitarias, promovidas por el movimiento social auto organizado denominado Enlazador de Mundos surgido en Chile en 2005.

Enlazador de Mundos, se caracteriza por convocar a personas altamente sensibilizadas por las profundas situaciones de injusticia social, ancladas al sistema educativo nacional en el marco de un Estado neoliberal consagrado desde la década de los ochenta y vigente hasta hoy. La privatización del sistema educativo favoreció profundas modificaciones en la estructura social del país (Oliva, 2008), tales como la segregación social, racial, sexual, cultural, lingüística, económica, territorial y étnica de la población (Lagos, 2015; Williamson y Flores, 2015). En este contexto, este tipo de injusticias ha sido el foco de atención de Enlazador de mundos, toda vez que ellas, han facilitado la fragmentación cultural entre la escuela y su comunidad (Bengoa, 2009).

Con la finalidad de reconstruir los vínculos entre la escuela y su comunidad, Enlazador de Mundos, organiza colectivos integrados por docentes, estudiantes y una diversidad de miembros de la comunidad local (madres, abuelas/os, artesanas, etc.) en cada una de las escuelas que su suman a este movimiento social. El objetivo central que persiguen es alcanzar procesos de transformación relacional y subjetiva al interior de las aulas de clases. Estas iniciativas adoptan el diálogo en cada una de las interacciones pedagógicas como base del proceso transformador. Con el paso del tiempo, a estas experiencias de transformación se les denominó pedagogía dialógica Enlazando Mundos (Ferrada, 2012). Su expresión en aulas comunitarias, se debe a que incluyen a la diversidad de agentes que participan del movimiento social, quienes aportan sus saberes y experiencias culturales, lingüísticas, territoriales, al proceso educativo (Astorga, 2018; Ferrada, 2020).

Estas aulas comunitarias, denotan un carácter polifónico en términos de la pedagogía dialógica bakhtiana, expresado en decisiones de autoría colectiva de la diversidad de agentes sociales que se apropian del espacio del aula y la escuela, otrora exclusivo de docente y estudiantes (Ferrada, 2012), además de la búsqueda de igualdad de posiciones en términos de la pedagogía freiriana (Ferrada, 2020).

Hoy, a más de 15 años de iniciadas las primeras experiencias de aulas comunitarias, se ha observado que se mantienen en el tiempo sin ningún tipo de apoyos oficiales y/o formales (como recursos financieros o proyectos educativos académicos formales), sino que las personas libremente deciden disponer de sus tiempos, sus experiencias e incluso de sus propios recursos para dar vida a las aulas comunitarias. Esta disposición, va más allá de tener hijos o hijas en la escuela, es decir, se trata de un compromiso que permanece en el tiempo, lo cual podría estar indicando que estas experiencias impactan fuertemente la subjetividad y relaciones de sus integrantes. De acuerdo con investigaciones previas (Astorga, 2018; Ferrada, 2020; George-Nascimento, 2015) la igualdad educativa como utopía, la legitimidad del saber experiencial en el currículum escolar y la colaboración, resultan ser características centrales en el proyecto transformador de estas aulas dialógicas.

Pero ¿qué moviliza a los colectivos a generar y mantener en el tiempo estos proyectos transformadores? Se ha observado que, cada vez que los colectivos (docentes, escolares, madres, abuelas, artesanas, etc.) inician sus procesos de auto organización para movilizar la transformación educativa decidida por ellos/as mismos/as, emergen voces exponiendo sensaciones de injusticias expresadas en experiencias de exclusión y discriminación tanto de sus propias características individuales como de la cultura de la que provienen, como justificación de su ausencia previa de participación y compromiso con la escuela de sus hijos e hijas. Esto, podría estar revelando que los sentimientos de menosprecio movilizarían a estos colectivos, por consiguiente, en términos de teoría de justicia social, estaríamos frente a modelos de reconocimiento (Fraser, 2008, 2018; Honneth, 1997, 2018; Taylor, 1993).

Si lo anterior es así ¿cuáles son las dinámicas organizativas que estos colectivos problematizan? y ¿qué les permite el funcionamiento a lo largo del tiempo? En todas las dinámicas organizativas que van creando estas comunidades auto organizadas, descansan procesos de subjetividad anclados a relaciones entre quienes comparten estas experiencias. Nuestros supuestos son que, estos aspectos constituyen las bases que sostienen estos colectivos que buscan transformar las situaciones de exclusión, discriminación, etc., que les abruman, pero que son capaces de movilizarse para superarlas. Desde este análisis, esta investigación problematiza sobre ¿cuáles son las dinámicas organizativas que caracterizan estas experiencias dialógicas? y de todas ellas, ¿cuáles pueden identificarse como situaciones de injusticia/menosprecio y cuáles de justicia/reconocimiento?

Desde esta problematización, esta investigación busca identificar las formas de injusticia/menosprecio y justicia/reconocimiento producidas en las dinámicas organizativas que adoptan los colectivos sociales que conforman las aulas comunitarias propias de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos.

2. Revisión de la literatura

La literatura contemporánea, expone un amplio debate en torno a la idea de reconocimiento como teoría de la justicia social, sus principales representantes, sin duda son Fraser (2008, 2018), Honneth (1997, 2011, 2018, 2019) y Taylor (1993). De acuerdo con Fraser (2008), el reconocimiento —es una de las tres dimensiones junto a la redistribución y la representación que propone como modelo de justicia social—, abarca a las injusticias culturales enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación de la cultura dominante que se reflejan en invisibilización, dominación cultural y falta de respeto para los grupos no pertenecientes a ella. Éstas injusticias descansan en que “en cada una de estas situaciones, a determinados actores sociales se les impide participar en un plano de igualdad con los demás en la interacción social” (p. 118). A este respecto afirma “la solución a la injusticia es un cambio cultural o simbólico”, cuestión que podría alcanzarse mediante el principio normativo de paridad participativa, esto es, logrando igualar el estatus cultural de las personas y sus colectividades de tal forma que puedan participar en igualdad para conseguir la estima social (Fraser, 2018).

Para Honneth (2018), el reconocimiento forma parte constitutiva de la estructura de la integración social y determina el desarrollo de la identidad personal de los sujetos a partir de “unas formas fiables de reconocimiento mutuo, cuyas insuficiencias y déficits están vinculadas siempre a las sensaciones de reconocimiento erróneo, que a su vez pueden considerarse como motor de cambio social” (p. 182). Para este autor, las esferas diferenciadas de reconocimiento obedecen a tres principios normativos: el amor, la igualdad de trato y el mérito social. De esta forma, las interacciones sociales basadas en el amor permiten a los sujetos comprenderse con necesidades propias, generando así, la autoconfianza. Por su parte, las interacciones sociales basadas en la igualdad de trato, permite a los sujetos comprenderse con la misma autonomía que los demás, generando así el autorrespeto. Y las interacciones sociales basadas en el mérito, permite a los sujetos comprenderse con habilidades y talentos valiosos para la sociedad, generando así, la estima social. Cuando estas formas de reconocimiento son fallidas o erróneas, entonces emergen los sentimientos de injusticia en directa relación con estos principios normativos, que se manifiestan a través de los conflictos sociales en los diversos ámbitos culturales, sexuales, étnicos, etc., por parte de las personas y/o colectivos, configurándose así la sociedad del desprecio (Honneth, 2011). El menosprecio, se manifiesta a través de las experiencias intuitivas producidas en la interacción social y percibidas como violaciones de la propia dignidad, honor e integridad de las personas y sus comunidades (Vázquez, 2008), es decir, cuando el reconocimiento es fallido en una o más de las esferas del reconocimiento. Cuando se afecta la esfera del amor, con la falta de afecto, cuidado y/o protección en las personas, se trastoca la construcción de la confianza en sí mismo. Cuando se afecta la igualdad de trato, con la desposesión de derechos y exclusión se impide el desarrollo de autonomía de las personas para comprenderse con los mismos derechos que los demás. Y cuando se desvaloriza el mérito que portan las personas, por considerar que sus habilidades y talentos en la estructura de la división del trabajo no son o son poco valiosos para la sociedad, se afecta la estima social (Honneth, 2018).

Por su parte Taylor (1993), acuña el concepto de “política del reconocimiento” o “política de la diferencia” que considera las diferencias culturales y apuesta por preservar las comunidades en las que se viven esos rasgos diferenciadores, para lo cual se requiere atribuir derechos diferentes a comunidades culturales

diferentes. Por lo cual, se le asocia a este autor, con la defensa del multiculturalismo, pues “la política de la dignidad igualitaria es, en realidad, el reflejo de una cultura hegemónica. Así, según resulta, sólo las culturas minoritarias o suprimidas son constreñidas a asumir una forma que les es ajena” (Taylor, 1993, p. 67). De esta forma, este autor, comparte que “el multiculturalismo es hoy una realidad que se extiende por el mundo y que exige una política abierta al reconocimiento de las diferenciaciones culturales y de las metas colectivas” (Donoso, 2003, p. 18).

Claro es que cada uno de estos autores asientan sus propuestas sobre el reconocimiento de forma diferenciada. Mientras Taylor (1993), aboga por un reconocimiento de las diferencias culturales a través de políticas identitarias que mantengan las diferencias intactas porque son valiosas en sí mismas, Fraser (2008) lo hace por medio de una igualación en el estatus entre todas las culturas desde la paridad participativa de los miembros de todas ellas. Para Honneth (2018) se requiere de una reconstrucción de las relaciones sociales en cuales se desarrolla la identidad personal, para ello, es necesario que cada miembro afectado por un reconocimiento fallido pueda experimentar en el espacio público una reparación a éste, pues define “reconocer” como un acto público, a diferencia de “conocer”, que es un acto privado, es decir, las y los integrantes de las culturas deben percibirse validadas en todos los espacios en los que interactúan.

Todas estas teorías de justicia social sobre el reconocimiento resultan de sumo interés, para el análisis de la experiencia de aulas comunitarias de pedagogía dialógica Enlazando Mundos, sobre todo porque son proyectos que construyen colectivos auto organizados, que surgen a propósito de las situaciones de negación, invisibilidad de personas y colectivos, referidas a la cultura campesina, cultura minera, cultura indígena, entre otras, y que se proponen transformar.

Estudios previos (Ferrada, 2012, 2020), muestran que estos colectivos logran transformar el aula por medio de proyectos con sentido colectivo, con la finalidad de alcanzar igualdad educativa para la totalidad del estudiantado, cuestión que podría encontrar relación con el principio de paridad participativa para romper las jerarquías de estatus en términos de Fraser (2008); así también, estos colectivos transforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo simultáneamente el rol de enseñar y aprender, lo que podría corresponderse con la idea de establecer relaciones sociales de reconocimiento recíproco en palabras de Honneth (2011).

En este contexto, las dinámicas de organización que dan vida a estas aulas comunitarias dialógicas, asumen que la escuela “es una organización que trabaja con personas, entre personas y para personas” (Velásquez et al., 2006, p. 100) democratizando así sus interacciones sociales. En un contexto social comunitario, la multiplicidad de relaciones entre actuantes resulta común (López, 2005; Velásquez et al., 2006). Desde esta comprensión, las aulas que desarrollan una pedagogía dialógica Enlazando Mundos, coinciden en que la participación comunitaria releva la interdependencia entre múltiples actuantes sociales para alcanzar los propósitos educativos (Herrera, 2016), como una estrategia para romper con el modelo tradicional de organización escolar, que concibe estas interacciones del componente humano como elementos aislados e independientes (Álvarez, 2000).

3. Método

En correspondencia con las características de las aulas comunitarias, el estudio considera la participación de los propios agentes de estas transformaciones en las escuelas (docentes, estudiantes, madres, abuelas, estudiantes universitarios, etc., más investigadores). Con este fin, se optó por el paradigma participativo de investigación (Gayá Wicks y Reason 2009; Guba y Lincoln 2012; Heron y Reason, 1997) y por el enfoque metodológico denominado investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada y Del Pino, 2018; Ferrada, 2017; Ferrada et al., 2014). Esta metodología, tiene como eje principal la igualdad de posiciones entre participantes e investigadores, partiendo del supuesto que cada quien aporta su propia experticia, ya sea dada por la propia experiencia de cada uno y/o por la formación académica que porta, teniendo presente que sus aportes pueden ser susceptibles de críticas por los demás participantes (Habermas, 1987).

Este enfoque metodológico requiere de la conformación de comunidades de investigación, las cuales deciden qué, para qué y cómo investigar. Para ello, y dado que, a la fecha, la experiencia de aulas comunitarias con pedagogía dialógica Enlazando Mundos en Chile se extiende a 9 regiones del país (de 16 en total), cuestión que implica una amplia diferencia de los contextos de cada una y de las motivaciones iniciales

para la transformación. No obstante, todas estas experiencias tienen en común que se organizan en torno al movimiento social Enlazador de Mundos, lo que las articula a nivel nacional a través de encuentros anuales en que comparten sus especificidades. Es en este contexto, donde los autores de este trabajo se integran en algunas de estas experiencias a pedido de los propios colectivos que las movilizan y que solicitan colaboración para profundizar en sus propios procesos de transformación. Así, se decide conformar 3 comunidades de investigación durante el periodo escolar 2018-2020 (marzo-diciembre), que para efectos de este estudio se denominan comunidad campesina, minera y mapuce (Cuadro 1).

Cuadro 1
Características de las comunidades de investigación (CI)

CI	Origen del aula comunitaria e inicio de la experiencia de transformación	Integrantes de la CI
Campe- sina	Inicia su proceso de transformación en 2015, a propósito de una profunda fragmentación entre la escuela y su comunidad por quiebre de relaciones de confianza que se reflejó en una bajísima matrícula (1 estudiante) que la expuso al cierre. Posterior a esta situación, la escuela reconstruyó las relaciones con su comunidad y recuperó la matrícula escolar e incluyó en el aula comunitaria entre otros, a madres, abuelas, artesanas y obreros agrícolas.	16 personas: 1 docente, 3 abue- las, 5 estudiantes, 3 artesanas, 1 personal técnico, 1 asistente de aula y 2 investigadores (autores de este artículo).
Mi- nera	Inicia su proceso de transformación en 2009, en respuesta a la presión ejercida sobre los docentes desde el Ministerio de Educación, para obtener altos rendimientos en la prueba estandarizada nacional. Estas exigencias, hacen que esta comunidad se auto organice construyendo un aula comunitaria que se mantiene hasta el presente y que incluye en su trabajo cotidiano a madres y abuelas de la comunidad	15 personas: 1 docente, 1 asistente de aula, 1 auxiliar, 6 madres, 4 estudiantes, 2 investigadores (autores de este artículo).
Ma- puce	Inicia su proceso de transformación en 2010, a propósito de la recupera- ción de la escuela que realiza la comunidad (previamente administrada por la Iglesia Católica) y la posterior oficialización de planes y programas mapuce que recogen la cosmovisión del pueblo mapuce, para ello requie- ren de una pedagogía comunitaria y optan por las aulas comunitarias.	10 personas: 5 docentes mapu- ce, 3 estudiantes de pedagogía, 2 investigadores (autores de este artículo).

Nota. Elaboración propia.

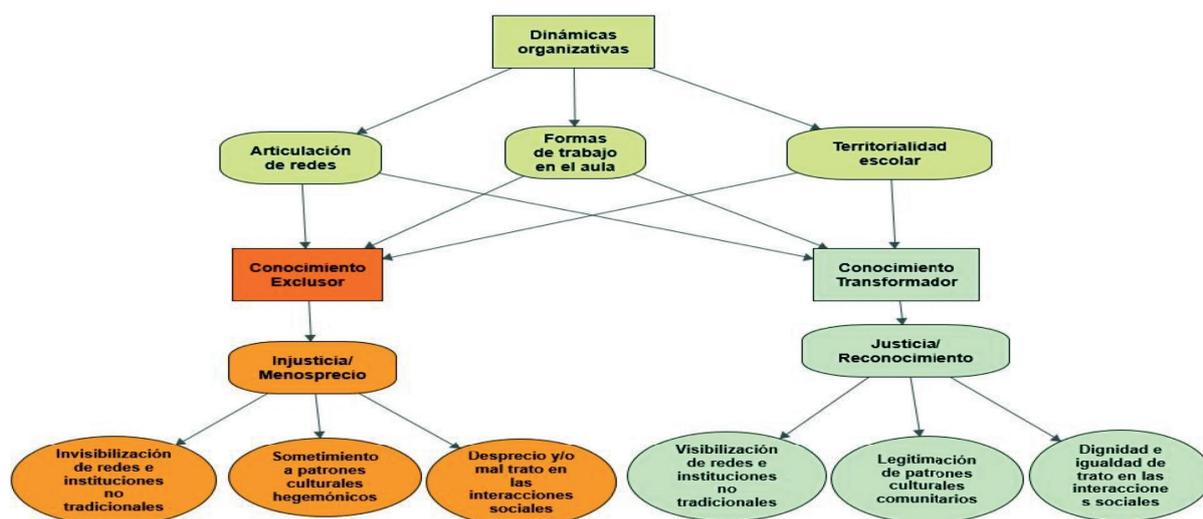
La comunidad campesina, se ubica en una escuela de la región del Maule, en la zona central del país, en un aula comunitaria en contexto socio-cultural campesino-rural de una escuela municipal (pública), unidocente, con aula multigrado de 1° a 6° año básico, con una matrícula de 10 estudiantes. Sus estudiantes provienen de familias –según indicadores usados por el Estado– altamente vulnerables (Índice de Vulnerabilidad Escolar [IVE] =100%) (JUNAEB, 2020) y que tienen como actividad productiva la pequeña agricultura. Por su parte, la comunidad minera, se ubica en una escuela de la región del Biobío, en la zona centro sur del país, en un aula comunitaria en contexto socio-cultural minero de una escuela municipal (pública), altamente urbanizada, con una matrícula de 800 estudiantes de 1° a 8° de enseñanza básica. Sus estudiantes provienen de familias caracterizadas como altamente vulnerables (IVE = 95%) (JUNAEB, 2020), cuya actividad productiva principal durante décadas fue la explotación del carbón, hoy en día discontinuada, pero en términos culturales, pervive esta cultura. Finalmente, la comunidad mapuce, se ubica en una escuela de la región de La Araucanía, zona sur del país, con alta presencia de pueblo mapuce (33%). Éste pueblo representa 80% del total de la población indígena presente en el país, (13% de la población nacional) (INE, 2020). Se trata de una escuela caracterizada como altamente vulnerable (IVE = 100%) (JUNAEB, 2020), con una matrícula de 49 estudiantes mapuce y 5 docentes, todos bilingües.

Las tres comunidades de investigación, optaron por los procedimientos de construcción del conocimiento propios de la metodología dialógica-kishu kimkelay ta che, conversación dialógica, diálogos colectivos, y az kintun. La conversación dialógica (CD), es entendida como “un diálogo situado entre dos personas, que se consideran clave para la profundización de una temática” (Ferrada, 2017). Los diálogos colectivos (DC), son encuentros dialógicos entre diversas personas para hablar sobre una temática y generar una interpretación colectiva. En cambio, az kintun (AK), consiste en interpretar situaciones, acciones, vivencias, sueños, experiencias, relatos, orales, escritos y audiovisuales de la temática de estudio (Ferrada y Del Pino, 2018). De allí, que az kintun fue usado para el análisis de filmaciones de video de dos tipos de

actividades, a saber, preparación y desarrollo de las clases. Estos procedimientos, se realizaron durante los años del estudio. Por cada comunidad de investigación, se realizaron 20 conversaciones dialógicas, 10 diálogos colectivos y 15 videos de preparación de clases y 15 videos de desarrollo de clases y 15 az kintun, todas estas instancias fueron grabadas y transcritas. También cabe señalar que se realizaron todos los resguardos éticos a través de consentimientos y asentimientos informados.

El análisis de la información se realizó con apoyo del software de datos cualitativos NVIVO 12 Plus, construyendo nodos temáticos que permitieron organizar los datos en tres categorías matrices, que resultaron comunes en las tres aulas comunitarias estudiadas, a saber: a) articulación de redes: redes entre personas y/o instituciones que colaboran en la escuela; b) formas de trabajo en aula: tipo de relaciones entre las personas, y de roles y prácticas que ingresan al trabajo pedagógico; y, c) territorialidad escolar: concepto de espacio educativo que manejan las personas que participan en el aula. Posteriormente, cada comunidad de investigación, caracterizó ese conocimiento en dos tipos: a) conocimiento transformador, aquellos conocimientos producto del trabajo comunitario que reportan un avance notorio respecto de las condiciones iniciales a la transformación; y, b) conocimiento exclusor, aquellos conocimientos pre-existentes o nuevos que se constituyen en obstáculos para la transformación que se persigue. De esta forma, se consideró al conocimiento exclusor como insumo para identificar las situaciones de injusticia/menosprecio dadas por: a) invisibilización de redes entre personas e instituciones representativas de la propia cultura del alumnado u otras culturas distintas de la cultura escolar; b) sometimiento a patrones de interpretación y comunicación exclusivos de la cultura escolar oficial, y; c) menoscabo o maltrato en las interacciones sociales que mantienen las personas durante el proceso educativo. En cambio, el conocimiento transformador fue el insumo para identificar las formas de justicia/reconocimiento dadas por: a) visibilización de redes entre personas e instituciones representativas de la propia cultura del alumnado u otras culturas distintas de la cultura escolar; b) legitimación de patrones de interpretación de la cultura del alumnado y de otras distintas a la cultura escolar oficial, y; c) dignidad e igualdad de trato en las interacciones sociales que mantienen las personas durante el proceso educativo (Figura 1).

Figura 1
Matriz metodológica de categorías



4. Resultados

Todas las comunidades de investigación (*campesina, minera y mapuce*) lograron distinguir dos momentos claves en el proceso de transformación de las aulas: uno, previo a la conformación del aula comunitaria y otro, durante el desarrollo de la misma.

4.1. Comunidad campesina. Menosprecio y reconocimiento en dinámicas organizativas

4.1.1. Articulación de redes

La comunidad campesina, previo a la conformación del aula comunitaria, constató la ausencia de redes entre personas e instituciones. Éste ámbito fue categorizado como conocimiento exclusor, por consiguiente, indicador de situaciones de menosprecio. Ejemplos que grafican el menosprecio son: "...aquí la escuela funcionaba a espaldas de la familia...la escuela no tenía ninguna relación con otras instituciones de la comunidad, como la junta de vecinos, la municipalidad, las agrupaciones de artesanos, con nadie, solo la profesora y su estudiante" (DC, 7 y 9), así invisibilizaba a las organizaciones de colectivos e instituciones presentes tanto en la comunidad como en el propio sistema educativo local que pueden colaborar en la escuela. La ausencia de redes somete al estudiantado a patrones interpretativos exclusivos de la organización escolar, produciéndose un menosprecio, dado por el despojo de sus propias formas de organización como válidas para contribuir en la escuela.

En cambio, la comunidad campesina, posterior a la conformación del aula comunitaria, constata la presencia de redes entre personas e instituciones, ámbito categorizado como conocimiento transformador, por consiguiente, insumo para identificar el reconocimiento. Ejemplos que lo grafican son: "...aquí trabaja coordinadamente el equipo interdisciplinar, la nutricionista, el profesor de educación física, el microcentro, la municipalidad, los museos...las abuelitas están aquí, las artesanas, las mamás" (CD, Docente), así se visibiliza la representación tanto de personas como de las organizaciones colectivas que colaboran en la escuela: "...mostramos cómo nos organizamos nosotros, para hacer nuestras cosas aquí en el campo y eso también sirve a la escuela" (CD, Abuela 2), "...yo enseñé el arte de la greda...se necesita organización para hacerlo, con el que conoce la tierra, con el que sabe de filtrado..." (CD, Artesana), de esta forma, se rompe con la dominación de un solo modelo organizativo, el escolar, en tanto patrón hegemónico de interpretación, y en su reemplazo, se amplía a la diversidad de formas de organización presentes en toda la comunidad. Esta incorporación de diversidad de redes dignifica a sus contribuyentes al validar sus prácticas organizativas como valiosas para la escuela.

4.1.2. Formas de trabajo en el aula

La comunidad campesina, previo al aula comunitaria, constata que las formas de trabajo en el aula, consisten en clases frontales y expositivas con prácticas descontextualizadas y las categoriza como conocimiento exclusor, en tanto indicadores de menosprecio. Algunas voces que lo ejemplifican son: "...todas las clases las dictaba la profesora, no se podía ni preguntar porque no le gustaba" (CD, Estudiante 4), "aquí se enseñaba lo que venía solo en el libro de clase, no se consideraban las prácticas, el saber, las experiencias de los estudiantes" (CD, Docente). Estos ámbitos fueron categorizados como formas de menosprecio, pues se observaba, la invisibilización del alumnado, la sujeción del mismo a la figura de poder y control del docente, el sometimiento interpretativo de los saberes curriculares oficiales impuestos como únicos conocimientos válidos, y el despojo de roles y prácticas culturales propias de la cultura de las y los estudiantes.

En cambio, la comunidad campesina, posterior a la conformación del aula comunitaria, constató un conjunto prácticas que categoriza como conocimiento transformador, por tanto, indicadores de reconocimiento: 1) prácticas propias de la cultura campesina, tales como: "...las recetas de comidas que se hacen en el campo, con productos de la tierra...el cuidado de animales es una práctica incorporada ... cuentos campesinos relatados por abuelos y abuelas en el aula" (AK, 6), así se manifiestan procesos interpretativos que recuperan la cultura de la comunidad como parte del currículum escolar; 2) Prácticas experienciales, tales como: "... se hacen talleres de greda, coirón y mimbre en los propios talleres de artesanas, taller de gastronomía en hogares de abuelas de la comunidad" (AK, 4), favoreciendo interacciones sociales propias de la comunidad y 3) Prácticas relacionales inclusivas: "aquí todos somos amigos...todo lo hacemos para colaborarnos entre todos" (CD, Estudiante), "a mí me gusta que me incluyan en todos los talleres, en todos los juegos típicos" (CD, Estudiante), de esta forma se legitiman públicamente aspectos relacionales valora-

dos por la comunidad; y 4) Prácticas de salud y sanación, expresados en: “talleres de yoga diario, taller de educación física y taller de salud y nutrición” (Az kintun 2), así se visibilizan prácticas focalizadas en el desarrollo individual del alumnado que reflejan el reconocimiento recíproco entre las interacciones que promueve la escuela y las de la comunidad en la que está inserta la escuela.

4.1.3. Territorialidad escolar

La comunidad campesina, previo a la conformación del aula comunitaria, constató que el espacio escolar era cerrado y privado, por lo que fue caracterizado como conocimiento exclusor, en tanto indicadores de menosprecio. Expresiones que grafican el menosprecio son: “...un lugar donde todas las actividades se realizaban en su interior y de forma privada entre docente y escolares, en total ausencia de otros actores de la comunidad” (AK, 2). Estos nodos fueron categorizados como formas de menosprecio, pues los ámbitos de injusticia, comprendían la territorialidad como privacidad, circunscripción a un único espacio e inmovilidad entre las personas y colectivos acotada a la institución escolar.

En cambio, la comunidad campesina, posterior a la conformación del aula comunitaria, constató que la territorialidad era entendida como creación de un espacio común y público para todo el colectivo, por lo que fue caracterizado como conocimiento transformador, y por consiguiente como indicador de reconocimiento. Algunos registros son: “... uso permanente de la escuela por parte de la comunidad para realizar festividades locales y nacionales, actividades sociales y vecinales, actividades artísticas y culturales” (AK,2), “...la escuela se manifiesta para la comunidad como un lugar común donde encontrarse, a celebrar, a resolver problemáticas, a renovar la cultura, a socializar, es decir, un lugar que les pertenece” (AK, 3), “...la comunidad como un espacio escolar... todos los espacios de la comunidad (hogares, campos, huertas, establos, cocinas, talleres de artesanía, museos, etc.), y otros (transporte escolar, vehículos particulares) se transforman en aulas” (AK, 1). Estos nodos se identifican como formas de reconocimiento, en tanto aspectos de justicia, expresados en la creación de un espacio escolar abierto a la comunidad, un espacio de expansión y difusión de las experiencias educativas que logra desplazar el territorio escolar hacia toda la comunidad. Además, cabe destacar la expansión de esta experiencia hacia otras escuelas de la comuna. Como resultado, se produce el efecto de reconocimiento, dado por una territorialidad fuertemente anclada a las tradiciones locales (campesinas), y ampliamente abierta a la novedad que aporta una escuela que se hace presente en todos los espacios posibles de ocupar.

4.2. Comunidad minera. Menosprecio y reconocimiento en las dinámicas organizativas

4.2.1. Articulación de redes

La comunidad minera, previo a la conformación del aula comunitaria, constató la ausencia de redes entre personas e instituciones. Éste ámbito fue categorizado como conocimiento exclusor, por consiguiente, indicador de situaciones de menosprecio. Ejemplos que grafican el menosprecio son: “...aquí los apoderados, solo venían a las reuniones o cuando se les citaba por algo puntual... ni soñar ingresar apoderados o personas de otras instituciones a colaborar en los aprendizajes del aula, no era permitido” (CD, Docente); “antes no se podía entrar a la sala, solo para reuniones que citaba el colegio” (CD, Madre), así, se invisibilizaba a las organizaciones sociales e instituciones de la comunidad y de otros espacios que pudieran colaborar con la escuela. Al mismo tiempo, somete al estudiantado a patrones interpretativos exclusivos de la organización escolar, por el despojo de sus propias formas de organización como válidas para contribuir en la escuela.

En cambio, la comunidad minera, posterior a la conformación del aula comunitaria, constata la presencia de redes entre personas e instituciones, ámbito categorizado como conocimiento transformador, por consiguiente, insumo para identificar el reconocimiento. Ejemplos que grafican esto son: redes entre personas “...generación de redes entre docente, madres y abuelas; docente, equipos interdisciplinarios; profesora, docentes universitarios; docente y voluntariado; docente y equipos de gestión; docente y alumnado, siendo la red más evidente la de las familias de los escolares con la docente” (AK, 2), redes institucionales “aparece sólo el gremio docente que actúa de

forma indirecta en la experiencia” (AK,1), así se visibiliza una fuerte representación de personas que colaboran en la escuela, de esta forma, se rompe con la dominación de un solo modelo organizativo escolar, y se amplía a la diversidad de formas de organización que portan las personas que participan en las aulas comunitarias. Por su parte, las redes institucionales están escasamente representadas, por lo cual no es posible asegurar el reconocimiento en este ámbito.

4.2.2. Formas de trabajo en el aula

La comunidad minera, previo al aula comunitaria, constata que las formas de trabajo en el aula, consisten en clases frontales y expositivas con prácticas descontextualizadas y las categoriza como conocimiento exclusor, en tanto indicadores de menosprecio. Algunas voces que lo ejemplifican son: “...la única que mandaba aquí era la profesora, los niños tenían que escuchar no más” (CD, Madre); “...no se permitía enseñar la cultura nuestra, de la mina, de la feria, eso no se consideraba importante para ser enseñado en la escuela” (CD, Madre). Estos ámbitos fueron categorizados como formas de menosprecio, pues se observaba, la invisibilización del alumnado, la sujeción del mismo a la figura de poder y control del docente, el sometimiento interpretativo de los saberes curriculares oficiales impuestos como únicos al alumnado y la exclusión de la cultura minera como ámbito de interpretación curricular y el despojo de roles y prácticas de la cultura minera en la escuela.

En cambio, la comunidad minera, posterior a la conformación del aula comunitaria, constató un conjunto de prácticas que categoriza como conocimiento transformador, por tanto, indicadores de reconocimiento: 1) Prácticas propias de la cultura minera expresadas “...en la recuperación de literatura, leyendas e historias propias de la cultura minera y desde las voces de madres y abuelas” (AK, 1), evidencian la amplitud interpretativa que adquiere el trabajo escolar; 2) Prácticas de bienestar “...desayuno diario que se ofrece a las y los escolares, y la posibilidad de cada madre para compartir con sus hijos e hijas al interior del aula en el momento y tiempos que desee” (AK, 4) y 3) Prácticas lúdicas, expresadas en “el disfrute como base del aprendizaje que se persigue, aquí se encuentra una diversidad de juegos educativos y diversas actividades que incluyen mayoritariamente dramatizaciones” (AK, 3), dan cuenta de la visibilización de prácticas propias de la cultura que portan las madres que participan en la escuela y de las formas de expresión de las y los escolares; y 4) Prácticas relacionales inclusivas, entre otras: “se escucha la voz de todas las mamás, hacemos participar a los niños también para preguntarles qué les gustaría aprender, aunque son pequeñitos. La profesora nos hace participar y decidir sobre cómo educamos a los niños en las clases” (CD, Madre), de esta forma se legitima públicamente la participación de diversidad de personas en las decisiones escolares.

4.2.3. Territorialidad escolar

La comunidad minera, previo a la conformación del aula comunitaria, constata un espacio escolar cerrado y privado, que caracteriza como conocimiento exclusor, por tanto, indicador de menosprecio. Algunos registros que expresan esta condición son: “...el trabajo escolar estaba reducido al aula, a puerta cerrada, se consideraba que solo allí ocurre el aprendizaje” (CD, Docente), “la sala de clases era un espacio vetado para las mamás, no podíamos entrar” (CD, Madre). Estos ámbitos fueron categorizados como formas de menosprecio, pues la injusticia, comprendía la territorialidad como privacidad, circunscripción e inmovilidad acotada a la institución escolar.

En cambio, la comunidad minera, posterior a la conformación del aula comunitaria, constata que la territorialidad se entiende como creación de un espacio común y público para todo el colectivo, que caracteriza como conocimiento transformador, por tanto, indicador de reconocimiento. Ejemplos de ello, son: “...en el espacio del aula, se desarrollan festejos locales tradicionales, celebraciones colectivas por algún logro alcanzado, y también es un espacio de contención emocional tanto para escolares como para las madres que colaboran a diario en el aula.” (AK, 3), “también es un espacio al que docentes de otras escuelas de la provincia vienen a formarse para transformar sus propias aulas (AK, 1). Estos nodos se identifican como formas de reconocimiento, en tanto aspectos de justicia, expresados en la creación de un espacio escolar de contención afectiva abierto a las familias de los y las escolares, un espacio de expansión y difusión de las experiencias educativas

que suceden, que logra desplazar el territorio escolar de la institución a otras escuelas. Como resultado, se produce el efecto de reconocimiento, dado por una territorialidad ampliada que genera seguridad, pertenencia y movilización de las familias a la escuela y proyección de la experiencia a otras escuelas de la provincia.

4.3. Comunidad mapuce. Menosprecio y reconocimiento en las dinámicas organizativas

4.3.1. Articulación de redes

La comunidad mapuce, previo a la conformación del aula comunitaria, constató la ausencia de redes entre personas e instituciones. Éste ámbito fue categorizado como conocimiento exclusor, por consiguiente, indicador de situaciones de menosprecio. Ejemplos que grafican el menosprecio son: “...la escuela estaba en manos de la Iglesia Católica y del Magisterio de La Araucanía, nosotros estábamos subordinados a ellos, por lo tanto, no había redes de colaboración entre nosotros, entre el lof [organización social del pueblo mapuce, compuesta por integrantes con parentesco familiar, vinculada a un territorio] y la escuela” (CD, Director escuela), “...no se permitía ninguna manifestación de nuestras formas de ser” (CD, Docente), así, la escuela invisibilizaba las formas de organización del pueblo mapuce y de cualquier otra institución que pudieran colaborar con la escuela, somete al estudiantado a patrones interpretativos únicos y occidentales y excluye las formas de organización de este pueblo como parte del proceso de formación en la escuela.

En cambio, la comunidad mapuce, posterior a la conformación del aula comunitaria, constata la presencia de redes entre personas e instituciones, ámbito categorizado como conocimiento transformador, por consiguiente, insumo para identificar el reconocimiento. Ejemplos que grafican el reconocimiento son: “...se han instaurado redes que reproducen la estructura sociopolítica del pueblo mapuce como parte del funcionamiento de la escuela, coordinadas por el lof, en que destacan tres figuras claves, kimces [personas mayores sabias que cuentan con gran respeto en la comunidad ya que representan la sabiduría histórica, cultural del pueblo mapuce], Logko [autoridad política del lof, en este caso también como autoridad docente, es el director de la escuela] y Maci [autoridad espiritual de la comunidad y curador de las enfermedades del espíritu]. Esta red es apoyada, por colaboraciones estratégicas [Docentes universitarios han sido claves en la elaboración de planes y programas] la cultura mapuce, e instituciones gubernamentales encargadas de aprobarlos” (AK, 4). De esta forma, se observa el reconocimiento porque se visibiliza la organización sociopolítica propia del pueblo mapuce, se rompe con la dominación del modelo escolar occidental de organización, en tanto patrón hegemónico de interpretación, y en su reemplazo, se impone la organización propia del pueblo mapuce. Por su parte, las redes institucionales externas al pueblo mapuce son incorporadas de forma estratégica, por lo cual no es posible asegurar el reconocimiento en este ámbito.

4.3.2. Formas de trabajo en el aula

La comunidad mapuce, previo al aula comunitaria, identifica las formas de trabajo en el aula, centradas en clases frontales y expositivas con prácticas descontextualizadas y las categoriza como conocimiento exclusor. Algunas voces que lo ejemplifican son, “cuando la escuela estaba a cargo de la Iglesia, sólo el profesor era el que hablaba, él no era mapuce...estaba prohibido hablar nuestra lengua, contar nuestra cultura” (CD, Docente) “...todos tenían que hablar el mismo idioma, el español y todos tenían que aprender la historia de Chile, de Europa, de América” (CD, Director escuela). Estos ámbitos fueron categorizados como formas de menosprecio, pues se observaba, la invisibilización del alumnado y la sujeción del mismo a la figura de poder y control del docente, el sometimiento interpretativo de los saberes curriculares oficiales occidentales en detrimento de los propios del pueblo mapuce como ámbito de interpretación curricular y el despojo de roles y prácticas propias de la cultura mapuce en la escuela.

En cambio, la comunidad mapuce, posterior a la conformación del aula comunitaria, constató un conjunto de prácticas que categoriza como conocimiento transformador, por tanto, indicadores de reconocimiento: 1) Ceremonias ancestrales, tales como, “...jejipun [Ceremonia de agradecimiento

al mapu –territorio-, a la naturaleza, y petición de tener un buen día, busca prepararse integralmente para comenzar algo] y guijatun [Rogativa como una forma de agradecimiento o petición]” (AK, 1); 2) Parlamentos, tales como, “...xawun [Asambleas, que consiste en diálogos ampliados con participación de la familia para tratar diversos temas], y nuxan [Diálogo en profundidad respecto a algo entre dos o más personas]” (AK, 4); 3) Prácticas ancestrales, expresados en que “incorporan actividades que reproducen artesanías (trabajar la lana, las hierbas, el barro) y cultivos (papas, quinua, etc.), y la recuperación y revalorización de árboles nativos considerados sagrados, además que permiten el equilibrio entre el ce [ser] y el mapu [territorio]” (Az kintun 3), evidencian el reconocimiento en la incorporación del patrimonio interpretativo de la cultura mapuce, las manifestaciones culturales públicas y su visibilización.

4.3.3. Territorialidad escolar

La comunidad mapuce, previo a la conformación del aula comunitaria, constató un espacio escolar cerrado y privado, el que fue caracterizado como conocimiento exclusor, por tanto, indicador de menosprecio. Ejemplos son: “...la escuela estaba cerrada... inserta en la comunidad, pero cerrada...Una escuela al servicio de la evangelización y la visión occidental” (CD, Director escuela). Estos nodos fueron categorizados como formas de menosprecio, pues los ámbitos de injusticia, comprenden la territorialidad como privacidad, circunscripción e inmovilidad acotada a la institución escolar.

En cambio, la comunidad mapuce, posterior a la conformación del aula comunitaria, constató que la territorialidad era entendida como un espacio político y social mapuce, lo que caracterizó como conocimiento transformador, y por consiguiente como indicador de reconocimiento. Algunos registros, son: “...la lucha política se disputa tanto en el espacio geográfico [recuperación de la escuela] como en el espacio simbólico que busca posicionar su cultura, lengua y cosmovisión [a través de los planes y programas propios], además de mantener en el currículum escolar una parte de los saberes del currículum nacional, a fin de preparar a los/las escolares también en la cultura chilena” (AK, 3), “...recuperación de la circularidad [recogiendo el concepto de ciclo de la cultura mapuce] en la organización las aulas de la escuela, en las rukas y en la naturaleza [bosques, mar, lago, etc.]” (AK, 1), de esta forma, se identifican formas de reconocimiento, en tanto aspectos de justicia, expresados en la creación de un espacio común que visibiliza el lof, que logra instaurar su propio patrón interpretativo de acuerdo a su cosmovisión y la recuperación geográfica y simbólica del lof públicamente reconocida. Por otra parte, esta experiencia, ha logrado expandir sus prácticas territoriales al difundir a otras escuelas mapuce de la región en la que se ubica, “... mostrar esto a otros territorios [experiencia pedagógica], a la Academia” (AK, 2). “...la escuela realiza visitas a otras escuelas mapuce en la que enseña su experiencia y aprende de esas escuelas” (AK, 3). Como resultado, se produce el efecto de reconocimiento, a través de una territorialidad que ofrece seguridad en tanto espacio que le pertenece a todo el lof, que debe ser ocupado por sus miembros y que les permite la movilización social que fortalece su lucha política y cultural, proyectando el proceso de recuperación a otras comunidades mapuce.

5. Discusión y conclusiones

Un primer eje de los hallazgos, que cabe discutir es que, más allá de las especificidades puntuales de cada contexto, a través de las dinámicas organizativas de las aulas comunitarias con pedagogía dialógica, estas comunidades escolares logran avanzar en ámbitos de justicia social desde el reconocimiento (Cuadro 2).

Cuadro 2
Síntesis de los hallazgos en las aulas comunitarias

	Injusticia/ Menosprecio	Justicia/Reconocimiento		
	Aspectos Comunes En Las Tres Aulas	Aula Campesina	Aula Minera	Aula Mapuce
Articulación de redes	Ausencia de redes (invisibilización de personas externas a la escuela) Ausencia de redes con instituciones (invisibilización de agencias)	Redes con personas (abuelas/os, madres, agricultores, artesanas) Redes con instituciones (museos, municipios, microcentros escolares, etc.)	Redes con personas (madres y abuelas, equipo de gestión, equipos interdisciplinarios)	Recomposición de la estructura sociopolítica del pueblo mapuce (kimces, Logko y Maci) Colaboraciones estratégicas (con docentes universitarios, instituciones gubernamentales)
Formas de trabajo en el aula	Basadas en relaciones de poder (clases frontales) Prácticas escolares descontextualizadas de la cultura del alumnado.	Prácticas propias de la cultura campesina (cultivo de la tierra, cuidado de animales, etc.) incluidas en el currículum escolar. Prácticas experienciales (artesanía y gastronomía local) incluidas en el currículum escolar.	Prácticas propias de la cultura minera (literatura, cuentos, leyendas e historias de la cultura minera) incluidas en el currículum escolar Prácticas lúdicas (juegos educativos y dramatizaciones) Prácticas relacionales inclusivas (madres, abuelas y escolares participan en el currículum escolar)	Incorporación de ceremonias ancestrales (jejipun, guijatun) Incorporación de parlamentos (xawun, nuxam) Incorporación de prácticas ancestrales (artesanías y cultivos propios)
Territorialidad escolar	La escuela y el aula como un espacio cerrado y privado (fragmentación entre escuela y comunidad) Docente y estudiantes como únicos actores del proceso educativo (desintegración social)	Escuela abierta a la comunidad Escuela como espacio común y público (tradiciones locales, deliberaciones conjuntas) La comunidad como un espacio escolar (huertos, cocinas, establos, talleres, etc.)	Creación de espacio común y público (tradiciones locales, contención emocional para escolares y madres) Espacio de formación para otras escuelas (docentes de otras escuelas vienen a formarse en esta aula comunitaria)	Recuperación de la escuela por parte de la comunidad mapuce Espacio de lucha política que disputa el espacio geográfico y simbólico para posicionar la cultura y lengua mapuce Recuperación de la circularidad en las aulas, ruka y naturaleza Espacio de difusión para otras escuelas de la región.

Primero, a través de la articulación de redes, las personas logran corporeizarse/visibilizarse en los distintos espacios formativos, es decir, en el estar presente para las demás, expresarse libremente al interior del colectivo, impactando así la construcción de autoconfianza, como también, logran estima social al ser considerados integrantes legítimos de un proyecto común (Honneth, 1997, 2011). Con lo mismo, rompen con la invisibilización previa de la cultura que portan, con ello avanzan en estatus frente a la cultura hegemónica oficial (Fraser, 2008, 2018). Segundo, a través de las formas de trabajo en el aula, las personas logran participar en las decisiones educativas y con ello incluir sus propios patrones culturales como parte del currículum escolar, lo que se correspondería con la igualdad de trato en términos de Honneth (2011, 2018), y con la paridad participativa necesaria para la igualdad de estatus cultural en palabras de Fraser (2008, 2018). Con esto, se revela que el reconocimiento que se busca, no es la mantención del patrón cultural de forma aislada (minera, mapuce, campesina)

como lo plantea Taylor (1993), sino una incorporación del mismo en el currículum oficial. Y tercero, la territorialidad escolar, construida como un espacio común (escuela-comunidad) que rompe con la privacidad del territorio produciendo seguridad y protección en las interacciones sociales entre las personas, impactando en la generación de autoconfianza, por una parte, y por otra, estima social, pues crea un espacio bidireccional entre el territorio escolar legitimado por los aportes de cada uno son valiosos y reconocidos públicamente en ambos espacios (Honneth, 1997, 2018). Estos hallazgos permiten concluir, que la justicia social de reconocimiento que alcanzan estos colectivos que conforman las aulas comunitarias, encuentran relación con las propuestas de Honneth y Fraser, no así con la de Taylor. No obstante, se requiere seguir investigando para profundizar al respecto.

Un segundo eje de discusión es que, se constata la hipótesis sobre que los sentimientos de injusticia o formas de menosprecio percibidas por las y los integrantes de los colectivos en cada contexto (minero, campesino, mapuce) resulta ser el gatillador que canaliza las luchas para alcanzar justicia a través de los proyectos de aulas comunitarias, cuestiones que se sospechaban en investigaciones previas sobre estas aulas (Ferrada, 2020). Este hallazgo encuentra relación con la afirmación que “establece un vínculo entre las causas sociales de los sentimientos generalizados de injusticia y los objetivos normativos de los movimientos emancipadores” (Honneth, 2018, p. 91). De esta forma, también es posible concluir que los colectivos agenciadores de las aulas comunitarias con pedagogía dialógica Enlazando Mundos constituyen movimientos emancipadores de reconocimiento.

Referencias

- Abd, N. (2016). Dialogic pedagogy and educating preservice teachers for critical multiculturalism. *Sage Open*, 1, 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244016628592>
- Álvarez, J. (2000). Organización escolar: Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 58(215), 174-177.
- Astorga, B. (2018). *Desde la pedagógica dialógica enlazando mundos, aportes para una didáctica dialógica en la enseñanza de la lengua* [Tesis doctoral, Universidad Academia Humanismo Cristiano]. Archivo de la Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Bakhtin, M. (1991). *Dialogic imagination: Four essays*. University Of Texas Press.
- Bengoa, J. (2009). *La comunidad fragmentada*. Catalonia.
- Donoso, C. (2003). Charles Taylor: Una crítica comunitaria al liberalismo político. *Polis. Revista Latinoamericana*, 6, 1-22.
- Ferrada, D. y Del Pino, M. (2018). Dialogic-kishu kimkelay ta che educational research: Participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 533-549. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto enlazando mundos*. Ril Editores.
- Ferrada, D. (2017). La investigación participativa dialógica. En S. Redón Pantorra y J. Rasco Angulo (Eds.), *Metodología cualitativa en educación* (pp.187-201). Miño y Dávila.
- Ferrada, D. (2020). Dialogic pedagogy linking worlds: Participatory community classrooms. *Pedagogy, Culture and Society*, 28(1), 131-146. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1615534>
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C. y Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica-kishu kimkelay ta che en educación. *Revista REXE*, 13(26), 33-50.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. (2018). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp. 17-88). Morata.
- Freire, P. y Shor, I. (2008). *Miedo y osadía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

- Gayá Wicks, P. y Reason, P. (2009). Initiating action research: challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7(3), 243-262. <https://doi.org/10.1177/1476750309336715>
- George-Nascimento, J. (2015). *La didáctica dialógica: Construcción intersubjetiva de la didáctica enlazando mundos con inteligencias múltiples, por una comunidad de investigación en un aula combinada de escuela básica rural* [Tesis de maestría, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. Archivo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp. 38-78). Gedisa
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Herrera, J. (2016). La relación escuela-comunidad: Un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana de educación, pedagogía y Estudios Interculturales*, 9(1), 11-33. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0001.01>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trota.
- Honneth, A. (2019). *Reconocimiento. Una historia de las ideas europea*. Akal.
- Honneth, A. (2018). Redistribución como reconocimiento. Respuesta a Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?* (89-148). Morata.
- INE. (2020). *Instituto Nacional de Estadísticas de Chile*. INE.
- JUNAEB. (2020). *Junta nacional de auxilio escolar y becas. Prioridades 2020 con IVE SINAE básica media y comunal*. JUNAEB.
- Lagos, C. (2015). El programa de educación intercultural bilingüe y sus resultados ¿Perpetuando la discriminación. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 84-94.
- López, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas. *Bordón*, 57(4), 519-533.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 207-226. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez, S. (2008). Axel Honneth, disrespect. The normative foundations of critical theory. *Foro Interno*, 8, 167-247.
- Velasco, J.A. y Alonso de González, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470.
- Velásquez, M. T., Novoa, M. y Mayorga, M. (2006). La organización escolar: Punto de partida de la evaluación de los docentes. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 16(28), 93-110
- Ward, I. (1994). *Literacy, ideology, and dialogue towards a dialogic pedagogy*. State University of New York Press.
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Ediciones Universidad de la Frontera.

Agradecimientos

Este trabajo contó con el apoyo del Proyecto FONDECYT REGULAR N° 1180238.

Breve CV de los/as autores/as

Donatila Ferrada

Profesora Titular de la Universidad Católica del Maule. Doctora en Filosofía, Universidad de Valladolid, España. Magister en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Directora del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Investigadora responsable en numerosos proyectos de investigación competitiva, entre ellos, Proyecto Fondecyt Regular 1180238: Pedagogía dialógica enlazando mundos: experiencias de aulas comunitarias con justicia social. Autora de numerosos artículos científicos en revistas indexadas de corriente principal y autora de libros y capítulos de libros. Email: dferrada@ucm.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0942-4320>

Miguel Del Pino

Profesor Adjunto de la Universidad Católica del Maule. Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina). Es miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS; y Centro de Investigación en Estudios Avanzados del Maule, CIEAM. Actualmente es Investigador Responsable de Proyecto Fondecyt Iniciación 11180316, y Co-Investigador Proyecto Fondecyt Regular 1180238. Ha publicado artículos en revistas indexadas y de corriente principal. Su línea de investigación es Pedagogía dialógica, Evaluación educativa y justicia social. Email: mdelpino@ucm.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3379-3994>

Niveles de Progresión de Gestión de la Convivencia Escolar a Nivel Intermedio en Chile

Management Levels of School Coexistence at a Middle Level in Chile

Paula Ascorra^{1,2,*}, Karen Cárdenas^{1,2} y Javier Torres-Vallejos^{1,3}

¹ Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Chile

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

³ Universidad Andrés Bello, Chile

DESCRIPTORES:

Administración escolar
Nivel intermedio
Nivel distrital
Convivencia escolar
Conglomerados

RESUMEN:

La crisis mundial generada por el COVID-19 ha tenido diversas repercusiones a nivel global. Esta situación nos invita a reflexionar sobre nuestra institucionalidad y la importancia de la escuela dentro de los procesos de inestabilidad. En este aspecto, la gestión escolar a nivel intermedio o distrital (sostenedores en Chile) se realiza como un agente clave en la articulación territorial y atención a necesidades de cuidado con sus comunidades escolares. En este artículo se propuso conocer las modalidades de gestión en convivencia escolar existentes en sostenedores chilenos. Mediante un análisis de conglomerados bietápico y un árbol de decisiones, se identificaron grupos de sostenedores de acuerdo con su gestión de la convivencia escolar. Los resultados muestran la presencia de tres niveles de gestión, cuyos abordajes varían de menor a mayor complejidad. Estos grupos se diferencian según características como la dependencia (pública o subvencionada), cantidad de escuelas a cargo, conocimiento del territorio y reconocimiento del logro en convivencia. Asimismo, se identifica como central la socialización de roles y funciones de estos encargados. Se discute la necesidad de evaluar las condiciones político-institucionales que afectan el abordaje y gestión en convivencia escolar a nivel intermedio, lo que resulta crucial en situaciones de crisis.

KEYWORDS:

School management
Middle level
District level
School coexistence
Cluster

ABSTRACT:

The world crisis generated by COVID-19 has had various repercussions at the global level. This situation invites us to reflect on our institutionality and the importance of the school within the processes of instability. In this aspect, school management at the middle or district level (sostenedores/supporters in Chile) stands out as a key agent in territorial articulation and attention to care needs with their school communities. This article intends to know the management modalities in school coexistence existing in Chilean supporters. Through a two-stage cluster analysis and a decision tree, groups of supporters were identified according to their management of school coexistence. The results show the presence of three levels of management, whose approaches vary from less to more complexity. These groups are differentiated according to characteristics such as dependency (public or subsidized), number of schools in charge, knowledge of the territory, and recognition of achievement in coexistence. Likewise, the socialization of roles and functions of these managers is identified as central. The need to evaluate the political-institutional conditions that affect the approach and management of school coexistence at an intermediate level, which is crucial in crisis situations, is discussed.

CÓMO CITAR:

Ascorra, P., Cárdenas, K. y Torres-Vallejos, J. (2021). Niveles de progresión de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 227-243.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.014>

1. Introducción

En abril de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó pandemia debido al contagio masivo producido por el COVID-19. En ausencia de vacunas que frenen la propagación del virus, la OMS instruyó la medida de distanciamiento físico, obligando el cierre de muchas instituciones, entre ellas, la escuela, y recomendando la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje virtual que hagan énfasis en los componentes de contención socioemocional (Reimers y Sychleicher, 2020; UNESCO, 2020).

En el caso de Chile, la situación de crisis sanitaria se ha complejizado aún más, debido a que el país venía enfrentando una crisis social de gran envergadura. El 18 de octubre de 2019 estalla en nuestro país una demanda transversal a distintas clases sociales, partidos políticos, etnias, géneros y edades, que clama por una revisión de la racionalidad neoliberal implementada en dictadura y profundizada en democracia. De acuerdo con Ramírez y otros (2020) esta racionalidad antepone los intereses económicos por sobre las problemáticas sociales; transforma al ciudadano en un cliente, restringiendo sus derechos y erosionando fuertemente la acción colectiva y cohesión social. Esta crisis económica-política-social, se conecta con una serie de movimientos sociales previos, muchos de ellos gestados desde el mundo de la educación.

En este escenario de crisis permanente, la escuela ha tomado un rol central en el cuidado y bienestar de sus comunidades educativas. Distintas organizaciones e investigadores han concordado que, en contextos de crisis, el cuidado de la salud mental y el bienestar socioemocional son aspectos centrales (Kagawa, 2005; Machel, 2001; Tarabini, 2020). La construcción de una comunidad educativa activa, que conoce las necesidades de su territorio, y que favorece el diálogo y la reflexión, instala un sentimiento de pertenencia, que permite recuperar la percepción de apoyo, permitiendo un mejor afrontamiento a las crisis (Universidad de Chile, 2020).

No obstante, ¿es la escuela la única responsable de atender a las necesidades socioemocionales que permiten enfrentar situaciones de crisis? Anderson y otros (2010) han señalado que, en contextos de crisis y cambio, la gestión realizada a nivel intermedio (*middle level, district level*) es fundamental. Entendemos el nivel intermedio como aquel órgano institucional que se ubica por debajo del Ministerio de Educación de cualquier país y sobre la escuela. En términos concreto corresponde a órganos que por lo general se organizan territorialmente y velan por la educación de un territorio, de un distrito, de una comuna, de un ayuntamiento, de un municipio o de un *borough*. Los directores de educación distrital o comunal (sostenedores en Chile) son quienes cuentan con los recursos y la institucionalidad para atender a las necesidades de comunidades escolares que adscriben a un mismo territorio.

Particularmente en Chile existe una amplia diversidad de sostenedores o directores de educación. La reforma educacional del '81 inauguró la entrada masiva de privados a la educación, quienes podían recibir subvención del Estado vía *vouchers* y podían lucrar (Assaél et al., 2011). Esto posibilitó la instalación de diferentes modalidades de administración, sujetas a sus fuentes de financiamiento (nulo/parcial/total), pero también, generó una amplia diversidad en la gestión ante las escasas políticas que delimitaran y/o regularan las funciones del sostenedor (Raczynski et al., 2019).

La evidencia producida en Chile ha demostrado que la gestión de la convivencia escolar ocupa el último lugar de prioridades en los municipios, y que existe una estructura jerárquica verticalista que baja directamente desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) a los establecimientos, sin considerar la participación de sostenedores, ni la interacción de éstos con sus comunidades escolares. Así, el rol de los sostenedores, quienes pueden ser los propios alcaldes, Corporaciones, Directores de Educación (DEM o DAEM), o privados, se focaliza más en el cumplimiento de acciones administrativas, que en la mejora de los procesos técnico-pedagógicos (González et al., 2015; Raczynski, 2012; Raczynski, y Salinas, 2006; Román, y Carrasco, 2007).

Atendiendo a estos antecedentes, en que este artículo se propone identificar y caracterizar las modalidades de gestión en convivencia escolar de sostenedores chilenos. Lo anterior resulta crucial, pues existen escasos estudios en materia de convivencia escolar que permitan abordar la amplia diversidad de sostenedores existentes en Chile (Ascorra et al., 2020a; Ascorra et al., 2020b; Gallardo, 2009a; 2009b; Sánchez et al., 2018). Además, es el nivel intermedio quien permitiría propiciar estrategias de

afrontamiento a las necesidades de las escuelas y sus territorios de manera rápida, oportuna y directa, lo cual se hace aún más relevante en situaciones de crisis (Anderson et al., 2010; Kagawa, 2005).

2. Gestión del nivel intermedio

Los sistemas escolares se pueden articular en dos o tres niveles. Un sistema se articula en dos niveles cuando las demandas emanadas desde el Estado –representadas por el Ministerio de educación u otros organismos– recaen directamente sobre las escuelas. Por lo general, esta arquitectura educacional sigue un modelo *top down* (Hargreaves, 2010), es decir, un primer nivel de políticas públicas que dicta normativas y estándares; y, un segundo nivel de la escuela, quien debe cumplirlos. Este modelo es verticalista y deja fuera al sostenedor, actor clave en los procesos de reforma y mejora de la calidad educativa (Campbell y Fullan, 2006).

La investigación internacional sugiere que los procesos de mejora educativa demandan una arquitectura educacional organizada en tres niveles. Esto es, la participación de fuerzas que vienen desde el nivel central, nivel local y de la escuela. Estos modelos articulan sus fuerzas en un doble flujo de información. De manera continua utilizan flujos de información *top down* y *botton up*. La información *top down* permite bajar la política pública y los acuerdos emanados a nivel central hacia el nivel local. La información *botton up* permite al nivel local de un distrito y/o sus escuelas levantar necesidades y desarrollar estrategias asociadas a su contexto (Campbell y Fullan, 2006; Hargreaves, 2010; Kowalski y Limber, 2007). Raczynski (2012) sostiene que el nivel intermedio funciona como una bisagra entre la base del sistema y el nivel nacional, ayudando a equilibrar las fuerzas que ejercen desde arriba (currículum, estándares y otros) con las demandas que surgen desde abajo (docencia, desarrollo profesional, competencias y liderazgo directo, situaciones de crisis, eventos de emergencia como incendios, terremotos, aluviones, entre otros).

La incorporación del sostenedor en la gestión educativa se ha postulado como fundamental para países que poseen sistemas educacionales descentralizados, como el caso de Chile (Delannoy y Guzmán, 2009). Lo anterior debido a que el sostenedor puede rescatar las demandas locales y hacerlas dialogar con la política pública. Concretamente, una buena gestión del sostenedor permitiría: a) aumentar la pertinencia de la política pública; b) potenciar la relación escuela-familia-comunidad; c) movilizar recursos locales para la mejora continua; d) lograr sinergia entre el programa escolar y; e) facilitar el trabajo en red, potenciando el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre escuelas (Delannoy y Guzmán, 2009).

En Chile, la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley No. 20.248, 2008), Ley General de Educación (Ley No. 20.370, 2010) y Ley de Sistema Aseguramiento de la Calidad (Ley No. 20.501, 2011), comienzan a demandar un mayor involucramiento por parte de los sostenedores en los procesos de mejora. De acuerdo con Weinstein y otros (2010), los sostenedores deben velar por el mejoramiento de los resultados de aprendizaje y cumplir sus estándares, aspectos relacionados a un rol técnico-pedagógico de mejora continua (MINEDUC, 2014).

Aun cuando estas políticas proponen nuevas funciones para los sostenedores, no se han desarrollado directrices claras, ni se han instalado capacidades respecto a cómo deben desempeñar su rol (González et al., 2015). Tampoco se ha realizado un adecuado proceso de acompañamiento y/o sensibilización, por lo que no se puede asegurar un cambio en la práctica social con la que ejecutan sus responsabilidades. De acuerdo con Espínola y Silva (2009), la normativa aplicada previamente a los sostenedores excluía funciones técnico-pedagógicas que eran responsabilidad de los Departamentos de Educación Provincial (DEPROV). Debido a ello, por más de 25 años los sostenedores desempeñaron un rol netamente administrativo, funcionado más bien como “cajas pagadoras” u “organismos de empleo” (Raczynski, 2012).

La reforma de 1981 posibilitó la entrada masiva de privados a la educación, quienes podían recibir subvención del Estado vía vouchers y podían lucrar. Esto instaló una amplia heterogeneidad de sostenedores, dificultando –hasta el día de hoy– su caracterización. Es así, como actualmente en Chile podemos distinguir al menos cinco tipos de sostenedores según su dependencia administrativa (Ascorra et al., 2020b):

- Municipales (SM). De financiamiento público. Representan al 9,3% de los sostenedores, son responsables del 42% de los establecimientos y concentran el 34,1% de la matrícula escolar. Estos establecimientos congregan principalmente a estudiantes de estrato socioeconómico bajo (González, 2017) y tienen una matrícula promedio de 300 estudiantes ($DS = 185,5$) por establecimiento (MINEDUC, 2018).
- Particulares subvencionados (SPS). De financiamiento mixto (público-privado), y que a contar del año 2015 (Ley No. 20.845, 2015) se comienzan a organizar a través de corporaciones y fundaciones sin fines de lucro. Representan al 77,7% de los sostenedores, son responsables del 48% de los establecimientos y tienen el 53,9% de la matrícula. Estos sostenedores concentran en su matrícula a estudiantes de estratos medios (González, 2017) y tienen un promedio de 315 estudiantes ($DS = 397,5$) por establecimiento.
- Particulares (SP). De financiamiento privado. Representan al 12% del país, son responsables del 9% de los establecimientos, con un 9,2% de la matrícula. Su matrícula está compuesta mayoritariamente por estudiantes de estrato socioeconómico alto (González, 2017) y poseen en promedio 497 ($DS = 474,8$) estudiantes por establecimiento.
- Administración delegada (AD). Entidades privadas que administran establecimientos técnico-profesional de financiamiento público. Representan al 1% de los sostenedores, son responsables del 0,6% de los establecimientos y concentran un 1,2% de la matrícula. Estos sostenedores tienen un promedio de 683 estudiantes ($DS = 213,2$) por establecimiento.
- Servicios Locales de Educación (SLEP). Nueva institucionalidad instaurada a contar del año 2017 que concentra a establecimientos de distintas comunas. Actualmente representan a un 0,2% de los establecimientos y tienen un promedio de 258 estudiantes ($DS = 129,0$).

Además de estas características, podemos encontrar otras vinculadas a sus condiciones de gestión. Estas características se presentan principalmente en SM y SPS –quienes poseen mayor cantidad de establecimientos y matrícula–. En el caso de SM, encontramos aquellos con una alta o muy alta cantidad de escuelas, baja y/o alta matrícula, y con escuelas rurales y/o urbanas. Un estudio realizado por Raczynski (2012), develó que aquellas municipalidades más grandes congregan más recursos, más estudiantes y poseen departamentos de educación más complejos y eficientes. Mientras que, aquellas municipalidades más pequeñas poseen menos recursos y se encuentran menos profesionalizados. Además, Raczynski (2012) identificó que existían municipios con proyectos ambiciosos, que movilizaban a su personal, mientras que otros repetían de manera rutinaria sus prácticas burocráticas-administrativas, sin pretensiones de mejora. En el caso de SPS, podemos encontrar aquellos que poseen a su cargo un solo establecimiento y funcionan como pequeñas empresas familiares, donde el sostenedor es director y dueño del establecimiento, y su equipo son familiares o amigos (Carrasco et al., 2014). Pero también, podemos encontrar aquellos que funcionan en red o que atienden a un grupo de escuelas, en su mayoría de órdenes religiosas.

Donoso-Díaz y otros (2015) refieren que uno de los principales problemas de la heterogeneidad de sostenedores en Chile es lo que se conoce como “desbalance del sistema”. El desbalance se produce cuando la normativa es desigual y permite acciones diferenciadas, produciendo condiciones desfavorables para la gestión en algunos sostenedores. Ejemplo de ello son las relaciones contractuales diferenciadas por dependencia. En este aspecto, un estudio realizado por López y otros (2020) constató que los establecimientos municipales tendrían una mayor concentración de profesionales con baja experiencia y mayor cantidad de horas de contratación, mientras que en establecimientos privados y subvencionados existiría una mayor cantidad de profesionales de gran experiencia con contrataciones de baja cantidad de horas. El tipo de contrato, la cantidad y calidad de los profesionales, es considerado un factor relevante para la mejora en convivencia escolar (Ascorra et al., 2020a; Cohen et al., 2009; NSBA, 2009; Raczynski, 2012). Para el caso de Chile esto se hace más relevante, pues son los sostenedores quienes se encargan de gestionar el recurso humano, quienes a su vez tienen escasa responsabilidad en los procesos de mejora continua.

3. Gestión de la convivencia escolar

Entendemos convivencia escolar (CE) como el conjunto de patrones experienciales de la vida en la escuela, que se materializan a través de normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, procesos de enseñanza-aprendizaje y estructura organizacional (Cohen et al., 2009, p. 182). La “Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018” define convivencia escolar como

un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento. (MINEDUC, 2015, p. 25)

Específicamente, la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio es comprendida como aquellas acciones y apoyos que los sostenedores brindan a sus escuelas para mejorar la calidad y vida dentro las comunidades escolares (Ascorra et al., 2019a). Esta gestión comprende acciones como el diseño, planificación, implementación, evaluación y seguimiento de medidas de promoción, prevención e intervención en convivencia escolar.

La investigación internacional ha identificado distintos modelos de gestión de la CE a nivel intermedio. Cohen y otros (2009) han propuesto una matriz compuesta por cuatro dimensiones de gestión: a) Organización de políticas en clima escolar (liderazgo del nivel intermedio, inclusión de programas focalizados); b) Evaluaciones e instrumentos en clima escolar (instrumentos validados, contextualizados a las necesidades territoriales y con disponibilidad para su uso); c) Definiciones de clima escolar (precisión de la definición y traducción de las medidas) y, d) Asistencia Técnica (contratación de personal, disponibilidad de recursos, intervenciones basadas en la evidencia).

La National School Board Assosiation (NSBA, 2009), concluyó que las funciones claves para la gestión del nivel intermedio se relacionan con: a) Liderazgo compartido, mejora continua y toma de decisiones compartida; b) Capacidad para crear y mantener iniciativas y c) Apoyo para el personal y las escuelas a través de datos e información contextualizada. Asimismo, la NSBA junto con el Center for Public Education (2017) propusieron un modelo de gestión de cuatro fases cíclicas: 1) Determinación de la situación inicial de las escuelas (línea base), que corresponde al reconocimiento de lo que está sucediendo en CE dentro sus escuelas, considerando el apoyo a la construcción, búsqueda y socialización de información producida; 2) Alinear los recursos, que considera la identificación de recursos disponibles en el nivel intermedio y en las escuelas, que permitan propiciar el cambio; 3) Programas y prácticas, que considera la identificación y evaluación de programas de CE vigentes en las escuelas, estableciendo propuestas de mejora; y 4) Monitorear el progreso, que considera la evaluación de logros y obstáculos para el cambio educativo, además de identificar factores y estrategias para su sostenibilidad.

En Chile, Ascorra y otros (2020b) diseñaron y validaron un instrumento de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio compuesto por cuatro dimensiones:

- Planificación estratégica. Considera aquellas acciones que buscan construir un discurso y sentido de la CE a nivel local, que se traduzca en una estrategia coherente entre el nivel intermedio y las escuelas a cargo. Se valora la existencia de una articulación horizontal (las prácticas y planes de mejora de las escuelas son coherentes entre sí) y una articulación vertical (la misión, visión y planes de las escuelas están alineados con los del sostenedor).
- Planificación basada en la evidencia. Considera todas aquellas acciones que involucran la utilización de evidencia empírica sobre la CE producida por las escuelas y el sostenedor. La toma de decisiones se debe realizar a partir de la producción de evidencia empírica para producir transformaciones, así como también debe considerar la socialización y transparencia en la entrega de esta información.
- Recursos financieros. Considera la disponibilidad de recursos económicos en el nivel intermedio para CE. La gestión de la convivencia escolar debe contar con un presupuesto asignado tanto para el sostenedor como para las escuelas y la posibilidad de redistribuirlo de forma autónoma según las necesidades locales.

- Recursos humanos. Considera las condiciones y características de los profesionales que gestionan la CE en las escuelas. La literatura indica que la formación, experiencia, tipo de contratación y la cantidad de personal que trabaja en CE impacta en los resultados de mejora. Si bien cada sostenedor tiene sus propias tradiciones y políticas, todos deben avanzar hacia estrategias de formación para su personal (Anderson et al., 2010; NSBA, 2017).

Tras una revisión sistemática realizada por las autoras de este proyecto, en Chile sólo se encontraron tres investigaciones que abordaran directamente la relación entre la gestión de la CE y el nivel intermedio desde las percepciones de sostenedores (Ascorra et al., 2020a; Gallardo, 2009a, 2009b; Sánchez et al., 2018). El resto de las investigaciones sólo lo hace desde su vinculación teórica. El estudio realizado por Gallardo (2009a; 2009b) en cinco municipios de la región metropolitana, mostró una alta congruencia con lo reportado a nivel internacional (Anderson, 2013; Cohen et al., 2009). Dentro de sus principales hallazgos destacan la importancia de la coordinación entre los encargados de los municipios y de las escuelas; la importancia de la formación de los equipos, y los recursos profesionales que dispone el municipio en materia de CE. Los elementos que limitarían las acciones del sostenedor serían la orientación rígida para satisfacer sistemas de *accountability*, la competencia y la falta de coordinación entre escuelas (Gallardo, 2009a).

Un segundo estudio realizado por Sánchez y otros (2018) en seis municipios mostró resultados similares. Este estudio evidenció que los sostenedores no poseen recursos destinados para CE, tienen escasa formalización de sus equipos, y que estos se encuentran escasamente capacitados. Tampoco se observó un proyecto institucional que apoyara su gestión o una adecuada articulación en red entre establecimientos. A nivel general, se concluyó que la gestión de la CE se encuentra en una fase de instalación, con escasos procesos de gestión, y que estos se encuentran focalizados a la atención de casos críticos y/o el cumplimiento de la normativa vigente. Asimismo, se observó una baja influencia del sostenedor sobre los equipos de convivencia de las escuelas.

Finalmente, la investigación desarrollada por Ascorra y otros (2020) en 110 sostenedores de distintas dependencias del país, identificó algunos factores incidentes en la gestión de la CE. Específicamente este estudio se focalizó en las dimensiones de conocimiento de las escuelas y su territorio, reconocimiento del logro y gestión de redes. Estas dimensiones mostraron ser incididas por condiciones institucionales como la cantidad de horas de contratación, el tamaño de los equipos y la capacitación en convivencia escolar.

En conclusión, estos estudios permiten constatar que es necesario que directores de educación o sostenedores cuenten con modelos de gestión en convivencia escolar que integren factores como: la existencia de un equipo profesional especializado, la implementación de políticas, un sistema de evaluación y seguimiento, y planes atingentes. Asimismo, es necesario que estos modelos sean conocidos y comprendidos por los diferentes miembros de la comunidad escolar. No basta con la creación de acciones a nivel intermedio, estas deben permear a las escuelas y formar parte de sus acciones cotidianas. Estos factores, pueden afectar de manera sustancial el tipo de gestión de la convivencia que se desarrolle, y por consecuencia, pueden tener implicancias directas en la calidad y vida escolar. De esta manera, es necesario que los equipos a nivel intermedio tengan conocimiento de las acciones desempeñadas, de cara a tener un conocimiento especializado de las dimensiones a mejorar.

4. Método

El estudio fue transeccional de tipo descriptivo-exploratorio (Hernández et al., 2010).

Participantes

El muestreo fue estratificado proporcional en función de la dependencia administrativa y la cantidad de establecimientos a cargo del sostenedor, respetando el tamaño del estrato en la población (Canales, 2006). Participaron 519 sostenedores de todas las dependencias del país (20,6% SM, 70,9% SPS, 6,6% SP, 1,5% AD y 0,4% SLEP). La mayoría mujeres (56,2%) a cargo de sólo un establecimiento (59,9%).

Instrumentos

Se utilizó la escala de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio validada por Ascorra y otros (2020b). Este instrumento se compone de 19 ítems evaluados en una escala Likert de 4 puntos (1: Totalmente en desacuerdo – 4: Totalmente de acuerdo), agrupados en cuatro dimensiones de gestión: Planificación estratégica (cinco ítems - v.g. “Los establecimientos participan en el diseño del plan de CE del sostenedor”), Planificación basada en la evidencia (siete ítems - v.g. “Incentivo el uso de datos e informaciones de los establecimientos para la construcción de sus planes de CE (planes anteriores, IDPS, SIMCE)”), Recursos financieros (cuatro ítems - v.g. “Puedo reasignar recursos financieros de ser necesario”), y Recursos humanos (tres ítems - v.g. “Las horas de dedicación de los encargados de CE de los establecimientos son suficientes para atender sus necesidades”). La escala presenta una alta fiabilidad a nivel global ($\alpha = 0,878$).

Como variables de caracterización se utilizó: 1) dependencia administrativa, 2) cantidad de establecimientos a cargo, 3) cantidad de profesionales en CE del sostenedor, 4) formación en CE, y 5) autopercepción del sostenedor en tres ámbitos de gestión de la convivencia escolar. Estas variables desarrolladas por Ascorra y otros (2020a) corresponden a factores identificados por la literatura internacional como relevantes en la gestión, los cuales se detallan a continuación:

- Conocimiento de las escuelas y su territorio: Referido al conocimiento del sostenedor respecto de las escuelas a su cargo y del entorno en el cual están insertas, a través de información producida por sistemas de medición nacional y/o instrumentos elaborados a nivel local;
- Reconocimiento del logro: Referido al reconocimiento sistemático por parte del sostenedor de los logros en CE alcanzados por sus escuelas; y,
- Gestión de redes: Referido a la promoción y conformación de redes entre escuelas, y con otras entidades externas, con foco en el apoyo a problemáticas de CE.

Estas dimensiones a su vez se presentan en un orden creciente, correspondientes a cuatro categorías: a) Etapa Intuitiva, referida a una gestión intermedia que recibe y transmite información producida por sistemas de medición nacional (SIMCE, IDPS, categorías de desempeño u otro) sin un carácter diagnóstico y sin procesamiento contextualizado a las necesidades de las escuelas; b) Etapa Incipiente, donde se recibe y analiza esporádicamente información proporcionada por las escuelas e información producida por sistemas nacionales, estableciendo estrategias focalizadas a las escuelas a cargo; c) Etapa Avanzada, donde se produce, analiza y comunica información de las escuelas estableciendo estrategias y focos de intervención de forma no sistemática; d) Etapa Institucionalizada, donde se produce, analiza y comunica información de las escuelas de forma sistemática, identificando focos de intervención y herramientas que promuevan la mejora de forma global.

Procedimiento

La escala fue aplicada de forma online. Los participantes fueron invitados a través de correo electrónico, considerando el Directorio Nacional de Sostenedores del año 2018 (MINEDUC, 2018). Se realizó seguimiento vía telefónica para asegurar la recepción de la invitación.

La investigación siguió los principios del Comité de Bioética y Bioseguridad de la institución. Para resguardar aspectos éticos, se incluyó un consentimiento informado previo al acceso al instrumento. Asimismo, se incluyeron tres preguntas respecto de: a) la claridad de la información otorgada, b) aprobación del uso de datos; e, c) interés en la participación.

Análisis de datos

Se realizaron tres tipos de análisis de manera secuencial. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo, que incluyó el cálculo de medias (M), desviaciones estándar (DS) y correlaciones entre las dimensiones del instrumento.

En segundo lugar, se realizó un análisis de conglomerados bietápico en torno las dimensiones de gestión, para identificar posibles grupos naturales de sostenedores. Esta técnica permite analizar simultáneamente datos categóricos y continuos (McIntyre y Pigram, 1992) de manera de caracterizar, no

solo a las acciones, sino además otras variables que puedan influir en la aplicación de éstas. En un primer momento, los casos fueron agrupados transitoriamente por medio de un árbol de clasificación considerando variables continuas (dimensiones de gestión y número de equipo) y categóricas (dependencia, autopercepción de la gestión, entre otras), y luego, se confirmó su agrupamiento a través de un procedimiento jerárquico, que permite explorar diferentes soluciones y grupos (Rundle-Thiele et al., 2015). Finalmente, una vez identificado los clústeres, se compararon las variables continuas a través de pruebas ANOVA unifactorial y las variables categóricas a través de pruebas de chi-cuadrado, considerando el estadístico exacto de Fisher en el caso de que al menos el 20% de las frecuencias esperadas fueran menores de 5 (Pardo y Ruiz, 2005).

En tercer lugar, se utilizó la técnica de árbol de decisiones. Esta técnica permite describir cómo una variable dependiente se comporta en relación con otras variables. Primero, se define un grupo de variables predictivas para una variable-criterio (en este caso, pertenencia al clúster), y se genera una red de nodos que muestra cómo la variable dependiente se comporta en relación con las otras variables (Berlanga et al., 2013). Para esto último, se consideraron las acciones de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio (ítems de cada dimensión). Los datos se analizaron utilizando el software estadístico IBM SPSS Statistics 23.0.

5. Resultados

El Cuadro 1 presenta los resultados descriptivos de las dimensiones de gestión. Se observa que las medias oscilan entre $M = 3,35$ ($DS = 0,59$) en Planificación estratégica y $M = 2,80$ ($DS = 0,86$) en Recursos financieros. Todas las correlaciones son positivas y moderadas, aunque las más bajas se observan entre *Recursos financieros* y las otras dimensiones.

Cuadro 1

Medias y correlaciones dimensiones de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio

	M	DS	PE	PBE	RF
Planificación estratégica (PE)	3,35	0,59	–		
Planificación basada en la evidencia (PBE)	3,23	0,57	0,749***	–	
Recursos financieros (RF)	2,80	0,86	0,424***	0,409***	–
Recursos humanos (RH)	3,17	0,62	0,648***	0,750***	0,504***

Nota *** $p < 0,001$.

El análisis de clúster bietápico permitió identificar tres grupos de sostenedores, clasificando al 100% de los participantes. Al comparar los clústeres través de ANOVA, se observa que el clúster 1 presenta mayor frecuencia en las acciones de gestión que el clúster 2, y sucesivamente este con el clúster 3. Todas las diferencias son estadísticamente significativas (Cuadro 2).

Al comparar la pertenencia de los clústeres y la dependencia, se observa que más del 20% de las frecuencias esperadas fueron inferiores a 5, por lo que se utiliza la prueba exacta de Fisher. A través de este estadístico, se concluye que existe asociación entre las variables ($p < 0,001$). El Cuadro 3 muestra que los sostenedores del clúster 1 y 3 son en su mayoría de dependencia subvencionada, mientras que en el clúster 3 la mayoría de los sostenedores corresponden a dependencia municipal (73,9%).

En cuanto a la cantidad de establecimientos a su cargo, se observa que los clústeres 1 y 2 presentan una mayor cantidad de sostenedores a cargo de un establecimiento escolar, mientras que en el clúster 3 prima la administración de dos o más (Cuadro 3).

Cuadro 2
Comparación entre clústeres según variables continuas (ANOVA unifactorial)

	Clúster						F (2)	p	η^2
	1 (n =187)		2 (n =198)		3 (n =134)				
	M	DS	M	DS	M	DS			
Planificación estratégica	3,79	0,24	3,24	0,39	2,88	0,76	148,31	0,000	0,365
Planificación basada en la evidencia	3,74	0,26	3,04	0,28	2,81	0,67	231,13	0,000	0,473
Recursos financieros	3,34	0,69	2,79	0,70	2,06	0,73	129,17	0,000	0,334
Recursos humanos	3,71	0,29	3,02	0,36	2,63	0,67	249,24	0,000	0,491
N. equipo	5,53	8,79	4,19	3,84	6,84	14,57	3,24	0,040	0,012

Nota. N. equipo = Número de personas en el equipo de convivencia escolar a nivel intermedio.

La formación en CE no mostró diferencias en función de los clústeres a nivel de charlas, talleres o asignaturas de pregrado. No obstante, si se mostraron diferencias en la formación a través de cursos, asignaturas de postgrado y diplomados, a favor del clúster 1 y 3.

Respecto a la autopercepción del conocimiento del territorio, gestión de redes y el reconocimiento del logro, se muestra una asociación entre estas dimensiones y los clústeres. En cuanto a la primera dimensión, se observa que en el clúster 1 los sostenedores se visualizan con un conocimiento del territorio de nivel institucionalizado, en el clúster 2 los sostenedores se perciben en un nivel intuitivo e institucionalizado, y en el clúster 3, los sostenedores se perciben principalmente en un nivel intuitivo. Para la gestión de redes, los clústeres 1 y 2 se auto perciben en un nivel incipiente, mientras que en el clúster 3 se perciben en un nivel intuitivo e institucionalizado. Finalmente, en cuanto al reconocimiento del logro, en todos los clústeres se aprecia que una autopercepción mayormente institucionalizada y avanzada (Cuadro 3).

Cuadro 3
Comparación entre clústeres según variables categóricas (prueba de X^2)

		Clúster						X^2
		1		2		3		
		n	%	n	%	n	%	
Dependencia	SM	7	3,7	1	0,5	99	73,9	-
	SPS	163	87,2	175	88,4	30	22,4	
	SP	12	6,4	21	10,6	1	0,7	
	AD	5	2,7	1	0,5	2	1,5	
	SLEP	0	0,0	0	0,0	2	1,5	
Cantidad de establecimientos	1 establecimiento	127	67,9	172	86,9	12	9,0	209,78***
	2 o más establecimientos	60	32,1	26	13,1	122	91,0	

	Charla	163	87,2	167	84,3	113	84,3	1,82
	Taller	141	75,4	139	70,2	102	76,1	0,27
	Curso	97	51,9	75	37,9	75	56	7,95*
Formación en convivencia escolar	Asignatura de pregrado	22	11,8	31	15,7	18	13,4	0,74
	Asignatura de posgrado	45	24,1	28	14,1	23	17,2	10,96**
	Diplomado o pos-título	43	23,0	35	17,7	46	34,3	6,89*
	Intuitiva	18	9,6	41	20,7	43	32,1	42,89***
Conocimiento de las escuelas y su territorio	Incipiente	18	9,6	29	14,6	24	17,9	
	Avanzada	14	7,5	15	7,6	11	8,2	
	Institucionalizada	98	52,4	72	36,4	30	22,4	
	Intuitiva	22	11,8	24	12,1	34	25,4	28,81***
Gestión de redes	Incipiente	55	29,4	75	37,9	27	20,1	
	Avanzada	34	18,2	38	19,2	19	14,2	
	Institucionalizada	37	19,8	20	10,1	28	20,9	
	Intuitiva	1	0,5	3	1,5	5	3,7	52,74***
Reconocimiento del logro	Incipiente	3	1,6	17	8,6	24	17,9	
	Avanzada	46	24,6	78	39,4	37	27,6	
	Institucionalizada	98	52,4	59	29,8	40	29,9	

Nota. *** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05.

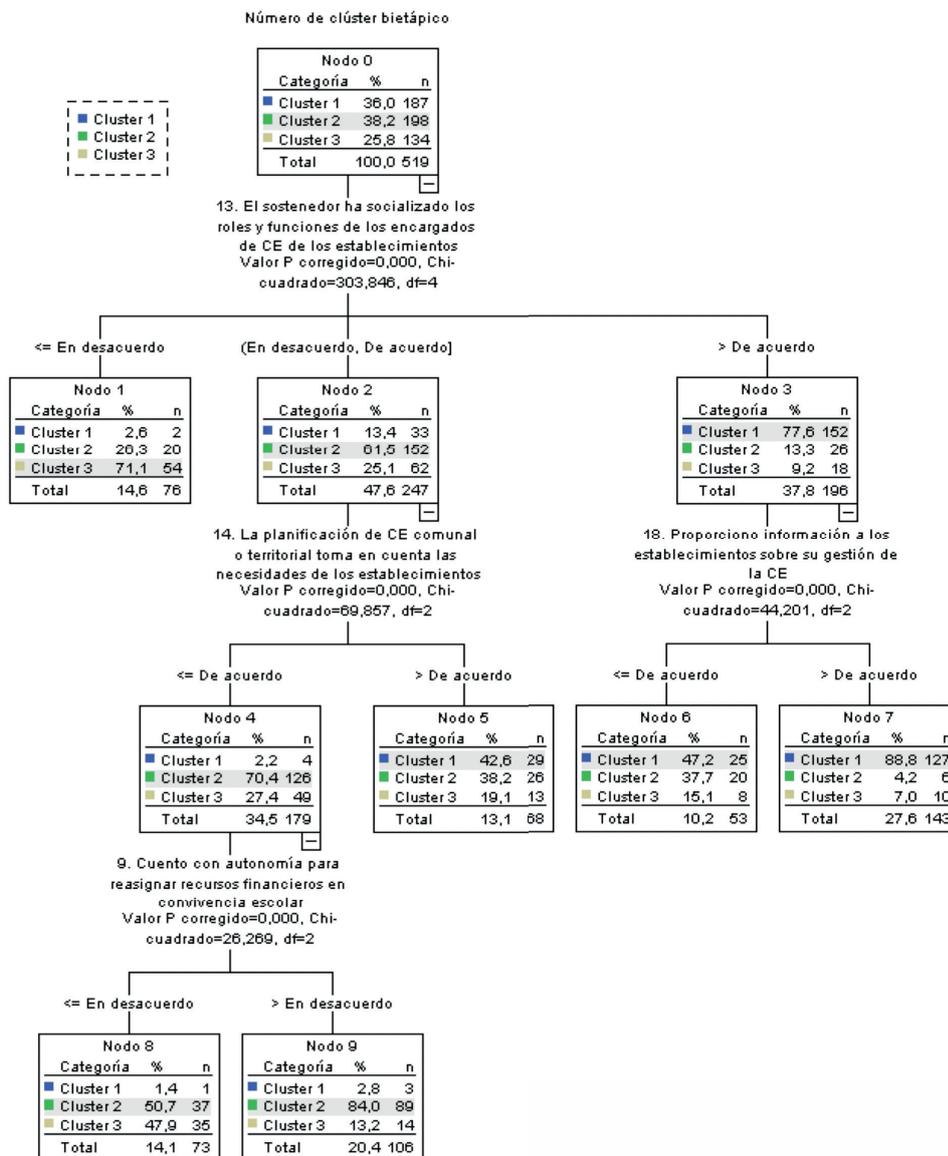
En la siguiente figura se observa la representación gráfica de árbol de problemas con el algoritmo CHAID exhaustivo. Se indica el porcentaje total y la clasificación de la variable dependiente (clúster) para cada nodo. Existen 9 nodos terminales y una clasificación de 4 ramificaciones (Figura 1).

Los resultados muestran que el factor más importante fue la socialización de roles y funciones de los encargados de CE de los establecimientos, la que se ramifica en tres nodos. En primer lugar, el nodo 1 no presenta ramificaciones y está compuesto por aquellos sostenedores que están en desacuerdo o muy en desacuerdo con dicha afirmación, y el 71,1% corresponde al clúster 3.

El nodo 2 está compuesto principalmente por sostenedores que están solo de acuerdo con dicha afirmación o bien presentan una postura neutral, donde el 61,5% pertenece a al clúster 2. Este se ramifica en los nodos 4 y 5 divididos por el acuerdo con que la planificación de CE comunal toma en cuenta las necesidades de los establecimientos. Así, el nodo 4 se subdivide por el grado de autonomía para reasignar recursos financieros en CE, donde el 14,1% indica que se encuentra en desacuerdo con esta afirmación y el 20,4% que se encuentra de acuerdo.

En el caso del nodo 3, compuesto por quienes están muy de acuerdo con que se han socializado los roles y funciones de los encargados de CE de los establecimientos, el 77,6% pertenece al clúster 1, y se subdivide en los clústeres 6 y 7 por el hecho de proporcionar información a los establecimientos sobre su gestión en CE.

Figura 1
Pertenencia a clústeres según acciones de gestión en convivencia escolar a nivel intermedio (Árbol de decisiones)



6. Conclusiones

La crisis mundial producida por el COVID-19 y los constantes movimientos político-sociales vividos en Chile durante los últimos años, han relevado la importancia de discutir los sentidos de la educación. Esta situación de crisis permanente ha permitido visualizar la función de la escuela en la provisión de servicios básicos en comunidades escolares altamente vulneradas, pero también, ha dilucidado una función de cuidado y contención (Kagawa, 2005; Tarabini, 2020). En este aspecto, la figura del nivel intermedio emerge como un eje articulador a nivel territorial, que permite implementar políticas contextualizadas a las características de sus comunidades escolares (Anderson et al., 2010).

En Chile, el nivel intermedio es complejo y diverso (Ascorra et al., 2020a) y durante los últimos años se les ha demandado responsabilizarse directamente con la mejora escolar, integrando elementos técnicos-pedagógicos y de aprendizaje transversal (Raczynski et al., 2019) como es el caso de la CE. Sin embargo, estas nuevas demandas no han venido acompañadas de políticas que orienten su quehacer, persistiendo una función administrativa (González et al., 2015; Pineda et al., 2020; Raczynski, 2012; Raczynski y Salinas, 2006; Raczynski et al., 2019; Román y Carrasco, 2007).

Específicamente, la gestión de la CE a nivel intermedio ha sido un campo escasamente explorado (Ascorra et al., 2020a, 2020b; Gallardo, 2009a, 2009b; Sánchez et al., 2018). En este marco, es que el presente estudio se propuso identificar y caracterizar las modalidades de gestión de la CE en sostenedores chilenos, buscando ampliar los marcos interpretativos y de apoyo a estos equipos.

Los resultados de este estudio permiten identificar tres niveles de gestión de la CE a nivel intermedio. El primero de ellos, corresponde a un nivel de gestión de carácter intuitivo, donde se desarrollan escasas acciones promotoras de la CE. El segundo nivel, corresponde a una gestión en fase incipiente, donde se realizan parcialmente acciones promotoras de la CE, sin un foco claro. Y finalmente, un tercer nivel que corresponde a una gestión institucionalizada, donde se desarrollan diferentes acciones de gestión que promueven el desarrollo de la CE desde una perspectiva institucional, alineada a nivel horizontal y vertical, y con recursos financieros, materiales y humanos exclusivos para el área.

Estos grupos presentan ciertas particularidades entre sí. Los sostenedores en un nivel institucionalizado tienen en su mayoría una escuela a su cargo, lo que podría favorecer el reconocimiento de las necesidades de su comunidad escolar. Según Anderson y otros (2010) el nivel intermedio requiere contar con mecanismos de evaluación que permitan tener un conocimiento acabado de la realidad de sus escuelas. Esta información permite al nivel intermedio tener una línea base con la cual adecuar estrategias y políticas (NSBA, 2017) a la realidad de sus diferentes escuelas. Particularmente en Chile, Gallardo (2009a) y posteriormente Sánchez y otros (2018) evidenciaron que los SM –quienes poseen más escuelas a su cargo– presentan dificultades para reconocer y abordar las necesidades de sus escuelas. Estos estudios han expuesto que la cantidad y diversidad de escuelas a su cargo, y la escasez de recursos materiales y humanos son factores que afectan negativamente el abordaje de la convivencia escolar a nivel intermedio, impactando directamente en las acciones desarrolladas por los profesionales que gestionan la convivencia a nivel intermedio y en las escuelas.

Por otro lado, aquellos sostenedores en un nivel institucionalizado en la gestión de la convivencia escolar se percibieron con un mejor conocimiento del territorio y un mayor reconocimiento del logro. Estos resultados se condicen con la literatura internacional que refiere al conocimiento del territorio como un elemento crucial para la implementación de políticas, planes y programas contextualizados y participativos, que permitan aumentar los niveles de logro y mejora escolar (Anderson et al., 2010; Kull et al., 2016; NSBA, 2017). En Chile, Ascorra y otros (2020a) evidenciaron que el tamaño del equipo, las horas de contratación y la capacitación en CE tiene un efecto sobre la percepción del conocimiento del territorio, reconocimiento del logro y gestión de redes en convivencia escolar, demostrando que existen factores institucionales que repercuten en las acciones desarrolladas por el sostenedor.

Respecto a lo anterior, a pesar de que los participantes de este estudio mostraron en su mayoría no tener una formación especializada en CE a nivel de postgrado, aquellos sostenedores con una gestión institucionalizada mostraron un mayor porcentaje de profesionales con este tipo de formación. Estos resultados son relevantes considerando el nivel de especialización de los profesionales que gestionan la convivencia escolar. Actualmente, en Chile no existe ninguna legislación que defina un perfil profesional de quienes deben gestionar la convivencia. La Ley sobre Violencia Escolar, promulgada el año 2011 solo indicó la necesidad de contar con un encargado de convivencia escolar por escuela, sin definir un perfil profesional, recursos, ni cantidad de horas para desempeñar este rol (Ley No. 20.536, 2011). De hecho, a nivel intermedio no existe ninguna regulación que determine la existencia de equipos de apoyo para esta área. Considerando las múltiples demandas que han emanado de las nuevas políticas en Chile, muchos sostenedores se han visto en la necesidad de contar con apoyos “especializados” que permitan gestionar al menos administrativamente la convivencia escolar. Sin embargo, algunos estudios han develado una escasa especialización, y conformación de equipos con profesionales con una escasa experiencia (Ascorra et al., 2019b; Gallardo, 2009). A partir de estos antecedentes, es que consideramos necesario que futuras políticas puedan apoyar con orientaciones más claras a este nivel, pues –como hemos constatado previamente–, han ampliado significativamente sus funciones sin haberse otorgado los apoyos necesarios para fortalecer la implementación de estos nuevos roles.

Otro aspecto relevante en la conformación de los niveles de gestión fue la dependencia administrativa. En este aspecto, a pesar de que la dependencia municipal se muestre en su mayoría en un nivel intuitivo, la composición de sus escuelas es mucho más compleja que en la dependencia subvencionada. Los SM no solo poseen mayor cantidad y diversidad de establecimientos a su cargo, sino que también son responsables de un mayor porcentaje de estudiantes de nivel socioeconómico bajo, con necesidades educativas especiales,

migrantes, entre otras características (Donoso y Arias, 2012; García y López, 2019; González, 2017; Jiménez et al., 2017; Santos y Elacqua, 2016; Valenzuela et al., 2010), lo que complejiza las posibilidades de desarrollar planes o programas que representen a la totalidad de sus escuelas.

Estos hallazgos ponen en evidencia el desbalance del sistema educacional chileno, ya que los sostenedores enfrentan situaciones disímiles; no obstante ello, deben responder a estándares homogéneos. Como podemos hipotetizar, el nivel de complejidad de gestionar la convivencia escolar en un solo establecimiento no es comparable con aquel sostenedor que debe gestionar la convivencia de todas las escuelas de su comuna (en algunos casos incluso más de 40 escuelas), las que además integran una matrícula más diversa y compleja a nivel psicosocial (Rodríguez et al., 2020; Córdoba et al., 2020). Además, como se ha evidenciado en estudios previos, las políticas educativas presionan de manera diferenciada, siendo los SM quienes presentan mayor cantidad de presiones y escasos apoyos (Ascorra et al., 2019; Bertoglia et al., 2011). Por lo tanto, la inequidad educativa no sólo se encuentra a nivel de escuela, como señala la literatura (Rodríguez et al., 2020; Santos y Elacqua, 2016), sino que también se encuentra a nivel de gestión del nivel intermedio.

El contexto de pandemia ha ayudado a aumentar la brecha de desigualdad entre escuelas privadas, subvencionadas y municipales en Chile (Garrido, 2020; Murillo y Duk, 2020; Pávez et al., 2020; Quiroz, 2020). Sabemos que los estudiantes de escuelas municipales tienen menos acceso a internet, cuentan con menos tecnología de conectividad (computador, celular), cuentan con menos espacios en la casa que les permita el trabajo escolar (mayor hacinamiento y menos metros cuadrados), pero también cuentan con menos institucionalidad estatal reflejada en el sostenedor, en comparación con los estudiantes de escuelas subvencionadas y privadas. Este hecho, dificulta atender de manera seria y rigurosa las necesidades socioemocionales de una amplia gama de niños, niñas y jóvenes, lo cual puede afectar de manera sustancial sus trayectorias escolares. En este aspecto, consideramos que el soporte que pueda brindar el nivel intermedio o sostenedor resulta esencial, pues puede proveer de los apoyos necesarios a sus escuelas para aminorar las brechas generadas en contextos de crisis, las cuales sabemos que afectan de manera directa a los estudiantes más vulnerables (Murillo y Duk, 2020; Pavez et al., 2020).

A modo general, los resultados de este estudio permiten relevar la importancia de contar con modelos de gestión claros a nivel intermedio, que permitan propiciar el desarrollo y mejora de sus escuelas. Más aun en situaciones de crisis, donde el sostenedor puede actuar como facilitador u obstaculizador en la entrega de apoyos (Román y Carrasco, 2007). Asimismo, se hace necesario poder avanzar en políticas y programas descentralizados que favorezcan el reconocimiento y abordaje de las particularidades de las escuelas y del territorio. Las inequidades territoriales requieren ser abordadas a través de la descentralización, pues permite una mejor respuesta a realidades tan heterogéneas como las que se presentan en nuestro país (Quiroz, 2020).

Actualmente en Chile contamos con un sistema de administración escolar que, en un primer momento, permitió desconcentrar la gestión de recursos financieros y humanos del nivel central al nivel local. No obstante, muchas de las decisiones respecto del quehacer pedagógico persisten en el nivel central, restringiendo autonomía a los sostenedores. Incluso, muchos de los programas de apoyo a las escuelas, son delegados al nivel local, sobre demandando a los sostenedores con su administración (Pineda et al., 2020). En consecuencia, se observa una doble dependencia, que dificulta las posibilidades adecuar planes, programas y recursos a las necesidades locales (Donoso-Díaz y Benavides-Moreno, 2017).

Por último, este estudio permite visualizar algunas acciones que pueden constituirse como “claves” para la gestión de la CE. En primer lugar, vuelve a constatarse la necesidad de socializar los roles y funciones de los encargados de CE. Esto es coherente con estudios previos (Gallardo, 2009a; Sánchez et al., 2018), que refieren la importancia de asignar responsables en CE y definir sus funciones y tareas. No obstante, esta definición de “encargados” debe realizarse sin responsabilizar de forma exclusiva a estos por la gestión de la CE.

En segundo lugar, los sostenedores deben contar con personal especializado a nivel intermedio en temáticas vinculadas a la convivencia escolar. El contar con personal especializado permite un mejor afrontamiento a las necesidades de los profesionales de las escuelas y por consecuencia atender de mejor manera a las necesidades psicosociales de estudiantes y sus familias (Gallardo, 2009; Sánchez et al., 2018). Como se ha visualizado en estudios previos, esto marca la diferencia en la gestión de la convivencia escolar (Ascorra et al., 2020)

En tercer lugar, resulta imperativo que las políticas proporcionen los apoyos necesarios para aquellos sostenedores que cuentan con más escuelas a su cargo, pues -como se expuso anteriormente- presentan niveles

de complejidad mayor para su gestión. La reciente Ley de Nueva Educación Pública (Ley No. 21.040, 2017), responsabiliza a los Servicios Locales de Educación de una mayor cantidad de escuelas -considerando aspectos pedagógicos y de aprendizaje transversal- confluyendo además distintos territorios, lo que representa un enorme desafío en la gestión del sostenedor. En este aspecto, se hace necesario contar con mecanismos y estrategias que permitan reconocer las particularidades de las escuelas y contar con modelos de gestión institucionalizados que permitan abordar de manera oportuna estas particularidades.

Agradecimientos

Este artículo es el resultado de una investigación financiada por el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (PIA-ANID CIE No. 160009) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso a través del proyecto FONDECYT 1191883.

Referencias

- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Comp.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 73-120). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/IIPE-UNESCO.
- Anderson, S., Leithwood, K. y Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 292-327.
<https://doi.org/10.1080/15700761003731492>
- Ascorra, P., Cárdenas, K. y Álvarez-Figueroa, F. (2020b). Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: Diseño y validación de una escala. *Revista Evaluar*, 20(3), 1-19.
- Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K. y Meneses, J. (2020a). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>
- Ascorra, P., Álvarez-Figueroa, F. y Queupil, J. P. (2019a). Managing school climate issues at the school district level: A comprehensive review of the literature. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-13.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.msci>
- Ascorra, P., López, V., Morales, M., Cuadros, O., Cárdenas, K. y Ortiz, S. (2019b). *Caracterizar y fortalecer la gestión de la convivencia escolar en Chile*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educación e Sociedade*, 32(115), 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Berlanga, V., Rubio, M. y Vila, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(1), 65-79. <https://doi.org/10.1344/reire2013.6.1615>
- Bertoglia, L., Raczynski, D. y Valderrama, C. (2011). *Treinta años de política educativa descentralizada con efectos tardíos en calidad y equidad de la educación ¿Ausencia de enfoque territorial?* RIMISP.
- Campbell, C. y Fullan, M. (2006). *Unlocking the potential for district-wide reform*. Ontario Ministry of Education.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Lom Ediciones.
- Carrasco, A., Bogolaski, F., Flores, C., Gutiérrez, G. y San Martín, E. (2014). *Selección de Estudiantes y desigualdad en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* FONIDE
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Córdoba, C., Laborda, A. y Reyes, C. (2020). Preferencias de Elección de Escuela en Dos Casos de Alta Segregación Escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 325-344.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.013>

- Delannoy, F. y Guzmán, M. (2009). Experiencias internacionales en gestión descentralizada de la educación pública. En M. Marcel y D. Raczynski (Ed.), *La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. CIEPLAN.
- Donoso, S. y Arias, O. (2012). Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: El caso de la región de Los Lagos (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 35-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200003>.
- Donoso-Díaz, S. y Benavides Moreno, N. (2017). Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: El caso de los directores comunales de educación. *Innovar*, 27(64), 115-128. <https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62372>
- Donoso-Díaz, S., Castro-Paredes, M., Alarcón-Leiva, J. y Davis-Toledo, G. (2015). Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 37-71. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100002>.
- Espínola, V. y Silva, M. E. (2009). *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta*. Expansiva.
- Gallardo, G. (2009a). *Gestión de la convivencia escolar desde sostenedores municipales: El nivel intermedio frente a los desafíos del presente*. MINEDUC-UNICEF.
- Gallardo, G. (2009b). *Caso de estudio: Gestión de la convivencia escolar desde el nivel municipal. Sistematización y análisis de 5 experiencias en la región metropolitana*. MINEDUC-UNICEF.
- García, R. y López, V. (2019). Políticas de Educación Especial en Chile (2005-2015): Continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100001>
- Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: Acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Revista Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades*, 2(2), 43-68. <https://doi.org/10.26694/caedu.v2i2.11241>
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En Ministerio de Educación (Ed.), *Ley de inclusión escolar* (pp. 48-91). MINEDUC.
- González, A., González, M. y Galdames, S. (2015). El sostenedor como agente de cambio: El rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 47-64. <https://doi.org/10.31619/caedu.n51.680>
- Hargreaves, A. (2010). Change from without: Lessons from other countries, systems, and sectors. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 105-117). Springer Science+Business Media.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503. <https://doi.org/10.1080/03050060500317620>
- Kowalski, R. y Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Kull, R. M., Greytak, E. A., Kosciw, J. G. y Villenas, C. (2016). Effectiveness of school district antibullying policies in improving LGBT youths' school climate. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(4), 407-415. <https://doi.org/10.1037/sgd0000196>
- Ley No. 20.248. (1 de febrero de 2008). *Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial [Ley SEP]*. Congreso de la República de Chile.
- Ley No. 20.370. (2 de julio de 2010). *Ley General de Educación [LGE]*. Congreso de la República de Chile.
- Ley No. 20.536. (17 de septiembre, 2011). *Ley Sobre Violencia Escolar [LSVE]*. Congreso de la República de Chile.

- Ley No. 20.845. (8 de junio de 2015). *Ley de Inclusión Escolar [LIE]*. Congreso de la República de Chile.
- Ley No. 21.040. (24 de noviembre de 2017). *Crea Nueva Educación Pública*. Congreso de la República de Chile.
- López, V., Cárdenas, K., Fernández-Vergara, A., González, L., Palacios, D., Ligueño, S. y Carrasco, C. (2020). *Apoyos psicosociales: Avances y desafíos de las “duplas psicosociales SEP”*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Machel, G. (2001). *The impact of war on children*. UBC Press.
- McIntyre, N. y Pigram, J. (1992). Recreation specialization reexamined: The case of vehicle-based campers. *Leisure Research*, 14, 3-15. <https://doi.org/10.1080/01490409209513153>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015-2018*. MINEDUC
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Directorio nacional de establecimientos. MINEDUC
- Murillo, J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- National School Board Association. (2009). *School climate guide for district policymakers and education leaders*. NSBA.
- National School Board Association (2017). *Leading the change: Decision-making tools*. NSBA.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2005). Análisis de variables categóricas: El procedimiento Tablas de contingencia. En VVAA. *Análisis de datos con SPSS 13 Base* (pp. 207-234). McGraw-Hill/Interamericana.
- Pavez, I., Poblete, D. y Galaz, C. (2020). Infancia migrante y pandemia en Chile: Inquietudes y desafíos. *Sociedad e Infancia*, 4, 259-262. <https://doi.org/10.5209/soci.69619>
- Pineda, M., Palma, E., Assaél, J. y Redondo, J. (2020). Relaciones entre Coordinadores Municipales y Directores de Escuelas Públicas en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 45-60. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.003>
- Quiroz, C. (2020). Pandemia COVID-19 e inequidad territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-6.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal? En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 181-217). CEPPE.
- Raczynski, D., Ribero, R. y Yáñez, T. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: Normativa y visión de los sostenedores acerca de las funciones, preparación para el cargo y las prácticas. *Calidad en la Educación*, 51, 382-420. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.680>
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2006). *La educación en el nivel local ¿Cómo manejar la tensión entre lo técnico y lo político?*. UNICEF.
- Ramírez, C., Yáñez-Urbina, C. y Salinas, I. (2020). Chile, la democracia se acabó: Crisis institucional en el 18-O chileno. *Re-Presentaciones. Investigación en Comunicación*, 12, 6-28. <https://doi.org/10.35588/rp.v0i12.4317>
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. OECD-OEI.
- Rodríguez, C., Espinosa, E. y Padilla, G. (2020). Dónde quiero que estudien mis hijos/as: caracterización de la oferta educativa y sus niveles de demanda en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 57-70. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941rodriguez4>
- Román, M. y Carrasco, A. (2007). Los niveles intermedios del sistema escolar chileno: posibilidades y limitaciones para la equidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 1-21.
- Rundle-Thiele, S., Kubacki, K., Tkaczynski, A. y Parkinson, J. (2015). Using two-step cluster analysis to identify homogeneous physical activity groups. *Marketing Intelligence & Planning*, 33(4), 522-537. <https://doi.org/10.1108/MIP-03-2014-0050>

- Sánchez, M., Vicuña, A. y Subercaseaux, J. (2018). *Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores de los establecimientos*. MINEDUC.
- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: Elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *REVISTA CEPAL*, 119, 133-148.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- UNESCO. (2020). *Impacto de la COVID-19 en la educación*. UNESCO.
- Universidad de Chile. (2020). *Salud mental en contexto de pandemia: Documento para Mesa Social COVID-19*. Universidad de Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-239). UNESCO.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: Desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 161-282). UNESCO.

Breve CV de los/as autores/as

Paula Ascorra Costa

Doctora en Psicología de la Universidad de Chile. Investigadora Principal en la línea “Convivencia y Bienestar Escolar” del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Proyecto PIA-ANID CIE160009). Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora Responsable FONDECYT (No. 1191883) cuyo foco es la convivencia escolar desde una perspectiva democrática. Presenta una amplia trayectoria de investigación en convivencia escolar, participando en diversos proyectos vinculados a la temática. Email: paula.ascorra@pucv.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9449-8273>

Karen Cárdenas Mancilla

Psicóloga de la Universidad Santo Tomás. Diplomada en Psicología educacional, Convivencia escolar y Metodologías de investigación en Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como Investigadora en la línea de “Convivencia y Bienestar Escolar” del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Proyecto PIA-ANID CIE160009) y como profesional de apoyo en un proyecto FONDECYT (No. 1191883). Profesor asociado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Email: karen.cardenas@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2828-6824>

Javier Torres Vallejos

Psicólogo de la Universidad de Santiago de Chile y Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y por la Universitat de Girona, España. Académico y director del programa de “Magister en Educación Emocional y Convivencia Escolar” de la Universidad Andrés Bello. Investigador colaborador en la línea “Convivencia y Bienestar Escolar” del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Proyecto PIA-ANID CIE160009). Investigador responsable del proyecto FONDECYT (No. 3210525), cuyo foco es el análisis de trayectorias educativas y bienestar subjetivo de estudiantes.

Email: javier.torres@unab.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4229-7768>

Estrategias y Mecanismos para la Construcción de una Cultura de Paz en la Educación Secundaria en Bogotá, Colombia

Strategies and Mechanisms for the Construction of a Peace Culture in Secondary Education in Bogotá, Colombia

Catalina Acosta Oidor *, Luz A. Tabares Rojas, Paula N. Castillo Acosta, M. Catalina López Andrade, Luisa F. Luque Ramírez, Ana M. Ortiz Arévalo y Nataly Vargas Rodríguez

Universidad Santo Tomás, Bogotá

DESCRIPTORES:

Educación para la paz
Cultura de paz
Jóvenes
Instituciones educativas
Colombia

RESUMEN:

El presente artículo es resultado de una investigación sobre los mecanismos y estrategias promovidos en la educación secundaria para generar una cultura de paz en Colombia, una sociedad que busca transformar un contexto generalizado de conflicto armado en un ambiente donde primen las soluciones negociadas. Esta intención se manifiesta a través de la firma del acuerdo de paz en 2016, entre el gobierno de 2010 -2018 y la guerrilla FARC. La sociedad experimentó desde la segunda mitad del siglo XX las consecuencias de este conflicto, evidenciadas en la priorización de la violencia como mecanismo para gestionar las diferencias. Por esta razón, se hace necesario evidenciar las formas en las que se prepara a la sociedad para un ambiente pacífico. Uno de los escenarios principales para ello es sin duda el sistema educativo –escuelas, colegios, universidades-. En el presente caso se estudia la experiencia de dos colegios: IED Antonio José Uribe y Santa Francisca Romana de Bogotá. A través de una metodología mixta que involucró encuestas, entrevistas y talleres, se evidenció cómo la paz y la violencia son dos ejes presentes en la vida cotidiana y no necesariamente se restringen a consideraciones sobre lo que ocurre a nivel político.

KEYWORDS:

Peace education
Peace culture
Young people
Schools
Colombia

ABSTRACT:

The following article is the result of an investigation about mechanisms and strategies applied in high school education to generate what 's known as "peace culture in Colombia", a society that seeks to transform a generalized context of armed conflict into one where negotiated solutions are the first choice. The intention of transforming this context was manifested in the peace treaty of 2016 between the Colombian Government (2010-2018) and FARC guerrilla. During the second half of the twentieth century, society has experienced the consequences of this conflict, which are evidenced in the prioritization of violence as a mechanism to mediate differences. Because of this, it is necessary to display the different ways in which society is being prepared to live in a peaceful environment. One of the most important areas to accomplish this is the education system (pre-school, middle school, high school, College, university etc.). In the following research two schools and their experiences are studied (IED Antonio José Uribe and Colegio Santa Francisca Romana located in Bogotá) using mixed methods such as, surveys, interviews and workshops. The results showed how peace and violence are two aspects present in the daily life and not necessarily narrowed down to politics.

CÓMO CITAR:

Acosta Oidor, C., Tabares Rojas, L., Castillo Acosta, P. N., López Andrade, M. C., Luque Ramírez, L. F., Ortiz Arévalo, A. M. y Vargas Rodríguez, N. (2021). Estrategias y mecanismos para la construcción de una cultura de paz en la educación secundaria en Bogotá, Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 245-258. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.015>

1. Introducción

La historia colombiana de los siglos XX y XXI se ha caracterizado por la presencia constante del conflicto político armado entre el Estado y organizaciones al margen de la ley (guerrillas, narcotraficantes, paramilitares, Grupos Armados Organizados, etc.). Esta continuidad del conflicto armado, especialmente desde los años 60, implica su priorización en el presupuesto nacional por encima de aspectos económicos, sociales y culturales, claves para el desarrollo del país.

Adicionalmente, los gobiernos han determinado el exterminio de estos actores, construyéndolos como un enemigo común a todos los colombianos, subvalorando la negociación y el consenso como forma de zanjar las diferencias. De esta manera, se promociona la violencia, e incluso la muerte, como la forma efectiva de resolver los desacuerdos y/o hacer justicia. Esta forma de pensamiento se puede extender de manera generalizada a relaciones cotidianas en la familia, la escuela y el barrio, perdiendo de vista la valoración del otro como semejante, con el que se debe convivir.

A pesar de que esta situación constituye de forma evidente un problema para la sociedad, sólo se percibe la necesidad de reflexionar y tomar medidas sobre ello cuando se experimenta la posibilidad de un escenario de posguerra. En este sentido, se dio entre 2012 y 2016, el Acuerdo de Paz con la guerrilla de las FARC.

Aunque la cifra de muertes en enfrentamientos en los que participaba las FARC disminuyó progresivamente entre 2012 (462) y 2017 (0) (Colombia 20/20, 2018), el proceso de paz no fue bien recibido por una gran parte de población que seguía viendo en las FARC un enemigo con el que no se debía negociar. Evidencia de esto, fue el resultado del plebiscito realizado en 2016, con el que se esperaba refrendar la primera firma del Acuerdo realizada el mismo año; el 50,21% de la población sufragante rechazó la negociación frente a un 49,78% que le dijo “sí”.

La evidencia de esta percepción cerrada a valorar los consensos como forma de alcanzar una convivencia pacífica, hace necesario preparar a la sociedad colombiana para la situación actual, en la que quienes deben suponerse ahora “antiguos” enemigos retornen a la vida civil y política de forma legal; esto implica dar a conocer las causas del conflicto armado, sin evidenciar posiciones a favor o en contra, e instaurar en la cotidianidad la importancia de la resolución pacífica de los conflictos.

Uno de los escenarios considerados para desarrollar esta tarea es el sistema educativo; por tal razón, el Gobierno Nacional empezó a promover la obligatoriedad de la Cátedra de Paz en las instituciones de educación primaria, básica y media, a través de la Ley 1732, decreto 1038 de 2015. Allí se indica que

La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (Decreto 1038, 2015, Artículo 2)

Igualmente, se indica la cultura de paz como uno de los elementos principales en los que se debe enfocar el aprendizaje, el diálogo y la reflexión propiciados en este espacio, y esta se entiende como “el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos”. (Decreto 1038, 2015, Artículo 2)

Sin embargo, la falta de precisión de la normativa frente a contenidos, espacios de aplicación, capacitación docente y, en general, frente a las limitaciones de una cátedra para la generación de transformaciones más allá del contexto específico de la clase, hace necesario evaluar a través de qué tipo de estrategias y mecanismos los colegios ejercen una educación para la generación de una cultura de paz en un contexto de posguerra. La presente investigación versa precisamente sobre esta cuestión.

2. Estado del arte

A partir de un ejercicio bibliométrico en Scopus se pudo observar que las investigaciones realizadas al respecto se ubican en dos grandes temas: educación para la paz y cultura de paz. En el primer caso, entre 2011 y 2018 se evidencia un aumento progresivo de investigaciones publicadas, pasando de un artículo por año hasta tres o cuatro en 2014, 2016 y 2018, y se abordan experiencias referentes a Brasil, Colombia y España. De otro lado, las investigaciones que abordan el tema de cultura de paz, se concentran en los años 2015 y 2016 con 5 y 4 artículos respectivamente, reduciéndose a dos artículos por año entre 2017 y 2018, y las experiencias abordadas se concentran en Brasil, Colombia, España y Norteamérica.

De estos estudios se destacan, en primer lugar, aquellos que centrados en el papel de los medios de comunicación como herramienta para la construcción de paz (Castellano et al., 2017; Moreira et al., 2016; Santos, 2016; Vargas, 2016) Desde esta mirada se busca mostrar cómo los medios masivos de comunicación funcionan como sustentadores del sistema hegemónico, y, por ende, afianzan las representaciones en las que se apoyan los conflictos. No obstante, dado su papel, también tienen la capacidad para generar espacios de convivencia pacífica y para la resolución de dichos conflictos. Castellano y otros (2017) analizan los medios alternos de empresas y universidades colombianas, resaltando la importancia de hacer uso de estos para afianzar valores y principios para gestionar las diferencias.

Por otra parte, Moreira y otros (2016), en el caso del acuerdo de paz entre Ecuador y Perú en 1998, evidencian la fuerza que los medios tienen en expandir interpretaciones de los conflictos de acuerdo con las relaciones de poder establecidas, por lo que se hace un llamado a la objetividad y a la concientización sobre la relación que deben instaurar con las ONG y la sociedad civil. Santos (2016), Vargas (2016) y García (2014) centran la atención en el papel de las TIC en la promoción de escenarios de paz en el aula, que de manera general se encuentran poco vinculadas en la intervención de los conflictos; allí se resalta la importancia de extender el papel de la universidad frente a la implementación de una cultura de paz desde las TIC para llegar a la sociedad en general. En el último caso, se resalta la importancia de la capacitación mediática e informática al profesorado; de las bibliotecas, archivos y otros proveedores de información; las condiciones de transmisión de información; y la evaluación los contenidos y servicios que se promueven.

En segundo lugar, se encontraron estudios que evalúan la educación para la paz en la educación primaria, secundaria y superior. Carvalho y otros (2019), por ejemplo, analizan los castigos corporales y morales ejercidos por largo tiempo en la educación escolar brasilera, que reflejan la falta de respeto a la dignidad humana por cuenta de políticas educativas autoritarias. Por esta razón, los autores señalan la importancia de construir políticas educativas que se basen en los derechos humanos.

En otros casos, la educación para la paz está integrada al área de artes, como resalta Ramírez (2017) específicamente desde la educación musical. Sin embargo, la autora considera que estas áreas son relegadas en el currículo por cuenta de las políticas neoliberales que lo condicionan a la obtención de resultados empresariales; se fomenta el individualismo, el “solipsismo” y la competencia, olvidando a la persona y su dimensión social. En este sentido, la educación musical se considera un medio para conseguir la transformación estructural con procesos culturales que construyen espacios de paz.

De igual manera, Martínez (2017) analiza la educación para la paz en el pregrado de lengua inglesa en una institución española; donde las destrezas requeridas en dicha disciplina (habla, escucha, lectura, escritura e interacción permanente) son vistas como herramientas para promover competencias sociales como la cooperación, la comunicación o la resolución efectiva de conflictos.

Por otra parte, el análisis de la promoción de una cultura de paz se hace también a partir del estudio de los libros de texto implementados en la educación primaria, en el marco de la asignatura de “educación para la ciudadanía” (Sánchez y Vargas, 2017; Boqué et al., 2014). Sin embargo, se trata de un espacio académico que poco a poco va desapareciendo del currículo, lo que supone un freno a la formación en valores necesaria para generar relaciones pacíficas. Adicionalmente, se observa la ausencia del vocablo “paz” en la mayor parte de los textos, atención en el pasado y el futuro, prácticas participativas y democráticas y el olvido de los conflictos sociales y sus actores.

En tercer lugar, se resaltan las investigaciones que buscan discutir la noción de cultura de paz como categoría de análisis. Moreira y Branco (2016), señalan la cooperación y resolución de conflictos como elementos centrales de la construcción de paz, a partir de un análisis de las percepciones de miembros de la policía militar brasileña. Se destaca de este estudio el reconocimiento de la distancia entre la imagen proyectada por los oficiales y su relación con la promoción de paz en los contextos donde trabajan. Salazar y Boschi da Silva (2014), también abordan la construcción discursiva de la noción cultura de paz, pero a partir del análisis de la cartilla “Cultura de paz, redes de convivencia”, que tuvo amplia difusión en Brasil después de su publicación en 2009; resaltan cómo esta categoría conceptual resulta de un trabajo de producción de consenso que demandó esfuerzos colectivos para administrar las múltiples interpretaciones y la diversidad de posiciones al respecto.

En este mismo sentido, y para efectos de la presente investigación, se resalta la reseña de Cepeda (2016), sobre el Manual de construcción de paz publicado en México en 2015, que analiza la cultura de paz como un proceso que se desarrolla entre acciones y pensamientos. Así, la educación para la paz debe contemplar valores como la justicia, el respeto, la cooperación, la solidaridad y el compromiso con la alteridad, ello implica la identificación de las manifestaciones de los diferentes tipos de violencia (p.412).

Las tipologías de violencia son desarrolladas por el sociólogo Johan Galtung (2016), y corresponden a la violencia directa, expresada en actos de agresión; la violencia estructural, reflejada en las desigualdades de la estructura social y el sostenimiento de relaciones de dominación entre grupos; y la violencia cultural, referida a los elementos de la esfera simbólica que legitiman o justifican los otros tipos de violencia. De esto modo, se constituye un triángulo vicioso de violencias, pues allí se establecen relaciones complejas y multidireccionales, que permiten explicar la aparición y transformación de un tipo de violencia a partir de los otros y viceversa; pasando de relaciones causa-efecto a nivel histórico a retroalimentaciones en sucesos específicos; donde, por ejemplo, una disputa violenta entre grupos puede masificarse desarrollando formas de naturalización de esa relación e instaurando expresiones cotidianas de la misma, o una agresión puede ser la manifestación de la desigualdad en la estructura reflejada a partir de ideas discriminatorias.

Retomando a Cepeda (2016), en términos prácticos y en el nivel educativo, el Manual enfatiza en la necesidad de buscar metodologías, pedagogías y estrategias que tengan como eje el desarrollo de la autoconciencia, la responsabilidad y el reconocimiento del otro como semejante. Así, al referirse a construcción de paz, se parte según la autora, de una noción de paz positiva, desde el enfoque propuesto por Galtung, donde la paz negativa corresponde a la eliminación de la guerra y la violencia directa, mientras la paz positiva al combate de una violencia estructural y por ende la búsqueda de una justicia social.

En consonancia con todo lo anterior, y desde Colombia, Sánchez (2015) da cuenta de la relación entre cultura de paz y educación para la paz recogiendo los aportes teóricos de autores como Edgar Morin, Tuvilla Rayo, Jiménez Bautista, Francisco Muñoz, Vincent Fisas, Johan Galtung y Xesús Jares. Desde la conjunción de estos diferentes planteamientos es posible entender que la paz tiene diferentes dimensiones personales y sociales, y que es un camino (no un estado) cuya utilidad consiste en gestionar los conflictos inherentes a los social sin recurrir a la violencia. En este sentido, la educación para la paz implica hacer uso de metodologías de enseñanza que fortalezcan la cultura de paz, entendida como el conjunto de elementos simbólicos que permite “regir las actuaciones sociales de los sujetos, orientándolos hacia la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pluralista” (p. 75).

En esta misma línea, el presente artículo parte de reconocer que en Colombia la estructura social y ciertos rasgos culturales han posibilitado la generación de una normalización de formas de comportamiento violentas en la gestión de las diferencias, y es por ello que urge conocer cómo se aborda en el contexto escolar la transformación de dichas percepciones.

3. Método

Con el fin evaluar las estrategias y mecanismos de los colegios para la generación de una cultura de paz se llevó a cabo un estudio descriptivo. De este modo, se proporciona un diagnóstico de cómo las

instituciones de educación secundaria materializan la Cátedra; el enfoque del estudio es mixto, pues se integran datos cuantitativos y cualitativos.

En primer lugar, se construyó una encuesta que tuvo como objetivo conocer a la población de estudio, sus principales problemáticas y sus percepciones frente al conflicto armado y a la concepción sobre la paz. Este cuestionario de 26 preguntas, se aplicó a 70 estudiantes de una institución pública (Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe en adelante IED-AJU) ubicada en un barrio de estrato bajo, y a 58 estudiantes de una institución privada (Colegio Santa Francisca Romana) ubicada en un barrio de estrato alto. La población se seleccionó por vía de un muestreo por conveniencia, debido a la dificultad para el acceso a información referida a población en edad escolar. El procesamiento de la información obtenida se realizó a través del software estadístico Spss.

En segundo lugar, se realizaron talleres siguiendo la metodología de “juego de roles”, que estuvieron enfocados en identificar el conocimiento y percepción de la población estudiantil en materia de temas relacionados con el conflicto político, el Acuerdo de Paz y la Cátedra de Paz, y en reflexionar junto a los estudiantes sobre su papel en la sociedad.

Adicionalmente, en la primera institución fue posible realizar cinco entrevistas a docentes (2), directivos (1) y estudiantes (2), que estuvieron enfocadas en indagar sobre la implementación de la Cátedra de Paz y en la percepción sobre la presencia de elementos de la cultura de paz y la educación para la paz en el contexto del colegio.

4. Resultados

4.1. Contexto y caracterización de la población

La IED-AJU se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Bogotá, en el límite de los barrios Las Cruces y San Bernardo, los cuales están clasificados por la Secretaría Distrital de Planeación (2019) como barrios con población en estratos 1 y 2. Aunque ambos son considerados sectores tradicionales por ser parte del conjunto de los primeros barrios de la ciudad (Álvarez, 2016), actualmente se perciben como zonas que presentan deterioro físico y problemáticas sociales como microtráfico y zonas de consumo de drogas, pandillas, prostitución, y flujo constante de población habitante de calle. Estas problemáticas se relacionan con la ausencia de residentes permanentes en algunas calles por cuenta de la migración de los antiguos dueños de las viviendas, quienes las vendieron, y sus nuevos dueños reemplazaron su uso por talleres de mecánica, almacenes de muebles, locales comerciales, cantinas e inquilinatos o “paga diarios”. (Navia, 1998; Serrano, 2015). Precisamente por la presencia de “paga diarios”, ambos barrios son receptores de población desplazada de diferentes zonas del país, tanto por cuenta del conflicto armado como por razones económicas.

Adicionalmente, en mayo del año 2016, por iniciativa de la Alcaldía Mayor de Bogotá, se llevó a cabo el desalojo de un sector contiguo conocido como “El Bronx”, donde residían personas drogodependientes y habitantes de calle, motivados por la presencia de expendios de sustancias psicoactivas (El Tiempo, 2016). Como resultado de dicho operativo, la población se dispersó a los barrios aledaños, entre ellos San Bernardo y Las Cruces.

De acuerdo con un docente de la IED-AJU, el contexto geográfico mencionado se refleja en la composición de su población estudiantil y las problemáticas que se presentan al interior de la misma, debido a que su población proviene de los barrios mencionados, pero también de otros aledaños como La Favorita y Santa Bárbara, los cuales presentan problemáticas semejantes. Es decir, que a la institución educativa acuden los hijos e hijas de las trabajadoras sexuales, de los expendedores de drogas; pero también de población desplazada en condiciones de pobreza, y como parte de la misma, miembros de comunidades indígenas.

Yo me atrevo a decir que hay tres ollas alrededor del colegio. No solamente están los niños y jóvenes de toda la población vulnerable, de trabajadoras sexuales, jíbaros, de “sayayines”, de indigentes, de recicladores, etc. Sino que al colegio llegan desplazados de toda Colombia. Llegan de la Costa Atlántica, la Costa Pacífica, de los Llanos, Boyacá, Santanderes, el sur. Llegan a estos barrios porque

acá hay “paga diarios”, son sitios donde el arriendo es muy barato (...). Hay desplazados de toda Colombia, y el 30% de nuestra población son indígenas: Emberá, pijaos, nasa, etc. (Docente de Artes, comunicación personal, 19 de octubre de 2018).

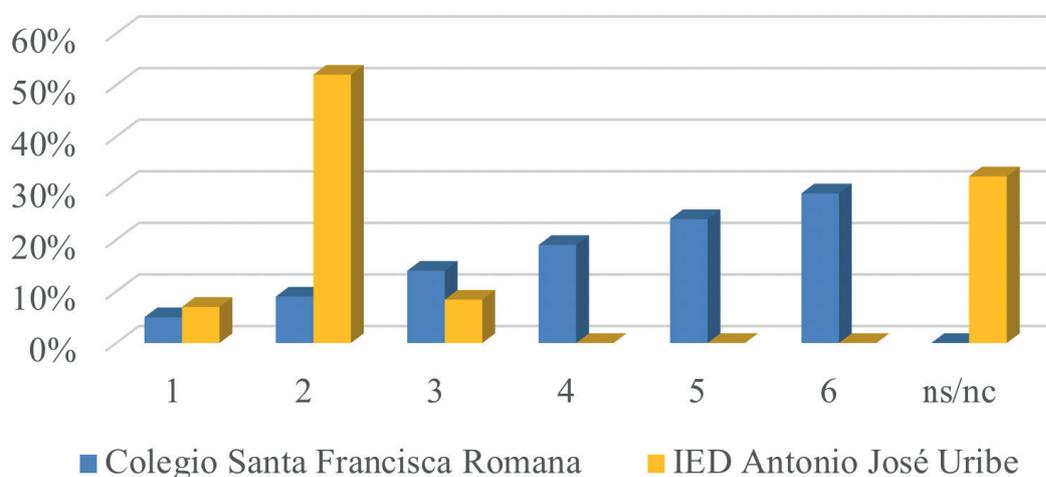
La población encuestada, estudiantes de los grados octavo (38) y noveno (33), reside en los barrios Las Cruces (46,4%), San Bernardo (21,1%) y Santa Bárbara (7%) y, en consecuencia, los estratos más registrados son el 2 (52,11%) y el 1 (7%) (Figura 1). Se resalta, además, un 32,3% de estudiantes que no respondieron a esta pregunta, posiblemente por desconocimiento respecto al estrato del sector donde residen. Además, aunque un 69% de los estudiantes reconocen como ciudad de origen a Bogotá, un 29,5% de la población proviene de otras ciudades.

Por otro lado, el colegio Santa Francisca Romana “Las Pachas”, institución femenina con orientación católica y bilingüe, está ubicado en el barrio Las Margaritas, clasificado por la Secretaría Distrital de Planeación (2019) como barrio con población en estratos 5 y 6. La población encuestada corresponde a estudiantes de grado 11, quienes provienen de los barrios aledaños, ubicados en las localidades de Usaquén, Suba y Chapinero. Se trata en su mayoría (72%) de zonas clasificadas con estratos 4, 5 y 6, caracterizadas por una óptima infraestructura vial, cercanía a centros comerciales, centros de servicios, zonas verdes y zonas predominantemente residenciales (El Tiempo, 1992; Portafolio, 2010).

En cuanto a su lugar de origen, se trata de una población proveniente principalmente de la ciudad de Bogotá (91,3%). Los casos en los que se registra un lugar de origen diferente corresponden a otros países, tales como Estados Unidos y Ecuador. Aunque este hecho puede significar una experiencia de migración o desplazamiento, podría decirse que no se trata de razones de carácter estructural como las relativas al conflicto armado, sino más bien a episodios biográficos o mejoras en la calidad de vida.

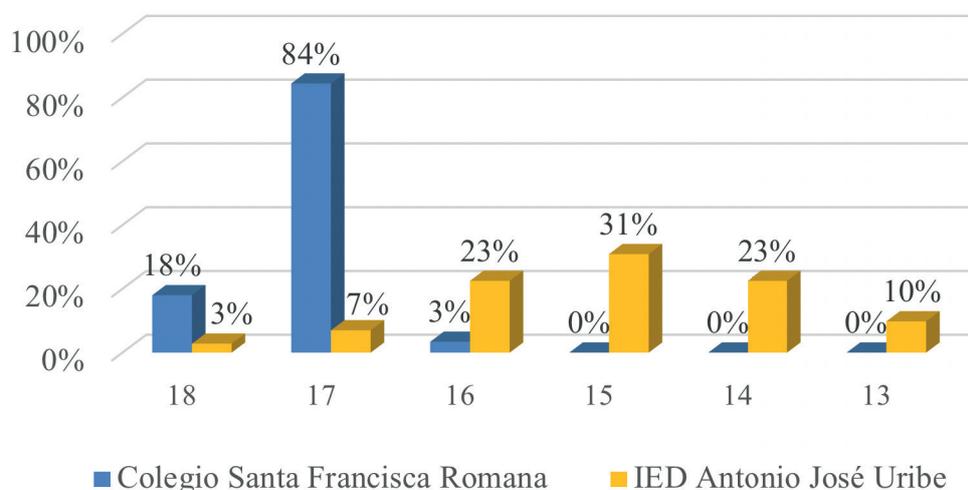
Figura 1

Estrato de los estudiantes de IED-AJU y Colegio Santa Francisca Romana



Por otra parte, en cuanto a la edad registrada por los estudiantes de ambos colegios, se evidencia un contraste que podría dar cuenta de una posición más favorable, en términos del origen social de las estudiantes de grado 11° del colegio Santa Francisca Romana, dado que se encuentran entre los 16 (3,4%), 17 (84,4%) y 18 (12%) años; mientras en el caso del IED AJU, pese a que se trata de estudiantes de octavo y noveno grado el 63,2% tienen edades entre los 15 y los 18 años. Teniendo en cuenta la proyección en años esperada por cada ciclo escolar según el Ministerio de Educación –Secundaria (11 a 14), Media (15 a 16) y Superior (17 en adelante)– se podría reconocer la existencia de un rezago en la edad de graduación para más de la mitad de la población encuestada en este último caso (Figura 2).

Figura 2
Edad de los estudiantes del IED Antonio José Uribe (8° y 9°) y del colegio Santa Francisca Romana (10°)



Adicionalmente, mientras en esta institución el 14,7% de los encuestados manifiestan tener una doble condición, en tanto estudian y trabajan, la población del colegio Santa Francisca Romana en ningún caso registra una actividad laboral que se suma a su condición de estudiantes.

De otro lado, los estudiantes del IED-AJU viven en hogares donde la autoridad es ejercida principalmente por la madre (65%) que es al mismo tiempo quién más asume los gastos (58%), en contraste con los hogares en los que el padre asume la autoridad (17%) y asume los gastos (28%). De manera general, son madres y padres que tienen educación secundaria (39%) y primaria (32%) y técnica o tecnológica (7%). En el caso de las estudiantes del colegio Santa Francisca, estas provienen de hogares donde la autoridad es ejercida por el padre (57%) y/o padrastro (15%), y en una proporción menor por la madre (26%). Sin embargo, los gastos son asumidos por madre y padre en la mayoría de los casos (55%), y en menor medida por el padre (20%) y la madre (5%) de forma individual. En cuanto a la escolaridad, se trata de madres y padres con estudios de posgrado (74%) y pregrado (22%) principalmente.

Finalmente, cuando se les interroga sobre su contexto barrial, quienes estudian en el IED-AJU manifiestan interés en cambiar de barrio (75,7%) principalmente por cuenta de problemáticas como la inseguridad (51,4%) y el consumo y venta de estupefacientes (35,7%). En contraposición las estudiantes del colegio Santa Francisca Romana en su mayoría (67,2%) manifiestan interés en continuar residiendo en los barrios actuales. Quienes manifiestan interés en cambiarse de barrio señalan como principales motivaciones los problemas de movilidad (17,2%), espacios físicos deficientes (15,5%), la inseguridad (15,5%) y la mala convivencia (8,6%) principalmente.

A partir de este contraste en las características sociodemográficas y del contexto familiar y barrial de la población encuestada, y teniendo en cuenta las teorías de la reproducción en el contexto escolar, se puede afirmar que la posición social de origen, los bienes materiales, cierto tipo de conocimientos y la legitimidad de los mismos, son factores de diferenciación que facilitan el éxito escolar, o que, por el contrario, lo obstaculizan cuando no se poseen. Se trata de elementos propios de sectores sociales con ventajas económicas, porque la cultura escolar y los contenidos de la enseñanza, responden a las formas del lenguaje y la cultura de éstos (Bourdieu y Passeron, 1979). De esta manera, las y los estudiantes del IED AJU que evidencian condiciones socioeconómicas desventajosas, que provienen de contextos vulnerables motivados por el conflicto armado o por situaciones de pobreza, y que en algunos casos asumen una doble condición como estudiantes y como trabajadores, tienen más dificultades para revertir las condiciones de sus hogares de origen. De igual forma, los estudiantes del Colegio Santa Francisca Romana, que presentan condiciones favorables, medidas por la estratificación de sus lugares de residencia, la edad escolar según el grado que cursan, la dedicación completa a la condición estudiantil y el grado de formación de sus padres; reproducen su posición en tanto se les facilitan el proceso de aprendizaje y el éxito al interior de la escuela y en la sociedad en general.

Sin embargo, desde la postura teórica que aquí se adopta, es necesario considerar que desde las condiciones de desigualdad también se gestan las oportunidades para promover y generar el cambio social. Desde esta perspectiva, quienes provienen de entornos menos privilegiados no aceptan de forma pasiva la autoridad escolar y las desigualdades ocultas en el proceso de enseñanza, sino que, por el contrario, son sujetos activos que luchan contra dichas condiciones que se configuran como un destino social (Willis, citado por Giddens, 2004). Al mismo tiempo, quienes provienen de entornos ventajosos, tampoco pueden ser considerados como sujetos pasivos, pues su posición posibilita la comprensión de la dinámica de funcionamiento del orden y la concientización frente a la desigualdad que subyace al mismo. No obstante, dichas posiciones inciden en la forma en que se percibe el contexto sociopolítico y cómo se asumen temas aparentemente trascendentales para la sociedad en general, como la idea de una cultura de paz.

4.2. La implementación de la Cátedra de Paz

Las posibilidades de transformación de la sociedad colombiana, tanto a nivel estructural como en el plano de las relaciones cotidianas, pasan necesariamente por el proceso educativo. Para ello deben generarse contenidos y estrategias pedagógicas que involucren el reconocimiento de las condiciones generadoras de la desigualdad. Por esta razón, se gestionaron políticas educativas materializadas en normativas según las cuales se establece La Cátedra de la Paz como iniciativa para generar ambientes más pacíficos desde las aulas de Colombia, mas no se indican sus elementos más concretos y prácticos.

Pese a ello, la aproximación con la población educativa en los colegios objeto de la investigación, muestra importantes hallazgos con relación a las percepciones de los estudiantes sobre la realidad social y política, y especialmente frente a sus intereses en el marco de lo que les significa la idea de paz.

Así, por ejemplo, en el caso del IED-AJU, la Cátedra de Paz se encuentra vinculada a la asignatura de artes, ciencias naturales y ciencias sociales. En la primera por iniciativa del docente encargado y en las dos últimas por un acuerdo entre los docentes del colegio debido a que su implementación es evaluada por la Secretaría de Educación. Pese a ello, los docentes manifiestan que no se imparte una directriz sobre los contenidos que deben proporcionar en los espacios académicos a los que dicha cátedra se vincule. En cuanto a estos contenidos, los docentes resaltan la necesidad de enfatizar en temas centrales como la construcción de memoria histórica sobre el conflicto político armado y el Acuerdo de Paz firmado recientemente, con el propósito de evitar la naturalización de los acontecimientos violentos ligados a este conflicto.

La única área a la que está vinculada la Cátedra de Paz es a la de artes, sin embargo, hay unas clases de profundización que es un tema en el cual se decide profundizar, en el colegio, por un lapso de tiempo determinado, en donde trabaja un profesor de ciencias sociales y uno de ciencias naturales. Estas clases de profundización se les dictan solamente a algunos cursos, no todos los cursos la tienen, y la tienen cada semana con una intensidad horaria de dos horas. (...) el colegio no se ha organizado para darle realmente atención a la Cátedra de la Paz (...) cuando, en algún momento, la Secretaría de Educación ya empieza a pedir evidencia de que el colegio está implementando la Cátedra de la Paz, empiezan a buscar como locos qué profesores estaban trabajando el tema para entregar esas evidencias. (...) los profesores que están implementando el tema de la Cátedra de la Paz lo hacen porque decidieron por iniciativa trabajar los temas. (Docente orientadora de bachillerato, comunicación personal, 25 de noviembre de 2018)

Hay varios contenidos de los que se habla en la Cátedra para la Paz (...) uno que me parece vital para cualquier contexto, cualquier docente o población es lo de memoria histórica, porque si usted no tiene memoria histórica de lo que ha ocurrido acá con el conflicto armado interno y lo que sigue ocurriendo, pues usted no puede esperar que mágicamente todo se va a arreglar por firmar un papel. Entonces acá en Colombia pasa algo muy muy fuerte y es el olvido, acá en cuatro años a la gente se le olvida lo que se ha hecho y lo que no se ha hecho. (Docente de artes, comunicación personal, 19 de octubre de 2018)

Por otra parte, en el colegio Santa Francisca, los docentes han acogido la Cátedra de Paz como un contenido transversal a las diferentes asignaturas, como evidencia de su relevancia, de tal manera que se reconoce la presencia activa de contenidos ligados a la construcción de paz como una tarea asumida institucionalmente. Aunque no se plantea ninguna crítica a la falta de instrucción oficial por parte del Ministerio de Educación o

de la Secretaría de Educación distrital, los docentes manifiestan que la forma de impartir los contenidos obedece a una concepción institucional sobre lo que consideran debe tratarse a la hora de hablar de paz.

Aquí en el colegio, el año pasado, se hizo un diagnóstico que sale de grupos focales con los estudiantes, con los docentes, con los padres de familia y el tema central es la cuestión de la violencia en la escuela y las relaciones entre los pares, que finalmente los dos están muy conectados. Los niños perciben que en el colegio hay mucha violencia, hay mucha agresión “por cualquier cosa”. Hay violencias también, construidas culturalmente acerca de a quiénes les puedo agredir. Entonces, los niños agreden a las niñas, los grandes agreden a los pequeños, agresión entre familias dentro del colegio, entre hermanos, por ejemplo. Esas violencias están asociadas a las formas de interrelación a las que se han acostumbrado (...). (Docente orientadora de bachillerato, comunicación personal, 25 de noviembre de 2018)

(...) Las ollas de San Bernardo siempre entran en conflictos de territorio, entonces imagínese que ahí llegan chicos de los dos barrios y se encuentran ahí. Entonces muchas veces los problemas que ocurren entre estudiantes se vuelven problemas entre familias o entre pandillas (...) se necesita es que llegue Secretaria de Integración Social, Secretaría de Gobierno, que lleguen allá a ayudar. Como le digo, si allá el señor o el papá del chico no va a ir a ganarse medio mínimo cuando en la olla se gana un millón, es así de simple, y asimismo, aparte de esas rencillas por las bandas que hay ahí, también como hay hijos de ex policías, hijos de ex paramilitares, hijos de exguerrilleros, también hay otros puntos de conflicto, en los indígenas, los Emberá Katio y los Emberá Chami tienen una cuestión ancestral de divergencia. (...) Entonces yo no puedo ponerme una venda y decir que todo está bien, que todo es normal, cuando yo veo que no. (Docente de artes, comunicación personal, 19 de octubre de 2018)

Así, se estableció una lista de temáticas que desde ambos colegios fueron señaladas como contenidos centrales tratados con relación a la implementación de la Cátedra de Paz, o de los espacios donde se articula la discusión sobre la construcción de paz, tal como se evidencia en el Cuadro 1. De acuerdo con los estudiantes, en el caso del IED-AJU, los temas que más se abordan con relación a la paz son: memoria histórica, prevención del acoso escolar y proyecto de vida y prevención de riesgos. En el caso de las estudiantes del colegio Santa Francisca, los temas más abordados fueron: uso sostenible de los recursos naturales, resolución pacífica de conflictos, proyectos de impacto social y justicia y Derechos Humanos. Aunque en ambos casos se reconoce que todos estos temas han sido abordados, se evidencia que, en el primer caso, dadas las condiciones del contexto en el que se inserta el colegio, la paz está más vinculada para los estudiantes con situaciones concretas que afectan su vida cotidiana; mientras que, en el segundo caso, también se da importancia a temas que no afectan directamente su cotidianidad, Y que obedecen a las temáticas de una discusión global.

Cuadro 1
Temáticas más abordadas en la Cátedra de paz

Temática	IED-AJU	Santa Francisca Romana
Memoria histórica	44%	62%
Resolución pacífica de conflictos	31%	86%
Uso sostenible de los recursos naturales	34%	88%
Proyecto de vida y prevención de riesgos	37%	48%
Historia de los acuerdos de paz	33%	46%
Proyectos de impacto social	34%	72%
Prevención del acoso escolar	37%	67%
Justicia y derechos humanos	30%	72%
Participación política	20%	65%

De manera especial, en el IED-AJU tanto docentes como estudiantes inmersos en el contexto escolar, refieren problemáticas que se mueven desde lo cotidiano hasta las dinámicas más estructurales. De acuerdo con Galtung (2016), se trata de la presencia de la violencia en sus tres formas: Directa, estructural y cultural. La primera se presenta de forma visible a través de los conflictos mencionados por los entrevistados, tanto al interior del colegio como por fuera de este en sus contextos familiares y barriales. La violencia estructural se evidencia en las condiciones de pobreza y marginación, expresada a través del establecimiento en sectores de los barrios San Bernardo y Las Cruces, que han terminado funcionando como receptores de las poblaciones vulnerables que no tienen posibilidades de ubicarse en otras zonas de la ciudad. Por otro lado, se encuentra la violencia cultural, evidente en la identificación de un enemigo interno como las guerrillas, que ha marcado la planeación de las agendas gubernamentales, y genera un ambiente de polarización, pero de forma más dramática, implica la presencia constante de la violencia y discursos políticos que legitiman el exterminio de quienes son considerados como parte del enemigo; en consecuencia, estos proyectos de nación se asientan en las representaciones de la sociedad sobre la otredad, lo diferente.

Adicionalmente, atendiendo a lo observado en el IED-AJU, dado que se trata de población “ubicada en los márgenes”, se evidencia el reconocimiento de una situación de desigualdad que presenta la violencia estructural como un destino inevitable y la violencia cultural como profundamente anclada:

(...) Pero profe, yo qué hago si acá no hay opciones de trabajo, no hay nada, pues yo me voy a trabar donde el jíbaro, o yo me voy a la policía a dar plomo y después me vuelvo los de limpieza social.” Otros dicen “ah no, los paracos bien porque matan a la guerrilla y a los drogadictos. O sea, es el constructo cultural el que toca cambiar, y así suene feo, de nada va a servir la Cátedra de Paz si nuestros dirigentes y los que están arriba son absolutamente contrarios a la Cátedra de Paz, porque es que dejémonos de vainas, acá los que nos están dirigiendo para nada les interesa la paz, ni la cultura de paz. Entonces se volvió otra asignatura de relleno.
(Docente de artes, comunicación personal, 19 de octubre de 2018)

Por estas razones, la Cátedra es vista como una vía para comenzar a transformar la cultura a través de combatir la presencia constante de la violencia directa, y no sólo como una herramienta para reconstruir la memoria histórica del conflicto político armado.

Trabajar para que se acaben la peleas y las riñas, los robos, las agresiones verbales, el desperdicio de la comida, hay muchas vulgaridades. (Estudiante 2, grado octavo-colegio AJU, comunicación personal, 25 de noviembre de 2018)

4.3. Espacios alternativos de aprendizaje participativo

Aún con esto, el tratamiento de la paz como tema central para la transformación de la realidad colombiana desde la escuela, no se ha restringido a la Cátedra de Paz. En el IED-AJU se han realizado actividades alternas como talleres, actividades culturales y conversatorios. Estas actividades han estado lideradas por las universidades, por los docentes de humanidades y ciencias sociales, los docentes que imparten la Cátedra y en menor medida por los directivos. En el caso del colegio Santa Francisca Romana, las actividades alternas fueron principalmente foros, talleres y actividades culturales, que estuvieron a cargo de los profesores de humanidades y ciencias sociales, los profesores que imparten la Cátedra y los directivos. Dichas actividades fortalecen las capacidades de los estudiantes para la comprensión de problemáticas académicas, personales y del contexto del país.

Estos espacios, aún con poca visibilización en el currículo vigente, se resaltaron en el trabajo de campo, lo que incentivó el desarrollo de talleres participativos que permitieron entender la posición de los estudiantes ante situaciones de conflicto. La estructura de los talleres siguió la metodología del “juego de roles” y se basó principalmente en las necesidades reconocidas por los estudiantes en la encuesta elaborada con antelación. La metodología del “juego de roles” permite tipificar una situación real desde la experiencia de un grupo de participantes; en esta actividad las ideas sobre los conflictos se vuelven reflexivas mediante la acción, y así permite comprender la importancia del trabajo cooperativo a nivel microsocioal (salón de clase) y visualizar el territorio, el sistema educativo y el sistema familiar como elementos macrosociales.

De este modo, las actividades fueron herramientas para la identificación de estructuras simbólicas alrededor de la situación socio-política de Colombia, principalmente sobre el conflicto armado; se trabajó el acercamiento a las realidades sociales de las víctimas del conflicto y el reconocimiento de un sistema de

actores presentes allí. Igualmente, se evidenció la manera en que afecta un contexto global a la vida cotidiana de los jóvenes y de sus familias.

Los talleres, a los que se denominaron “Piedritas de Paz” y “En sus Zapatos”, fueron espacios alternativos a las clases que permitieron abordar varias reflexiones importantes en torno a las situaciones de conflicto.

En el primer taller, desde el rol de cada uno de los participantes las reflexiones se asentaron alrededor del reconocimiento colectivo, es decir, sobre la importancia de las acciones y habilidades individuales para la consecución de un fin colectivo determinado en común acuerdo. En este tipo de experiencias se decodifica la interpretación que los participantes hacen de la realidad social a la que se enfrentan en el “juego”. El espacio tuvo como resultado, la identificación del rol que cada uno tiene en la sociedad y en la construcción de paz.

En el segundo taller, que tuvo el objetivo de profundizar en los conocimientos sobre el Acuerdo de Paz y los contenidos de la Cátedra de paz, cada participante debía asumir un rol diferente al que ocupa en su entorno, lo que reflejó la capacidad de comprender las posiciones de otros actores que conviven en la sociedad con ellos. Así, de manera empática relacionaron sus roles en el marco del Acuerdo y la Cátedra, reconociendo la importancia de involucrar a todos los grupos sociales en la construcción de paz. Los estudiantes se preocuparon por entender las realidades de cada grupo (jóvenes, infancia/niñez, afrocolombianos, indígenas, población LGBTI, mujeres, campesinos) y por reconocer la diversidad y la necesidad de respeto por los derechos de todos.

Estos espacios lograron propiciar momentos de reflexión colectiva y autorreflexión por parte de los estudiantes, en la medida en que comprendieron la importancia de sus acciones desde su entorno para la construcción de una cultura de paz. Así, la capacidad de empatía con otros actores que convergen en la sociedad colombiana, reconocer sus realidades y pensar las formas de involucrar la diversidad en la búsqueda de la paz, fueron unos de los grandes resultados de los talleres.

A este respecto, es pertinente retomar el concepto de paz imperfecta, desarrollado por Francisco Muñoz (2001), desde el que es posible agrupar las “experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros” (p. 14). De este modo, se puede hallar una conexión entre “paces” de distinta índole, en el caso colombiano referidas ya sea al conflicto armado y la estructura social como a las relaciones cotidianas, se supera así la versión de la paz como algo lejano o incluso inalcanzable.

5. Conclusiones

La investigación realizada muestra cómo estudiantes con condiciones socioeconómicas marcadamente distintas, conciben la cultura de paz de manera diferente. Mientras quienes asisten a un colegio privado, femenino, religioso y de estratos altos, relacionan la paz con la situación sociopolítica del país, cruzada por un conflicto político armado, es decir, temas amplios que no se encuentran directamente relacionados con contextos personales; quienes asisten al colegio oficial ubicado en barrios de estratos bajos relacionan la paz con situaciones concretas de su vida cotidiana en su contexto inmediato: colegio, familia, barrio. Así, se evidencia que la preparación para la paz en el primer caso se orienta a la respuesta a una violencia considerada como estructural, que se expande a temas que no se encuentran directamente vinculados con el conflicto político armado; mientras en el segundo caso se aborda la paz como respuesta a una violencia directa, estructural y cultural, relacionada directamente con las consecuencias del conflicto armado.

En correspondencia, parece necesario que la Cátedra de Paz se oriente a los contextos específicos en los que debe implementarse, respondiendo a las demandas de la población estudiantil a la cual va dirigida. Respecto a sus contenidos se encontró precisamente que, aunque se trata de un mandato gubernamental, no existe claridad sobre los contenidos y la forma de implementación y, sin embargo, se evalúa su ejercicio. Por esta razón, los directivos y docentes de las instituciones se ven obligados a improvisar dicha implementación, acogiéndose como un tema vinculado a alguna asignatura obligatoria.

Esta situación se presenta de manera más notable en el IED-AJU, donde se resalta que la Cátedra de Paz no se presenta como un tema transversal al currículo escolar, ni tampoco como una asignatura exclusiva.

En el colegio Santa Francisca Romana, por el contrario, se insiste en su transversalidad, pero la falta de claridad sobre su implementación lleva a que se incluyan y enfatizen problemáticas distantes del conflicto político armado.

A su vez, los docentes motivados por las necesidades de la población estudiantil optan por realizar actividades en el marco de las asignaturas que les corresponden, con el propósito de incidir en la transformación de las relaciones conflictivas y violentas entre los estudiantes o como forma de incentivar las competencias de sus estudiantes en materia de conocimiento y concientización sobre la situación sociopolítica del país. En conexión con el diagnóstico que hace Sánchez (2015), es importante reflexionar respecto a la noción de paz imperfecta (ya sea formulada con tal nombre o a través de otras palabras) cuando afirma que: “en los espacios educativos en Colombia donde se ha planteado este concepto, se ha observado que ha ayudado a un grupo de maestros y maestras a que no pierdan el ánimo de desarrollar sus metodologías de paz, aun cuando los resultados en las aulas sean parciales” (p. 71)

Finalmente, se reconoce que es necesario seguir trabajando en el desarrollo de mecanismos y estrategias educativas más allá de los espacios institucionalizados, por ejemplo, los talleres realizados; a partir de estos, se logra generar autorreflexión y reconocimiento de la importancia y del respeto hacia el otro como primer paso para transformar contextos violentos en contextos pacificados, donde la presencia constante de conflictos no impedirá la presencia de relaciones violentas.

Referencias

- Álvarez, J. (2016). *La transformación del barrio Las Cruces y su consolidación como borde urbano durante el siglo XX* [Tesis de Maestría de la Universidad Nacional de Colombia]. Archivo de la Universidad Nacional de Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/55496/7/1032439504.2016.pdf>
- Redacción de El Tiempo. (2016, 28 de mayo). El operativo sin precedentes que se tomó la olla del ‘Bronx’. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16606031>
- Boqué, M. C., Pañellas V. M., Alguacil de Nicolás, M., García, L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 36(146), 80-97.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Carvalho, M. E., Morais, G., Carvalho, B. K. (2019). Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: Contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. *Políticas Públicas Educativas*, 27(102), 24-46. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601366>
- Castellano, M. C., Virviescas, J., Castro, E., Alvarino, C., Pinzón F. y Gutiérrez, R. (2017). Resolución de conflictos para el fomento de la cultura de paz: Importancia de los medios de comunicación alternos en Colombia. *Revista Lasallista de investigación*, 14(1), 56-65.
- Cepeda, I. (2016). La cultura de paz como un proceso que se teje entre el pensar y el actuar. *Andamios*, 13(32), 411-414.
- Colombia 2020. (2018, junio 23). La reducción de muertes en el conflicto después del acuerdo con las Farc. *El Tiempo*. <https://colombia2020.elespectador.com/pais/la-reduccion-de-muertes-en-el-conflicto-despues-del-acuerdo-con-las-farc>
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168.
- García, E. (2014). La capacitación mediática e informativa como contenido de la educación para la paz. *Historia y Comunicación Social*, 19, 547-558. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45048
- Giddens, A. (2004). *Sociología*. Alianza.
- Martínez, M. (2017). Potenciando el enfoque de la educación para la paz en la enseñanza universitaria española: Una propuesta de actividades en asignaturas de lengua inglesa, Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 87-100. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a06>
- Moreira, G., Córdova, J., Lalangui, D. (2016). La cultura de paz y el papel de los comunicadores en la resolución de conflictos. Acuerdo de paz entre Ecuador y Perú. *Revista Espacios*, 37, 1-8.

- Moreira, L. y Branco, A. (2016). Proceso de socialización y promoción de la cultura de paz en la perspectiva de policías militares. *Estudios de Psicología, Campinas*, 33(3), 553-563. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300018>
- Muñoz, F. A. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta*, Universidad de Granada.
- Navia, J. (1998, 6 de marzo). San Bernardo: Un barrio atrapado y sin salida. *El Tiempo*.
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-750538>
- Ramírez, H. C. (2017). Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz. Buscando la transversalidad en la era de la posverdad. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 129-151.
<https://doi.org/10.5209/RECIEM.54777>
- Redacción de El Tiempo (1992, 25 de enero). Cedritos, un conjunto abierto de historias. *El Tiempo*.
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-20777>
- Redacción Portafolio. (2010, 29 de octubre). Cedritos: Integración de vivienda y comercio. *Portafolio*.
<https://www.portafolio.co/economia/finanzas/cedritos-integracion-vivienda-comercio-255304>
- Salazar, L. y Boschi da Silva, H. (2014). Gênese discursiva da fórmula 'cultura de paz'. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 36(2), 131-137. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v36i2.22567>
- Sánchez, S. y Vargas, M. (2017). La cultura de paz en educación secundaria obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 69(2), 115-130.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49768>
- Santos, C. J. (2016). Cultura de paz, educomunicación y TIC en Colombia. *Opción*, 32(12), 609-637.
- Sánchez C. M. (2015). *Educación para la cultura de la paz. Una aproximación psicopedagógica*. Ediciones USTA.
- Serrano, G. A. (2015, 12 de noviembre). Indigencia y drogas deterioran al tradicional barrio San Bernardo. *El Tiempo*.
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16429413>
- Vargas, A. D. (2016). Espacio de investigación para la educación de la paz y la convivencia apoyado por las TIC. *Opción*, 32(8), 920-935.

Breve CV de las autoras

Catalina Acosta Oidor

Socióloga de la Universidad del Valle (2009) y Magíster en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso (2015). Actualmente, docente de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Líder del grupo de investigación Estudios Interdisciplinarios de la Sociedad y la Cultura. Publicación más reciente: Acosta, C. (2019). La reinención de la violencia en Colombia como desafío para la pacificación: el caso de las bacrim, en Sánchez y Acosta (Eds.) (2019). *Las Huellas del Desarrollo. Intersecciones entre conflicto, reconfiguración social y pacificación en Colombia*. Bogotá: Ediciones USTA. 323 -354. Email: catalinaacosta@usantotomas.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0823-7021>

Luz Ángela Tabares Rojas

Socióloga de la Universidad de Toulouse II (2004), Magíster en Economía solidaria e innovación (2006) y Sociología aplicada a la gestión local (2007). Experiencia en la gerencia de programas socio-económicos y en la aplicación responsable de metodologías y herramientas a proyectos de intervención y de generación de ingresos. Integrante del grupo de investigación Estudios Interdisciplinarios de la Sociedad y la Cultura. Con interés en temáticas de economía popular, social y solidaria, socio economía y desarrollo local. Actualmente, fundadora del proyecto Aglaiia Coaching Creativo, que busca impulsar el emprendimiento con impacto en el entorno. Email: luzangela.tabares@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5930-7096>

Paula Natalia Castillo Acosta

Socióloga, de la Universidad Santo Tomás, integrante del semillero Educación y Política y del grupo de investigación Estudios Interdisciplinarios de la Sociedad y la Cultura. Con interés y experiencia investigativa en juventud, representaciones sociales, educación y educación para la paz. Con experiencia e interés académico en temas como la sociología de la educación, educación para la paz, jóvenes y partidos políticos. Publicación más reciente: Castillo, P. (2017) Juventudes partidarias: aproximación a los factores y/o motivaciones que intervienen en su consolidación. En Libro de resúmenes, 670, Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Email: paulacastilloa@usantotomas.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2789-6495>

María Catalina López Andrade

Socióloga de la Universidad Santo Tomás, integrante del semillero Educación y Política y del grupo de investigación Estudios Interdisciplinarios de la Sociedad y la Cultura. Con experiencia e interés académico en la sociología de la educación, estudios de género, cultura de paz, educación para la paz, víctimas de conflicto y de violencia por condición de género, juventud y pobreza. Publicaciones recientes: Capítulo de libro: Ortiz, A. M., y otros (2018). Deconstruyendo la educación para la paz a partir de la experiencia I.E.D Antonio José Uribe. En USTA. (2018). *Simposio de investigación USTAMED*, Universidad Santo Tomás, Medellín. Email: marialopez@usantotomas.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9840-1114>

Luisa Fernanda Luque Ramírez

Socióloga de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, integrante del semillero Educación y política, del semillero Degenerando los géneros y del grupo de investigación Estudios interdisciplinarios de la sociedad y la cultura de la misma universidad. Con interés y experiencia investigativa en educación y medio ambiente; educación y paz; pedagogías alternativas, nuevas metodologías educativas; género y masculinidades; teoría del género; género y cultura; género y estética y teorías feministas. Última publicación: ¿Cómo están viviendo los colombianos el COVID-19? (2020) Revista Las dos orillas. Email: luisa.luque@usantotomas.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7077-2263>

Ana María Ortiz Arévalo

Socióloga de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, integrante del semillero Educación y política, del semillero Degenerando los géneros y del grupo de investigación Estudios interdisciplinarios de la sociedad y la cultura de la misma universidad. Publicaciones recientes: Capítulo de libro: Ortiz, A. M., y otros (2018). Deconstruyendo la educación para la paz a partir de la experiencia I.E.D Antonio José Uribe. En USTA. (2018). *Simposio de investigación USTAMED*, Universidad Santo Tomás, Medellín. Líneas de interés investigativo: Educación y género, masculinidades, educación experiencial, diversidades sexuales y educación para la paz. Email: anaortiza@usantotomas.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3432-8752>

Nataly Vargas Rodríguez

Socióloga de la Universidad Santo Tomás y miembro activa en el Semillero de Educación y Política. Acompañamiento en las estrategias pedagógicas Educación para la generación de una cultura de paz (2018), La educación popular como alternativa para la comprensión de la realidad en Colombia (2018), y en los espacios de participación ciudadana Las artes escénicas como estrategia para la generación de una cultura de paz (2018). Últimas publicaciones: ¿Cómo están viviendo los colombianos el COVID-19? (2020) Revista Las dos orillas y El feminismo entendido desde los hombres (2020) en Congreso Internacional de Jóvenes Investigadores ScienceTubers. Email: nataly.vargas@usantotomas.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5543-4576>