

revista de
eEDUCACIÓN



N° 387 ENERO-MARZO 2020

revista de EDUCACIÓN

Nº 387 Enero-Marzo 2019

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Paseo del Prado, 28, 4.ª planta
28014 Madrid
España

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2019
NIPO línea: 847-19-004-X
NIPO íbd: :847-19-003-4
ISSN línea: 1988-592X 0034-8082
ISSN papel: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Maqueta: Solana e hijos, Artes Gráficas S.A.U.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional

VOCALES

Fernando Gurrea Casamayor
Subsecretario de Educación y Formación Profesional

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Clara Sanz López
Directora General de Formación Profesional

Diego Fernández Alberdi
Director General de Planificación y Gestión Educativa

Liborio López García
Secretario General Técnico

Carmen Tovar Sánchez
Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbolla Granda
Subdirectora General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Nuria Manzano Soto
Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

Montserrat Grañeras Pastrana
Subdirectora General de Ordenación Académica.
Responsable de la Unidad de Igualdad

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORA

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (University College London); Caterina Casalmiglia (Universitat Autònoma de Barcelona); Antonio Lafuente García (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Leoncio López-Ocón Cabrera (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Miquel Martínez Martín (Universitat de Barcelona); Francisco Michavila Pitarch; (Universidad Politécnica de Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); Clara Eugenia Núñez (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Lucrecia Santibáñez (Claremont Graduate University); Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay); Pablo Zoido (Banco Interamericano de Desarrollo).

REDACCIÓN

Jefe de Redacción: Jorge Mañana Rodríguez

Colaboradores: Ruth Martín Escanilla y Óscar Urrea Ríos

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York, SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Universidad de Ginebra); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Dirk Hastedt (Executive Director, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo (Consejero Técnico del INEE, México); Marie-Hélène Doumet (INES Programme, OCDE); Andreas Schleicher (Director, Directorate for Education and Skills, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Margarita Bartolomé (Universitat de Barcelona); Antonio Bolívar (Universidad de Granada); Josefina Cambra Giné (Colegio de Doctores y Licenciados); Anna Camps i Mundó (Universitat Autònoma de Barcelona); César Coll Salvador (Universitat de Barcelona); Agustín Dosil Maceira (Universidad LiberQuaré); Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero Muñoz (Universidad de Murcia); Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid); Joaquín Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona); José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Daniel Gil Pérez (Universitat de València); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carmen Labrador Herraiz (Universidad Complutense de Madrid); Miguel López Melero (Universidad de Málaga); Elena Martín Ortega (Universidad Autónoma de Madrid); Rosario Martínez Arias (Universidad Complutense de Madrid); Inés Miret (Neturity S.L., Madrid); Juan Ignacio Pozo (Universidad Autónoma de Madrid); Joaquim Prats Cuevas (Universitat de Barcelona); Manuel de Puelles (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Tomás Recio Muñoz (Universidad de Cantabria); Luis Rico Romero (Universidad de Granada); Juana M.ª Sancho Gil (Universitat de Barcelona); Mercedes Vico Monteoliva (Universidad de Málaga); Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia).

Presentación

La *REVISTA DE EDUCACIÓN* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Cada año se publican cuatro números con tres secciones: Investigaciones, Ensayos y Reseñas. Uno de los números anuales podrá contar con una sección Monográfica con convocatoria pública en esta web. Todos los artículos enviados a las diferentes secciones están sometidos a evaluación externa. En el primer número del año se incluye, además, un índice bibliográfico, y en el segundo un editorial con la Memoria anual que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período, la evolución de los índices de calidad e impacto, así como el listado de revisores externos.

Desde sus orígenes hasta 2006 la *Revista de Educación* se publicó en formato impreso. Desde 2006 se ha venido publicando en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluía los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos en la Redacción. La edición electrónica incluía los artículos y reseñas completos y es accesible a través de la página web (www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/), en la que además los lectores tienen acceso a otras informaciones de interés sobre la revista. Desde el segundo número de 2012 (358 mayo-agosto), la *Revista de Educación* se convierte en una publicación exclusivamente electrónica.

La *Revista de Educación* tiene un perfil temático generalista, pero solo evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en un conjunto de líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación en educación; políticas públicas en educación y formación; evolución e historia de los sistemas educativos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; atención a la diversidad; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; orientación educativa y tutoría; desarrollo profesional docente; cooperación internacional para el desarrollo de

la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales*: ISOC, BEG (GENCAT), PSICODOC, DIALNET, y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, SCOPUS, Sociological Abstracts (CSA Illumina), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IRESIE (México), ICIST (Canadá), hedbib (International Association of Universities - UNESCO International Bibliographic Database on Higher Education), SWETSNET (Holanda).
- *Sistemas de evaluación de revistas*: Journal Citation Reports/Social Sciences Edition (JCR), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Latindex (Iberoamericana), scimago Journal & Country Rank (SJR), RESH, Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE), carhus plus+, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC).
- *Directorios*: Ulrich's Periodicals Directory.
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- *Catálogos internacionales*: WorldCat (USA), Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, Catalogue Collectif de France (CCFr), Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), COPAC National, Academic and Specialist Library Catalogue (Reino Unido), SUDOC Catalogue du Système Universitaire de Documentation (Francia), ZDB Zeitschriftendatenbank (Alemania).

**La revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados**

Número monográfico: Los entornos educativos y la construcción de un sentido compartido de comunidad en países democráticos: El debate epistemológico y pedagógico

Sección monográfica

TAMAR SHUALI, GONZALO JOVER y ZVI BEKERMAN: Los entornos educativos y la construcción de un sentido compartido de comunidad en países democráticos: El debate epistemológico y pedagógico. Introducción...	11
MARÍA JESÚS LLORENTE PUERTA y ISABEL HEVIA ARTIME: Análisis de los procesos de interactividad en la construcción del conocimiento con personas adultas inmigrantes	15
CHRISTINE E. SLEETER: Combatir el racismo y el colonialismo por medio de los estudios étnicos	39
JUAN CARLOS GONZÁLEZ-FARACO, INMACULADA GONZÁLEZ-FALCÓN y ROSA M. RODRÍGUEZ-IZQUIERDO: Políticas <i>inter</i> -culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas.....	67
MARÍA ISABEL LUIS RICO, TAMARA DE LA TORRE CRUZ, MARÍA-CAMINO ESCOLAR-LLAMAZARES, ESTHER RUIZ PALOMO, JONATHAN HUELMO GARCÍA, CARMEN PALMERO CÁMARA y ALFREDO JIMÉNEZ EGUIZÁBAL: Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo.....	89
ALBERTO DELFÍN ARRUFAT CARDAVA y ROBERTO SANZ PONCE: El derecho a la educación de los niños migrantes. Reflexiones en torno a las dificultades para asegurar el cumplimiento efectivo de su obligación jurídica..	117
TOMÁS SEGARRA ARNAU, JOAN ANDRÉS TRAVER MARTÍ y MARÍA LOZANO ESTIVALIS: De clandestinos a extranjeros. Burocracia, dominación y aprendizaje situado en la comunidad marroquí de Sant Mateu (Castellón, España)	141

DAVID DONCEL ABAD y PABLO CABRERA-ÁLVAREZ: Comunidades Autónomas bilingües, identidades y desempeño educativo según PISA 2015 163

LEONARDO OLIVER ORTIZ FLORES y MARICELA GUZMÁN CÁCERES: Las políticas de combate a la discriminación étnica a través del currículum. Tensiones en torno a la nación en Brasil..... 189

Investigaciones

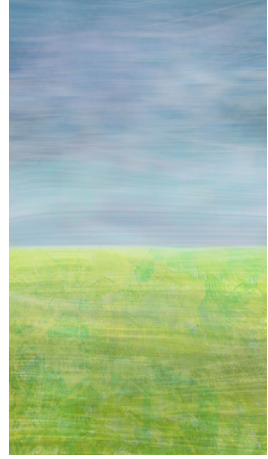
MARÍA FERNÁNDEZ-MELLIZO y ALEXANDER CONSTANTE-AMORES: Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad Complutense de Madrid..... 213

RAQUEL POY CASTRO: Las escuelas de Sierra Pambley en Hospital de Órbigo (1887-1936): la educación rural desde la perspectiva de la Institución Libre de Enseñanza..... 241

IRENE CAMPOS GARCÍA y JOSÉ ÁNGEL ZÚÑIGA VICENTE: Composición de los claustros: ¿Cómo afecta al desempeño académico de los centros de Educación Secundaria? 265

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO: Nos enseñaron a ser humanos antes de ser artesanos 299

Reseñas..... 323



Sección monográfica

Los entornos educativos y la construcción de un sentido compartido de comunidad en países democráticos: El debate epistemológico y pedagógico. Introducción

Tamar Shuali, Gonzalo Jover, Zvi Bekerman

Los entornos educativos sirven como lugares, no únicos, pero sí importantes, para la socialización en identidades colectivas (e.g. religiosas, étnicas), identidades cívicas y actitudes y comportamientos democráticos. Los entornos educativos influyen en la negociación y formación de las personalidades, valores, actitudes y patrones de comportamiento de los individuos participantes como futuros ciudadanos. Esto es cierto para todos aquellos que participan en tales entornos. En el caso de grupos minoritarios, migratorios, y/o diaspóricos esto es aún de más relevancia especialmente en un mundo europeo occidental, que se ve desbordado por corrientes migratorias que perturban la asumida homogeneidad de sus poblaciones. En este contexto, la negociación de identidades étnicas, religiosas, y/o culturales en entornos educativos es de gran relevancia y subraya la discusión actual sobre los derechos humanos, el antirracismo y la marginación en la esfera pública, añadiendo a estos la preocupación por el desarrollo de identidades cívicas entre grupos inmigrantes y minoritarios. Al mismo tiempo, estos fenómenos suponen un desafío para el desarrollo de una sociedad inclusiva, y plantean la responsabilidad que deben asumir los entornos educativos en la promoción de valores compartidos y sentido de comunidad.

Consecuentemente, se plantea la cuestión de cómo los múltiples agentes involucrados en procesos educativos ponen (o no) en práctica discursos y pedagogías educativas que definen quién tiene la capacidad de gobernar-se (o no), y cómo esas capacidades se convierten en elementos efectivos en la formación de ciudadanos activos y sujetos políticos.

Un hecho que preocupa, pues, a las sociedades occidentales es el fracaso de la integración y la necesidad de favorecer la cohesión social

entre los grupos mayoritarios y minoritarios (indígenas, migrantes y diáspóricos). Preocupación que crea ansiedades y fobias, así como una fuerte inclinación de las sociedades occidentales y de sus gobernantes a centrarse en las recientes olas de inmigrantes como una gran amenaza para los tradicionales valores occidentales, sin tener en cuenta las complejidades interactivas y contextuales sobre las cuales estas tensiones evolucionan. Este fracaso se interpreta principalmente como resultado de diferencias culturales, lingüísticas, religiosas y étnicas entre los grupos, una interpretación que ignora descaradamente los factores históricos y contextuales, estructurales e institucionales, que condicionan dicha integración. En este sentido, la noción del fracaso se debe a una construcción social que culmina con el desarrollo de la noción de la otredad. Frente a esta fenómeno solamente cabe el desarrollo de apego y sentido de pertenencia entorno al principio de reconocimiento en la diversidad cultural como un hecho enriquecedor, entendiéndola desde su acepción de proceso inclusivo que hace hincapié en aquello que compartimos (cultura global) al mismo tiempo que visibiliza la diversificación (culturas nacionales y locales) Además de la comprensión que las personas poseen múltiple identidades, son miembros de múltiples grupos y tienen múltiples afiliaciones culturales, en su mayoría producto de una afiliación voluntaria y no prescrita.

En esta sección monográfica presentamos una serie de artículos que, desde un enfoque crítico, problematizan las presentes interpretaciones, con el objetivo de revitalizar los esfuerzos de investigación en entornos educativos dedicados a aliviar los conflictos creados por el desplazamiento masivo de poblaciones en el mundo contemporáneo.

El ensayo de Sleeter, construido a partir de dos estudios de caso realizados en los Estados Unidos, presenta una aproximación crítica a las teorías multiculturales, apuntando al uso de estudios étnicos como una opción educativa emancipatoria basada en una pedagogía decolonizadora. En su artículo Llorente Puerta y Hevia Artime recogen, por su parte, los resultados de una investigación de procesos de interactividad como elemento relevante para la comprensión de la práctica educativa de alfabetización con personas adultas de origen inmigrante. Los resultados enfatizan las dificultades para la cesión del control de la actividad de la docente a los estudiantes, en un contexto de instrucción donde los referentes culturales y sociales desempeñan un papel decisivo para la adquisición de la competencia lectoescritora. El estudio etnográfico de

González-Faraco, González Falcón, y Rodríguez Izquierdo analiza el trabajo educativo hecho en aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) detectando en el análisis las posibles disonancias y contradicciones entre las acciones pedagógicas que estas aulas promueven, y las lógicas que las sustentan y justifican -sus discursos políticos-normativos y sus prácticas aparentemente inclusivas. El artículo de Luis Rico, Torre Cruz, Escolar-Llamazares, Ruiz Palomo, Huelmo García, Palmero Cámara y Jiménez Eguizábal, focaliza la atención sobre el patio de recreo, como un espacio y tiempo que facilita tanto la convivencia como las relaciones interpersonales. La investigación demuestra cómo influye el género en las relaciones de aceptación y rechazo que se producen en el recreo en los centros escolares de educación primaria y secundaria a la hora de elegir o rechazar a iguales, así como en las motivaciones que justifican dicha elección y/o rechazo. Segarra Arnau, Traver Martí, y Lozano Estivalis presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en el seno de una comunidad marroquí, con el objetivo de conocer los procesos de aprendizaje que generan oportunidades para la integración de colectivos migrantes en la sociedad de acogida, y las relaciones de dominación que se manifiestan en el proceso desde el Estado hacia estas comunidades. Los autores proponen que los procesos que recorren estos grupos, son procesos de aprendizaje situado, en los que los inmigrantes empiezan siendo participantes periféricos legítimos. Tales procesos se caracterizan por una relación de dominación desde el Estado, que acaba generando transformaciones en la identidad de los marroquíes hacia la subalternidad y la extranjería. Arrufat Cárdua y Sanz Ponce nos distancian de los contextos educativos y nos introducen a la esfera legal de la educación. Su principal objetivo es analizar cómo se concreta y define el derecho a la educación en los niños migrantes a la luz de lo dispuesto en la Observación General Conjunta número 3 y 4 sobre los Derechos Humanos de los Niños en el contexto de migraciones internacionales. Su enfoque crítico, a la par de reconocer al derecho a la educación como un derecho dado, enfatiza que, para ser efectivo, debe atender a las peculiaridades de cada uno de los diferentes grupos sociales y las variadas formas en que estos se enfrentan con problemáticas locales; problemáticas que exige una respuesta global, multidisciplinar y sensible a sus dificultades y características. Ortiz Flores y Guzmán Cáceres presentan una reflexión en torno a las políticas de combate a la discriminación étnica a través del currículo en el caso de Brasil. Los autores analizan los alcances de

tales, centrándose particularmente en las Directrices Curriculares para la Enseñanza de las Relaciones Étnico-raciales en Brasil, para la formación de una ciudadanía integrada en la diversidad. Los resultados muestran las aristas del debate teórico por la integración de la nación en contextos multiculturales, que oscilan entre los esencialismos estratégicos y las demandas de reconocimiento. Doncel Abad, Cabrera Álvarez abordan el reconocimiento institucional de las lenguas cooficiales en el Estado Autonómico español, e investigan si la variabilidad de bilingüismos educativos acomodados a cada comunidad autónoma son o no efectivos, esto es si logran facilitar un contexto de igualdad de oportunidades para el logro educativo de los diferentes grupos lingüísticos e identitarios. Su trabajo analiza el desempeño en las competencias en matemáticas, lectura y ciencias, según PISA 2015, teniendo en cuenta la lengua que el alumnado habla en casa. Los resultados indican, por un lado, que, con algunas excepciones, en términos generales, la experiencia simbólica e instructiva que ofrece cada modelo lingüístico no condiciona el desempeño de los estudiantes, cuya lengua hablada en casa es el castellano, en las competencias medidas según PISA 2015. Pero, por otro, sí se encuentra asociada, significativamente, a un peor desempeño de la minoría de habla extranjera con relación a los castellano parlantes en varias comunidades como Baleares o Cataluña.

Esperamos que los artículos presentados contribuyen al enriquecimiento del conocimiento teórico, empírico y comparativo, sobre la influencia potencial que varios agentes y entornos educativos tienen en la co-construcción de identificaciones individuales y grupales en el contexto de sociedades globalizadas y culturalmente diversas. Esperamos, así mismo, que los estudios contribuyen al desarrollo de estrategias, políticas, prácticas y perspectivas teóricas que puedan ayudar a revitalizar el sueño multicultural de fortalecer y mantener un sentido compartido de comunidad en una sociedad plural.

Análisis de los procesos de interactividad en la construcción del conocimiento con personas adultas inmigrantes

Analysis of interactivity processes in knowledge-building with adult immigrants

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-436

María Jesús Llorente Puerta

Isabel Hevia Artime

Universidad de Oviedo

Resumen

El presente artículo recoge los resultados de parte de una investigación centrada en el análisis, desde el constructivismo sociocultural y lingüístico, de procesos de interactividad como elemento relevante para la comprensión de la práctica educativa de alfabetización con personas adultas de origen inmigrante. Nuestro interés es conocer los mecanismos de influencia educativa que actúan en la interacción de la actividad conjunta de la docente y sus estudiantes en torno a un contenido. La metodología elegida es el estudio de caso basado en la observación y análisis de nueve sesiones de aula. Los resultados ponen de relieve las dificultades para la cesión de control de la actividad de la docente a los estudiantes en un contexto de instrucción donde los referentes culturales y sociales desempeñan un papel decisivo para la adquisición de la competencia lectoescritora.

Palabras clave: alfabetización de adultos inmigrantes, construcción del conocimiento, interactividad, práctica educativa.

Abstract

This article describes the results of research looking at a sociocultural and linguistic constructivist analysis of interactivity processes as important elements

for the understanding of literacy teaching practice with adult immigrants. We are interested in understanding the mechanisms of educational influence that act in interaction in joint activities between student and teacher for a given topic. The chosen methodology was a case study based on observation and analysis of nine classroom sessions. The results highlight how difficult it is for the teacher to transfer control of activities to the students in a teaching context in which cultural and social references play a decisive role in the acquisition of reading and writing skills.

Key words: adult immigrant literacy, knowledge building, interactivity, educational practice.

Introducción

El presente estudio se inspira en trabajos que se detienen en una perspectiva sociocultural del aprendizaje cercana a la mirada del constructivismo social vygostkiano, enfocado en el mundo del significado y el conocimiento compartido de manera intersubjetiva, esto es, en la construcción social. Dentro de la propuesta general de investigación en la acción en el ámbito educativo, se plantea la posibilidad de encontrar evidencias de si existe una construcción progresiva de sistemas de significados compartidos o si, por el contrario, esto no se produce. Con esta premisa, se busca la comprensión de las situaciones de enseñanza aprendizaje a partir de los mecanismos de influencia educativa (Coll et al., 1992). Así, este artículo refleja un apartado concreto, el análisis de la interactividad, que forma parte de un trabajo más amplio de observación participativa.

En este caso, centramos nuestra atención en torno a la búsqueda de soluciones para una problemática concreta: la alfabetización en una lengua que no es la propia. El objetivo que guía el proceso de investigación no radica únicamente en buscar estrategias para alfabetizar en una lengua extranjera, sino en comprender cómo unos determinados aprendices, que no han tenido la oportunidad de alfabetizarse en su lengua materna, pueden adquirir el dominio de la lectoescritura en español como segunda lengua (L2). El énfasis se sitúa, pues, en analizar qué proceso de enseñanza puede impulsar un desarrollo del aprendizaje en un alumnado

perteneciente a una minoría étnica especialmente vulnerable en nuestra sociedad, concretamente, personas gitanas de origen rumano.

De manera frecuente, esta búsqueda de la mejora se centra en analizar qué hace el docente en el aula para identificar puntos fuertes y débiles, qué estrategias funcionan y cuáles no. Esta perspectiva implica cierta direccionalidad en un único sentido dentro del proceso. Si se defiende, ya desde los inicios de los presupuestos de la enseñanza comunicativa de lenguas, el papel del docente como orientador y guía, como facilitador y como mediador en el proceso de aprendizaje, consecuentemente el centro del análisis ha de dirigirse a ese proceso: la interacción a través de la cual se construye el conocimiento. En esta línea, Rochera, Gispert y Onrubia (1999) señalan la importancia de crear zonas de desarrollo próximo en la interacción profesor-alumno que faciliten la atención adecuada del docente al alumno, así como la apropiación personal y funcional del conocimiento por parte del alumnado. Es decir, analizar los mecanismos de influencia educativa que ejercen los profesores para “conseguir el *traspaso progresivo del control* en la actividad conjunta” (García y Montanero, 2004:541).

Por todas estas cuestiones, se plantea la necesidad de observar cómo el alumnado construye el conocimiento, pero no únicamente desde el punto de vista individual de las personas que participan en el proceso educativo, sino también desde la interacción, desde los *mecanismos de influencia educativa* (Coll et al., 1992.; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Coria, 2011; López, 2001; Onrubia, 1993; Rodríguez, 2013; Zarandona, 2015). En nuestro caso de estudio, esa interacción está mediatizada por las características del alumnado y un contexto de enseñanza-aprendizaje no formal en donde se producen continuos choques culturales.

La particularidad de esta experiencia estriba en que no existe una referencia común compartida sobre el marco geográfico, cultural, social ni escolar entre docente y aprendices, pues el alumnado, en su mayoría, se sitúa por primera vez en esta situación, y en un país extranjero, por lo que se trata de indagar si se puede llegar a producir la construcción de significados compartidos en el aula a través del análisis de la interactividad entre los participantes.

La presencia de personas extranjeras en el aula de adultos y la urgencia por responder a sus necesidades han provocado el interés por la reflexión y la preocupación pedagógica por la alfabetización en una segunda lengua en el ámbito español. No obstante, a pesar de la existencia

de ciertas iniciativas puntuales, con propuestas metodológicas concretas y funcionales (Cabrera, 2013; Molina, 2007), análisis de materiales (Hernández, 2012) o algún estudio de casos con grupos específicos, como la alfabetización de personas arabófonas (Fernández, 2013; Gibert, 2008), son escasas las investigaciones que se han centrado en el análisis de la enseñanza del español como segunda lengua a alumnado que desconoce la lectoescritura. Algunas investigaciones en esta línea parten del ámbito anglosajón. Los estudios sobre la alfabetización en inglés como L2 aparecen en Estados Unidos en la década de los setenta del pasado siglo. Un ejemplo destacable es el “*What Works*” Study for Adult ESL Literacy Students (Condelli et al. 2003) apoyado por las administraciones educativas estadounidenses a finales de los noventa. En Europa, desde principios de siglo las investigaciones en Holanda (Kurvers y Van de Craats, 2015) y Reino Unido (Young- Scholten, 2013) se centran en lo que se conoce como enseñanza de segundas lenguas a alumnado con bajo nivel de instrucción formal, LESLLA, en el acrónimo inglés (Literacy Education and Second Language Learning for Adults) que, desde el año 2005, da nombre a un foro internacional de investigadores interesados en el desarrollo de la adquisición de una segunda lengua por parte de inmigrantes adultos con poca o ninguna escolaridad y que ha ido ampliado el espectro más allá de lo anglosajón y aparecen experiencias y reflexiones en otras lenguas.

El estudio de la interactividad en la enseñanza

La noción de interactividad es planteada por Coll et al. (1992) como forma de organización de la actividad conjunta en torno al contenido o la *tarea* que están llevando a cabo las personas participantes en un proceso educativo. De la idea de interactividad se desprende la incapacidad de entender lo que acontece en el aula sin poner en relación los formatos interactivos y la clase de discurso que se producen, lo que hacen y dicen, por qué y cómo lo dicen las personas que actúan en ese *escenario sociocultural* o *comunidad de práctica* (Cubero, 2005; Zarandona, 2015). Por tanto, la interactividad trasciende la interacción docente – aprendiz en el sentido habitual del término e incluye toda actuación anterior o posterior a la misma, como puede ser, por ejemplo, la elaboración individual o en grupo de una tarea. El análisis de la interactividad

implica considerar las actuaciones de cada participante en el marco de su interrelación con las acciones y el discurso de cada uno de los otros participantes en torno a un determinado contenido o tarea de enseñanza aprendizaje (Rochera, Gispert y Onrubia, 1999).

Tres son los elementos a priori sobre los que se focaliza la atención. En primer lugar, *la dimensión temporal* del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll et al., 1992), esto es, en qué momento se producen determinadas actuaciones de las personas participantes. En segundo lugar, es preciso definir claramente las unidades de análisis enmarcadas en esa dimensión temporal. La *secuencia didáctica* (SD) es la unidad básica de recogida de datos y constituye el segmento estándar de actividad conjunta sobre el que se procede al análisis. En tercer lugar, el análisis de la interactividad no puede desligarse del contenido o tarea sobre la que se articula la actividad. Al tratarse de un proceso de enseñanza y aprendizaje existen objetivos educativos específicos, materiales determinados y actuaciones concretas por parte de docente y aprendices que se sitúan en una secuencia didáctica con un comienzo, un desarrollo y un final. La *tarea* (López, 2008) no es entendida como entidad propia y cerrada que justifica el proceso de enseñanza aprendizaje, sino como un elemento más para entender la influencia educativa. Indudablemente, resulta imposible desligar la fase en que docentes y aprendices organizan su actividad conjunta de la naturaleza del contenido y la estructura de actividades sobre las que se está trabajando. No obstante, la organización de la actividad conjunta no es una cuestión predeterminada ni programable, sino que se va construyendo, de manera progresiva, en un proceso que implica al docente y al alumnado por igual.

La investigación sobre la interacción como elemento desencadenante de construcción del conocimiento no se limita al aprendizaje escolar, sino que puede ser aplicado a cualquier práctica educativa en diferentes contextos. Así, encontramos trabajos como los de Colomina (1996) que estudia situaciones de interacción social en el contexto familiar entre adultos y niños; el estudio de Coll y Rochera (2000) referido al aprendizaje de los primeros números de la serie natural en aulas de Educación Infantil; la investigación sobre enseñanza de un procesador de textos a alumnado universitario (Onrubia, 1993); el análisis de la organización de la actividad conjunta en la enseñanza de deportes colectivos en Educación Primaria (López, 2001) o, más recientemente, el estudio de la influencia educativa en alumnado preuniversitario en Chile (Castro y Aranda, 2016).

Con alumnado de origen extranjero destaca la investigación realizada por Rodríguez (2013) que analiza la actividad conjunta en el desarrollo de una secuencia didáctica en un aula de inmersión lingüística. Sin embargo, la reflexión acerca de los mecanismos de influencia con personas adultas de origen extranjero es un campo que no ha sido objeto de estudio hasta el momento, el conocimiento sobre los procesos de alfabetización de personas adultas extranjeras pertenecientes a una minoría étnica resulta escaso si consideramos el incremento de este colectivo en la sociedad española en los últimos años.

Método

Esta investigación toma como objeto principal de estudio el diálogo en el aula (Doyle, 1977), por lo que se opta por una metodología cualitativa (Flick, 2004) basada en el estudio de casos (Yin, 1989) el cual nos permite identificar y describir las formas de organización de la actividad conjunta que se dan en nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque de base cualitativa, seguimos el enfoque que Zarandona (2015) denomina *interpretativo*, calificativo que incluye el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa y en el que cabe cierto tipo de cuantificación, como en análisis del presente estudio. Al realizarse la investigación en su contexto natural y no intervenir ningún agente externo al mismo, donde la docente es la propia investigadora, avalamos la propia validez ecológica (Bronfenbrenner, 1987) del caso. Los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Participantes

Los participantes en la secuencia didáctica fueron un total de 23 aprendices y una profesora que conforman un grupo de alfabetización para extranjeros impartido dentro de los programas educativos de una ONG del norte de España. Estas personas acuden a esta actividad formativa como parte de sus obligaciones como receptoras de ayudas sociales prestadas en la comunidad. Son personas adultas (6 hombres y 17 mujeres), entre los 22 y los 56 años, pertenecientes a una minoría étnica de Europa del

Este, cuya experiencia escolar es nula y que no están alfabetizadas en su lengua de origen. Los aprendices poseen una autopercepción manifiesta de ser *gitanos* y comparten los rasgos socioculturales que, según Jiménez y Jiménez (2017) proporcionan a la comunidad *rom* su identidad como grupo: el sentimiento de colectividad definido en torno a una lengua común y los valores como la cohesión de la familia, la autoridad del varón y los mayores, el valor del matrimonio y la virginidad o la red familiar indispensable para la supervivencia del grupo. Su conocimiento de español a nivel oral es variable, aunque, por lo general, poseen suficiente competencia comunicativa para desenvolverse en situaciones cotidianas de interacción. Todos llevan un mínimo de tres años residiendo en España y la mayoría lleva varios meses asistiendo a la formación. Por su parte, la docente cuenta con una experiencia de veinte años trabajando en la alfabetización de personas adultas de origen extranjero.

Instrumentos

El elemento de observación y análisis en esta investigación es una unidad didáctica que se ha incluido de manera natural en la programación docente del grupo-clase. A fin de registrar con mayor detalle la evolución de la actividad conjunta entre docente y estudiantes, se realiza la grabación en video de cada una de las sesiones que componen la unidad, un total de nueve horas de grabación que abarcan un periodo de seis semanas. Toda la actividad analítica se complementa con un portfolio de los estudiantes en donde se recogen los materiales producidos a lo largo de la actividad conjunta y un diario de clase. Los portfolios constituyen la historia documental de la actividad de los aprendices y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante cronológicamente archivado en una carpeta individual. En el diario de investigación la docente recoge rúbricas de evaluación individual, anotaciones sobre lo que acontece en el aula en el desarrollo de las sesiones, así como sus reflexiones suscitadas en los sucesivos visionados de dichas sesiones, incluyendo cuestiones e interpretaciones de todo el proceso. Las grabaciones fueron visionadas en varios niveles, el primero, con el objeto de realizar una transcripción escrita, permitió una primera clasificación intuitiva de los elementos que se tendrían en cuenta, sucesivas revisiones cotejadas con el resto de instrumentos completaron el análisis.

Diseño y Procedimiento

Los datos que ilustran el análisis se apoyan en una secuencia didáctica en la que el hilo conductor estuvo constituido por una unidad didáctica elaborada tras una fase previa de negociación del contenido en función de las necesidades e intereses manifestados por las propias personas participantes en la acción formativa. Mediante el enfoque por proyectos o tareas (Estaire, 2009; Nunan, 1989; Trujillo, 2017), se diseña una secuencia con dos objetivos finales. Por un lado, conseguir que el alumnado adquiera las destrezas lectoescritoras necesarias para apuntar en la agenda de su teléfono los nombres de sus contactos habituales. Se busca dotar de sentido al aprendizaje a través del reconocimiento del propio nombre y el de las personas más cercanas, materializado en forma de producto: la elaboración de una agenda telefónica. Por otro lado, y en la misma línea de dotar de significatividad al aprendizaje, se parte de la toma de conciencia del texto través de un recetario de comida rumana y, a partir de los textos que conforman las recetas, proceder al trabajo con unidades menores. Agenda y recetario constituyen la ayuda de objetos *reales* como forma eficaz de desarrollar la conciencia textual. La programación se corresponde con una serie definida de actividades en una escala de pasos de actuación de lo más pautado a las tareas más abiertas y libres. El enfoque metodológico propuesto para la unidad didáctica combina el método global (que comienza con la frase y la palabra para ir descomponiéndolas en unidades menores), con el analítico, es decir, el enfoque fónico o lingüístico que fomenta la enseñanza de las letras para ir hacia unidades mayores: la sílaba, las palabras y las frases. En la metodología se siguen los cinco principios generales para conseguir éxito en las clases con aprendices de alfabetización señalados por Vinogradov (2008): mantener la clase contextualizadas, combinar enfoques sintéticos y analíticos, atender a la variedad de preferencias en el aprendizaje, aprovechar las potencialidades de cada aprendiz y estimular su confianza.

La unidad didáctica está diseñada, inicialmente, para desarrollarse a lo largo de seis sesiones, de sesenta minutos, siempre contando con la irregularidad en la asistencia, lo que provoca continuos reajustes, repeticiones de clases, adaptaciones, etc. Teniendo en cuenta esta necesaria flexibilidad y la configuración de los cursos (solo dos sesiones de sesenta minutos a la semana), se plantea como una propuesta clara,

sencilla y práctica, cuyo desarrollo y resultado son analizados para mejorar la práctica educativa. Debido a las adaptaciones mencionadas, no se alcanzó a desarrollar los contenidos íntegramente, y las grabaciones se extendieron a nueve, a lo largo de seis semanas.

Análisis de datos

El análisis de los datos está orientado a la identificación de indicadores empíricos que arrojen luz acerca del proceso de cesión del control y construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre docente y estudiantes. El visionado posterior de las sesiones y el análisis exhaustivo de las transcripciones constituye el corpus principal de datos. Dichas transcripciones recogen tanto los elementos lingüísticos como extralingüísticos (útiles para el análisis). Del estudio de los registros de las secuencias didácticas emerge una primera segmentación intuitiva en Segmentos de Interactividad (SI) que se verifica con la revisión de grabaciones y transcripciones de acuerdo a criterios de contenido o de patrón de actividades o comportamiento. Un segundo nivel de análisis se centra en los significados que la docente y estudiantes negocian y co-construyen y cuya unidad de análisis básica es el mensaje, tal como plantean Coll, Onrubia y Mauri (2008).

Inicialmente, se procede a un nivel de análisis *macro* centrado en la categorización de las actuaciones de las personas participantes, para fundamentar, empíricamente, si es posible o no el proceso de cesión del control de la docente a los aprendices. Para ello, el primer paso consiste en investigar qué ocurre en el aula: cómo se organiza la actividad conjunta entre la profesora y los aprendices, si se produce o no una cesión del control de la actividad (y cómo) y si se amplían los significados compartidos a lo largo de la unidad didáctica. Un análisis de estas características contribuye a ilustrar sobre lo que han aprendido (o no) los alumnos y a mejorar la comprensión del papel y efecto del docente en todo el proceso. Como se ha señalado, la unidad básica de recogida de datos, de análisis y de interpretación es la secuencia didáctica (SD) formada, a su vez, por sesiones identificadas claramente por tener una secuencia temporal cerrada, delimitada y espaciada en el tiempo. El nivel inferior de análisis lo constituyen los segmentos de interactividad (SI) que responden a una determinada estructura de interacción (Coll

et al., 1992). Esta exploración de la interactividad es la que se refleja en el presente estudio y constituye un corpus en sí mismo que permite comprender mejor, tras análisis cualitativos más precisos las causas de la dificultad para lograr los objetivos de aprendizaje.

Resultados

Al final de las sesiones el alumnado fue incapaz de reconocer y reproducir los nombres de sus allegados en la agenda telefónica ni los ingredientes en una receta culinaria. Esto no significa que no se produjeran aprendizajes, simplemente refuerza la necesidad de reflexión acerca de lo que se aprende y cómo se aprende. La programación previamente diseñada para el desarrollo de la unidad didáctica puso en evidencia la exigencia de reajustes desde el comienzo a tenor de lo reflejado en el diario de clase: *“Por supuesto no me ha dado tiempo a realizar todas las actividades del programa. Ha venido demasiada gente y esto es algo con lo que no contaba”* (diario de clase, día 1). La metodología variada, el intento de atender a los diferentes estilos de aprendizaje, el foco en los intereses personales tras la detección de necesidades, el cuidado con la dimensión afectiva del aprendizaje, personalizando los textos con señas de identidad y el enfoque constructivista en las opciones metodológicas estuvieron presentes. Por tanto, una vez establecido el marco, se plantea analizar cómo se gestiona la actividad conjunta en la articulación de los comportamientos de la profesora y los alumnos en torno a una tarea de aprendizaje en un contexto tan específico, siguiendo la línea de investigación sobre mecanismos de influencia educativa (Coll et al., 1992; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Onrubia, 1993; Rochera, Gispert y Onrubia, 1999).

Los segmentos de interactividad (SI) identificados en las sesiones se han categorizado como sigue:

Acomodación en el Aula (AA): Este SI se refiere a los momentos de entrada de estudiantes a clase. No todos los alumnos son puntuales y a lo largo de la sesión se producen interrupciones por la llegada de nuevas personas, recogida de carpetas, saludos a compañeros... hasta que comienzan la actividad. Los segmentos tienen una duración variable. El inicio de las clases ocupa siempre un tiempo, pues los estudiantes no se encuentran en el aula, es la profesora quien espera por ellos. Además, los

aprendices no llevan y traen consigo el material necesario para la clase, sino que cada persona tiene una carpeta física (portfolio) individual en la que guarda su libreta y útiles de escritura y las fotocopias que se van entregando. Se fomenta en el alumnado la conciencia de ese portfolio:

(Docente) *¡ab! Mn, vale, y... ¡muy bien! a partir de ahora esta es tu carpeta.... ¡muy bien!.... ¡muy bien! vale, ahora guardamos el boli, la libreta y la carpeta vieja... todas nuestras cosas, aquí dentro, ¿vale?*
(Estudiante 1) *¿dónde?*
(Docente) *dentro*
(Estudiante 1) *ahí dentro, ¿eh?*
(Docente) *sí, pero la libreta no, que vamos a trabajar*
(Estudiante 1) *todas estas no, ¿ahí?*
(Docente) *eso todo, eso es lo viejo, guardamos lo viejo y dejamos solo lo nuevo, lo último,*
(Estudiante1) *¿y esto qué?*
(Docente) *vale, dejamos solo lo último, lo que hicimos....*
(Estudiante 2) *esta y esta*
(Docente) *eso, lo que hicimos el martes, lo dejamos aparte, lo demás, lo guardamos dentro de la carpeta*
(Estudiante 2) *en la carpeta todo*
(Docente) *eso, fijaos qué cantidad de trabajo*
(Estudiante 3) *esto lo tiro*
(Docente) *no, no, no. No se tira nada, no, porque es una nueva etapa, es lo que trabajasteis hasta ahora y lo que vamos a trabajar a partir de ahora que es todo nuevo.*

Las carpetas se encuentran en una caja grande en el interior del aula y su búsqueda ocasiona cierta confusión al inicio de la sesión, no obstante, resulta un buen trabajo de desarrollo de estrategias de reconocimiento y es una rutina que el grupo tiene asumida e interiorizada. En este bloque se han incluido también los momentos de salida del aula, donde el proceso es inverso y los estudiantes colocan sus carpetas en el lugar destinado para ello y se producen despedidas, nuevas conversaciones en romání, etc. El patrón de actuación prototípico de este SI se corresponde fielmente con los roles asumidos por las personas participantes en una situación altamente controlada en la que la docente asume el liderazgo y organiza tareas y espacios y los estudiantes acatan las instrucciones con una ausencia total de autonomía en la práctica. La solicitud de directrices es constante, como queda reflejado en las transcripciones:

(Estudiante 9) ahora ¿qué hacemos?

(Estudiante 2) ¡profe!

(Docente) ¡dime!

(Estudiante 2)) ¿qué hacemos con esto?

(Estudiante 1) y ahora ¿qué hacemos? mira, mi nombre y mi apellido,

Presentación de actividad. Información General (PaIg): Estos SI generalmente tienen una duración muy breve y se limitan a la explicación de qué se va a realizar. También pretenden la creación de rutinas de clase: *(todos los días, lo primero que vamos a hacer, es escribir la fecha)*. El comportamiento del alumnado se traduce en un segmento activo que, desde el punto de vista de los mecanismos de influencia educativa cobra especial relevancia en la construcción de un contexto compartido y la elaboración de la identidad del aprendiz (Coll y Falsafi, 2008).

Activación de Conocimientos Previos (CP): El segmento de reactivación de conocimientos previos consiste en la comprobación, por parte de la profesora, del nivel de dominio de los contenidos o de la familiaridad de los aprendices con una determinada tipología textual. La función instruccional estriba en identificar el punto de partida (o lo que el alumno sabe) para presentar los nuevos contenidos. El patrón de comportamiento es *pregunta – respuesta (¿cómo se coge la libreta? ¿qué es esto?)*. La profesora ofrece retroalimentación y orienta la respuesta hasta llegar a la “solución” correcta. No se trata de una conversación, pues la persona que pregunta conoce la respuesta y la respuesta está condicionada por el deseo del que responde de satisfacer al que pregunta, no por la respuesta en sí (López, 2001). Se trata de un proceso cíclico que necesitas de variadas estrategias, verbales y no verbales, que compensen las mayores dificultades de comprensión y participación (García y Montanero, 2004). Este patrón resulta altamente pautado y controlado y la docente se apoya en elementos del contexto extralingüístico, como imágenes, objetos o materiales didácticos diversos y elementos de la actividad escolar, como las producciones de los propios estudiantes en sus cuadernos.

(Docente) [...]vale, pues vamos a empezar un curso nuevo, ¡vale! ¿sabéis lo que es esto?

(Estudiante 1) libro

(Estudiante 4) es una libreta

(Docente) (enseñando una agenda) ¿os suena esto?

(Estudiante 4) *Una libreta*

(Docente) *una libreta, voy a ponerlo aquí, ¿mm? (coloca con un imán la foto en un papelógrafo que está frente a los estudiantes) esto, (abre la agenda) ¿veis?*

Ordenar Tarea (OT): Estos SI son breves y se caracterizan por la fórmula concreta de órdenes que deben ser ejecutadas. Como los ritmos de ejecución de la tarea son variables, frecuentemente este SI se solapa con la ejecución de la tarea, pues cuando se ordena una nueva tarea, hay estudiantes que no han finalizado la anterior.

Ejecutar Tarea (ET): Estos SI ocupan la mayor parte de la sesión. Consisten en la realización de tareas propuestas por la profesora. Son tareas cerradas que se trabajan de manera individual. Muchas de ellas de respuesta única: identificar y escribir el propio nombre, copiar un texto, etc. La profesora va pasando alrededor de la mesa y realiza una corrección individual de las actividades. Se van haciendo verificaciones constantes de las instrucciones para llevar a cabo la actividad. Los alumnos solicitan continua retroalimentación sobre cómo lo hacen y la profesora se la ofrece. Pero no se produce únicamente interacción con la profesora. Es frecuente que los estudiantes recurran a sus iguales, generalmente en su lengua materna para solicitar traducción y/o ayuda sobre la ejecución de la tarea.

(Nota de la transcripción): *de nuevo Ca ayuda a Ir con la tarea, le explica lo que tienen que hacer y le corrige las actividades, se le oye decir “Daniela”... y le dice “Te falta una i”*

Cada uno de estos SI presenta unas actuaciones características, tal como se recoge en la Tabla I:

TABLA I. Actuaciones características en cada segmento de interactividad. Segmentos de Interactividad: AA: Acomodación en el aula; Palg: Presentación de actividad. Información General; CP: Activación de Conocimientos Previos; OT: Ordenar Tarea; y ET: Ejecutar Tarea.

SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD	ACTUACIONES CARACTERÍSTICAS
<i>Acomodación al Aula AA</i>	Saludos. Producción de expresiones formularias (<i>qué tal, cómo estás...</i>). Bromear. Los estudiantes solicitan instrucciones de actuación, preguntan por el material, lo que han de hacer... Los alumnos hablan entre ellos en su lengua materna para solicitar ayuda a sus iguales o para informarse sobre cuestiones de la vida personal y cotidiana. Solicitan instrucciones de ubicación (<i>dónde me siento</i>). La profesora proporciona instrucciones para la ubicación en el aula (<i>ponte para acá, moveos...</i>). Desplazamientos físicos. Solicitud de materiales a compañeros o a la profesora (<i>dame un boli, goma, lápiz...</i>) Despedidas.
<i>Presentación de actividad. Información General. Palg</i>	Explicaciones de la profesora (<i>hoy, esta semana, este mes... vamos a hacer...</i>) Seguimiento de los estudiantes.
<i>Activación de Conocimientos Previos CP</i>	La profesora presenta físicamente un objeto o un texto para que los estudiantes formulen una propuesta de identificación. Los estudiantes formulan una idea de identificación y solicitan retroalimentación. La profesora ofrece retroalimentación sobre las propuestas mediante nueva pregunta si la respuesta no ha sido la correcta (<i>¿esta es tu derecha?, ¿seguro?</i>) o mediante el refuerzo positivo (<i>¡bien!, ¡muy bien!</i>)
<i>Ordenar Tarea OT</i>	Formulación de instrucciones u órdenes. <i>cogéis una libreta cada uno, por favor, y le ponéis el nombre</i>
<i>Ejecutar Tarea ET</i>	Realización de las tareas por parte del alumnado y supervisión de la profesora.

Fuente: elaboración propia.

A nivel global, vemos que los SI que más tiempo han ocupado son los de activación de conocimientos previos y la ejecución de la tarea. Si observamos el tiempo dedicado a cada segmento de interactividad resulta que, mientras a la ejecución de tareas se le dedica un 45% del tiempo de cada sesión, la presentación de contenidos ni siquiera alcanza el 6% de media. En casi todas las sesiones, la mayor parte del tiempo está ocupada por la Ejecución de Tareas o en el repaso (recuperación de conocimientos previos). Este hecho difiere sustancialmente de otras experiencias de análisis de interacción en el ámbito escolar (Castro y Aranda, 2016; Coll et al. 1992, 2008; Gutiérrez y López, 2011; López, 2001; Zarandona, 2015), donde, a medida que avanzan las sesiones se otorga a los estudiantes cada vez mayor nivel de control y responsabilidad respecto al aprendizaje.

La estructura de las sesiones viene representada en la Tabla 2 en donde se describen los valores relativos en frecuencia de aparición y duración temporal de cada SI, lo que nos ofrece una visión de conjunto de cómo se ha desarrollado la interactividad a lo largo de las SD.

TABLA II. Segmentos de Interactividad: AA: Acomodación en el aula; Palg: Presentación de actividad. Información General; CP: Activación de Conocimientos Previos; OT: Ordenar Tarea; IC Interrupción de la clase y ET: Ejecutar Tarea.

Sesiones	SI	Nº total	Duración total (minutos)	% del tiempo de la sesión
Sesión 1	AA	4	6:16	9 %
	Palg	4	3:30	5 %
	CP	6	12:32	18 %
	OT	8	9:54	15 %
	ET	9	36:24	53 %
Sesión 2	AA	2	7:21	11%
	Palg	2	2:26	3%
	CP	2	16:16	25%
	OT	1	3:26	5 %
	ET	3	35:50	56 %

Sesión 3	AA	2	16:24	24 %
	Palg	1	5:32	8 %
	CP	1	3:10	4,5 %
	OT	1	2:19	3,5 %
	ET	1	41:02	60 %
Sesión 4	AA	2	12:14	18 %
	Palg	2	9:57	15 %
	CP	2	5:22	8 %
	OT	2	9:28	14 %
	ET	3	28:53	45 %
Sesión 5	AA	2	6:00	10 %
	Palg	-	-	-
	CP	5	29	45 %
	OT	2	2	3 %
	ET	1	27	42 %
Sesión 6	AA	2	8:21	12,2 %
	Palg	2	5:39	8 %
	CP	2	9:29	14 %
	OT	-	-	
	ET	2	44:11	65 %
	IC	1	0:46	0,8 %
Sesión 7	AA	2	4:50	7,5 %
	Palg	-	-	
	CP	3	16:35	25,2 %
	OT	2	20:43	31,7 %
	ET	2	21:50	33,3 %
	IC	2	1:30	2,3%
Sesión 8	AA	2	4:1	7,5 %
	Palg	-	-	-
	CP	3	52,25	87 %
	OT	-	-	-
	ET	3	52:25	87 %
	IC	1	3:20	5,5 %
Sesión 9	AA	2	8	12,5 %
	Palg	2	12	19 %
	CP	2	11	17,5 %
	OT	-	-	-
	ET	4	33:00	51 %

Fuente: elaboración propia.

La descripción cuantitativa refuerza proporciona apoyo empírico a la interpretación cualitativa. La información contenida en la tabla nos permite dibujar un mapa de interactividad que ofrece una imagen global de las diferentes formas de organización conjunta de la actividad. Así, observamos como en la primera sesión las explicaciones de la profesora y la ejecución de tareas se suceden a intervalos de tiempo muy breves. Mientras que en la segunda se reducen los tiempos de explicación y se prolongan los de ejecución de tareas y aún más en la tercera. Esta distribución corresponde a la lógica de las sesiones, pues la unidad didáctica se inicia en la primera sesión por lo que se plantean nuevos contenidos y actividades que necesitan ser explicados.

La comparación entre la sesión 1 y 2 deja patente que la estructura de las tareas condiciona por entero todas las formas de organización de la actividad conjunta. Esto se ve claramente, por ejemplo, en la sesión 8, donde toda la actividad consiste en la ejecución de una actividad manipulativa totalmente nueva para los aprendices. Los segmentos de ejecución de la tarea vienen precedidos de las explicaciones acerca de cómo realizarla que, en esta sesión en concreto, tienen una mayor duración.

Por la estructura de las sesiones se observa que, aunque se trate de clases destinadas a personas adultas en un contexto no formal, presentan la organización específica del discurso en las clases de enseñanza básica la misma que Sinclair y Coulthard (1975) señalaban: I-R-F. Es decir, los intercambios educativos comienzan con una iniciación del docente (I), seguida de una respuesta del alumnado (R) que recibe una retroalimentación sobre la misma (F, *feedback*). La interacción se estructura básicamente en preguntas y respuestas o en directrices y ejecuciones seguidas de la correspondiente retroalimentación que refuerza el alto papel directivo que ejerce la profesora a lo largo de todas las sesiones. Abundan las interacciones como la que sigue:

(Docente) *no sabes... bueno, vamos a ver ese calendario... ¿qué día es hoy?*

(Estudiante 5) *martes*

(Docente) *martes, vamos a escribir martes, martes ¿qué letra ponemos para el martes?*

(Estudiante 1) *veintiuno*

(Docente) *la eme, martes, muy bien, veintiuno, veintiuno ¿de qué mes?*

(Estudiante 1) *de junio*

(Docente) *vale, junio ¿qué número tiene?*

(Estudiante 2) *seis, ¿no?*

(Docente) *seis, muy bien, junio y... el año ¿cómo ponemos?*

El predominio temporal de los segmentos de ejecución de tareas y la continua recuperación de conocimientos previos guarda estrecha relación con la dinámica de funcionamiento instruccional de la unidad didáctica. Dado que el objetivo principal consiste en la identificación y reproducción de determinadas unidades lingüísticas, sistemáticamente se pasa de la presentación y el reconocimiento grupal a una revisión individual detallada de los enunciados producidos por cada uno de los alumnos.

(Docente) *Vale, el alfabeto o el abecedario. Vale... ¿qué letras de estas conocéis? estas son todas las letras*

del español, ¿vale? esto es lo que vamos a aprender para leer y escribir... solo esto ¿veis que poquito?

(Estudiante 6) *mmm*

(Docente) *es muy poco ¿no?... está chupao! ¿qué letras conocéis?*

a... (hablan muchas a la vez)

(Docente) *¿tú las conoces todas? ¿dónde está la a?... ¡muy bien! tened en cuenta que hay una letra grande*

y una letra pequeña...

(hablan muchos a la vez) sí, grande... pequeña...

(Docente) *¿eso qué es? ¿sabéis lo que es?*

(Estudiante 7) *la A y la a pequeña*

(Docente) *la A grande, ¿y cuándo ponemos la A grande?*

(Estudiante 6) *Cuando empieza...*

(Docente) *Cuando empieza ¡todo! ¿vale? je, je, cuando empieza todo... ¿cuándo más lo ponemos*

grande? ¿al principio cuando empezamos a escribir?

(Estudiante 6) *siempre la letra grande*

(Docente) *siempre la letra grande... aquí, por ejemplo, todas las letras son grandes... este es el nombre de*

[...]

(Docente) *be, ¡muy bien! A ver, Cl, tu nombre ¿por qué letra de estas empieza? ¿cuál es tu... la primera*

letra?

Tal como se aprecia en la Tabla II, los segmentos dominantes son los de recuperación de conocimientos previos y ejecución de tareas. Ambos segmentos en realidad se solapan, puesto que, en la mayoría de las sesiones, la tarea consiste básicamente en insistir una y otra vez

sobre los mismos contenidos. Esto se hace especialmente evidente en la sesión ocho, donde la recuperación de conocimientos previos y la ejecución de tarea convergen en un único segmento de interactividad. Hasta tal punto las sesiones se dedican a insistir sobre lo ya trabajado que los segmentos dedicados a la presentación de la actividad (PaIg) desaparecen por completo en tres de las sesiones (la 5ª, la 7ª y la 8ª) y lo mismo ocurre con los segmentos de ordenar tarea (OT), que desaparecen en las 6ª, 8ª y 9ª sesiones.

Si bien la interactividad no se define a priori por la metodología empleada, sino que se va construyendo en el transcurso de las aportaciones de todos los participantes en torno a una tarea determinada. Las interacciones no se producen en un entorno aislado, sino que se sitúan en un marco social y cultural de referencia supuestamente compartido. Como sostiene Zarandona (2015, apoyada en Cuberos, 2005), el conocimiento se construye por la participación en comunidades de aprendizaje específicas, dentro de marcos de valores y de grupos sociales concretos. Esta idea se inscribe en la línea del constructivismo vygostkiano donde la construcción del conocimiento es social no únicamente porque el aprendizaje se produce en interacción social, sino también porque la interacción se enmarca en contextos regulados socialmente por prácticas culturalmente organizadas y con contenidos y herramientas culturales. Construir un nuevo aprendizaje se convierte en un reto de esta manera. Por ello, en esta situación específica, en la que con frecuencia no se puede recurrir a un entorno social de referencia compartido, los esfuerzos aumentan en aras de construir un marco específico de referencia compartida (Coll et al. 1992) dentro de la actividad conjunta. El estudio apoya la idea de que las personas no se ven a sí mismas como aprendices. El aprendizaje no tiene sentido si esto ocurre. Por ello es necesario promover en el alumnado una *identidad del aprendiz* que se va construyendo en las actuaciones. Esa toma de conciencia se refuerza con los trabajos en la carpeta que pueden revisarse siempre y en afirmaciones registradas como las siguientes:

(Estudiante 9) *mi nombre no explicastes bien, profe*

(Docente) *¿no lo expliqué bien? ¡vale! ¡lo siento!, a ver, ¿Por qué hacemos esto?*

(Estudiante 9) *pa poner nuestros datos, ¿no?*

(Docente) *eso es, ¿por qué hacemos esto? a ver, chicos, chicas, por qué hacemos esto, ¿por qué creéis?*

por favor,

(Estudiante 2) *pa aprender nuestro nombre*

(Estudiante 3) *Mi marido aprendió aquí. Él no sabía, vino a clase aquí y aprendió*

Teniendo en cuenta esta perspectiva, comienzan a cobrar sentido algunas de las tendencias que aparecían en el mapa de la interactividad. El hecho de que en prácticamente todas las sesiones el SI de ejecución de tareas ocupe la mayor parte del tiempo parece apuntar hacia una interpretación de construcción conjunta entre profesora y alumnos del contexto situacional en el que desarrollan su actividad: una *Școală* (como el alumnado denomina a las clases de alfabetización).

Conclusiones

Puesto que no se observa la esperable evolución de las diferentes formas de la actividad conjunta hacia una mayor autonomía y control del aprendizaje por parte de los aprendices, cabe la reflexión acerca de las causas. Las repeticiones y la verificación del escrito requieren una gran cantidad de tiempo en las sesiones. El resultado apunta a que sería necesario un análisis de una secuencia temporal de mayor amplitud para poder comprobar si se produce una evolución en las distintas formas de organización de la actividad conjunta. Del estudio realizado, se puede deducir que la falta de sentido de las tareas para los estudiantes resulta una más que plausible causa de la falta de evolución conjunta en los datos. Este estudio apoya la idea de que el aprendizaje no tiene sentido para las personas que no se ven a sí mismas como aprendices. Cuando se trabaja con personas que nunca han estado escolarizadas resulta fundamental promover en el alumnado una *identidad del aprendiz constructiva* (Coll y Falsafi, 2008; Zarandona, 2015). Aprender requiere propósito, esfuerzo, atención constante y perseverancia. Las características culturales de este grupo en concreto hacen pensar en que esa construcción de identidad requiere plazos temporales prolongados.

La relevancia de estos resultados se vincula a la necesidad de ajuste de la ayuda educativa que la docente debe proporcionar a la actividad constructiva de aprendizaje que lleven a cabo los aprendices. La cesión del control no se ha producido en este caso, por lo que se evidencia la necesidad de prolongar el tiempo dedicado a cada tarea y ajustar los objetivos de aprendizaje.

La construcción del conocimiento es indisoluble del contexto concreto en que se adquiere y utiliza. Un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que llevan a cabo (Coll y Sánchez, 2008). Resulta del todo imposible identificar el grado de adquisición de aprendizaje del aprendiz únicamente a través del análisis de su actuación individual o de una determinada metodología docente, siendo también necesario el análisis desde los *mecanismos de influencia educativa* (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Coria, 2011; Rodríguez, 2013; Zarandona, 2015). No obstante, para identificar cómo se lleva a cabo el proceso de construcción de conocimiento es relevante realizar un análisis de naturaleza semiótica, semántica y pragmática de los significados que complementa esta visión y permita identificar propuestas de mejora de la práctica educativa (Coll et al., 1992).

El análisis realizado hasta el momento no agota, ni mucho menos, el estudio de la interactividad para justificar los mecanismos de influencia educativa que operan en esta situación determinada de enseñanza y aprendizaje. La indeterminación de algunos elementos deja patente su carácter provisional y la necesidad de ahondar en el análisis y la precisión conceptual. Sin embargo, la observación realizada pone de relieve el potencial interés que posee el estudio y análisis de los mecanismos de influencia educativa para la mejora de la práctica docente dentro de una concepción constructivista que evidencia el carácter social del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, C. (2013). La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos. *Red Ele, Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*.
- Castro, P. y Aranda, C. (2016). Mecanismos de influencia educativa en un Preuniversitario Popular de Santiago de Chile: control del aprendizaje y equidad en la educación superior. *Estudios Pedagógicos, XLII*, (2), 51-68.

- Coll, C. Colomina, R. Onrubia, J. y Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2008). *La identidad del aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices*. Ponencia presentada en el seminario sobre "Identidad, aprendizaje y enseñanza" organizado por la UAB, la UAM y la UOC/IN3. Castelldefels, Barcelona. 25-26 de junio de 2008.
- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C. y Rochera, M^a J. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 109-130.
- Coll, C y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar* (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Condelli, L.; Spruck Wrigley, H.S.; Yoon, K. ; Cronen, S. y Seburn, M. (2003) *What Works Study for Adult ESL Literacy Students. Final Report*. Washington D.C. American Institute for Research.
- Coria, G. (2011). *El aula multilingüe. Estudio etnográfico sobre la construcción del conocimiento en un grupo-clase con alta diversidad lingüística* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas*. Barcelona: Graó.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Fernández Martín, P. (2013). Alfabetizando arabófonos adultos: Un estudio de casos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7 (35).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, G. y Montanero, M. (2004). Comunicación verbal y actividad conjunta en el aula de apoyo. Un análisis comparativo entre profesores expertos y principiantes. *Revista española de pedagogía*, 229, 541-560.

- Gibert, M.I. (2008). Español como segunda lengua para mujeres marroquíes inmigradas no alfabetizadas: enseñanza de ELE y alfabetización. *Dossiers Segundas Lenguas e Inmigración*, 9.
- Hernández García, M.T. (2012). Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua (L2). Memoria de investigación del programa de doctorado (DEA). Universidad de Alicante. *Dossiers Segundas Lenguas e Inmigración*, 35.
- Jiménez, F. y Jiménez, F. (2017). La violencia contra los migrantes romaníes: el caso de Granada. En Becerril, D. y Lozano, A. (Eds.) *Sociología del conflicto en las sociedades contemporáneas*. Madrid: DYKINSON. 115-132.
- Kurvers, J. y Van de Craats, I. (2015). Footprints for the future: cognition, literacy and second language learning by adults, en Van de Craats, I.; Kurvres, J. y Van Hout, R. (eds.) *Adult Literacy, Second Language and Cognition*. The Netherlands: Centre for Language Studies (CLS) 7-32.
- Lacorte, M. (1998). La investigación en acción: una guía práctica. *Cultura y Educación*, 10 (2), 3-15.
- López, V. (2001). *La L'organització de l'activitat conjunta en l'ensenyament escolar dels esports col·lectius* (Tesis doctoral, no publicada). Universidad de Girona, Girona.
- Maíz, I, Zarandona de Juan, E. y Arrieta, E. (1996). Mecanismos de influencia educativa y formas de organización de la actividad conjunta. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 15-25.
- Molina Domínguez, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras. *Linred*, 5, anexo1.
- Nunan, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onrubia, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, 58, 83-103.
- Rochera, M.J.; Gispert, I. y Onrubia, J. (1999). Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa. *Investigación en la Escuela*, 39, 49-62.
- Rodríguez, N. (2013). *Conocimiento de la lengua de la escuela y práctica educativa. Un estudio de caso en un aula de acogida lingüística en Cataluña* (Tesis doctoral). Universidad de Girona, Girona.

- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: OUP.
- Trujillo, F. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 78, 42-48.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Villalba, F. y Hernández, M.T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes. En L. Miquel y N. Sans (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre. Colección Expolingua*, 163-184. Madrid: Fundación Actilibre. Reeditado por MarcoEle, *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Monográfico 10, 2010.
- Vinogradov, P. (2008). Maestra ¡The letters speak. Adult ESL students, learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal*, 25.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.
- Young-Scholten, M. (2013). Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research*. 29. 441-454.
- Zarandona, M.E. (2015). *La construcción del escenario en la interacción social como transformación específica de la actividad en Educación Infantil* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, País Vasco.

Dirección de contacto: María Jesús Llorente Puerta. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado. C/ Aniceto Sela s/n, 33005, Oviedo, Asturias. E-mail: llorente.maria@gmail.com

Combatir el racismo y el colonialismo por medio de los estudios étnicos

Challenging Racism and Colonialism through Ethnic Studies

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-437

Christine E. Sleeter

California State University Monterey Bay

Resumen

Debido a la amnesia histórica reforzada a través de la escolarización, las personas que están marginadas por motivos de raza, etnia e inmigración a menudo han aprendido a aceptar en lugar de desafiar esa marginación. Este artículo muestra cómo los estudios étnicos en las escuelas primarias y secundarias de los EE. UU. intentan combatir la amnesia histórica que el colonialismo y el racismo perpetúan. El artículo revisa los procesos que diluyeron el significado de la educación multicultural y cómo esa comprensión diluida se refleja en los currículos dominantes. Después de analizar los estudios étnicos como un proyecto decolonial, el artículo presenta dos ejemplos de prácticas, destacando su impacto en los estudiantes y luego concluye con implicaciones.

Palabras clave: Educación, Identidad, Colonialismo, Marginalización, Estudios Étnicos

Abstract

Because of historical amnesia reinforced through schooling, peoples who are marginalized on the basis of race, ethnicity, and immigration have often learned to accept rather than challenge that marginalization. This article shows how ethnic studies in U.S. elementary and secondary schools attempts to combat the historical amnesia schooling perpetuates regarding colonialism and racism. The article reviews processes that diluted how many people understand multicultural education, and how that diluted understanding is reflected in white-dominant

curricula. After discussing ethnic studies as a decolonial project, the article presents two examples, highlighting their impact on students. The article concludes with implications.

Keywords: Education, Identity, Colonialism, Marginalization, Ethnic Studies

Las personas que están marginadas por motivos de raza, etnia e inmigración suelen padecer una marginación continua a pesar de las leyes o programas que buscan la igualdad de derechos y la plena integración. Este ha sido el caso en los Estados Unidos, en particular para la educación. Debido principalmente a la inmigración, los estudiantes minoritizados ya no son una minoría en los colegios públicos, aunque siguen ocupando una posición subordinada. En 2018, los estudiantes de los colegios públicos de Estados Unidos eran: el 48% blancos, 15% afroamericanos, 28% latinos, 5% asiáticos, 1% indios americanos y 3% de otros grupos (Institute of Educational Sciences, 2019). Sin embargo, los estudiantes minoritizados siguen teniendo de promedio menos éxito en el colegio que los estudiantes blancos, lo que se refleja en notas más bajas, menor porcentaje de graduación y mayor porcentaje de suspensos y abandono escolar (Musu-Gillette, et al., 2017). Aun después de décadas de esfuerzos que van desde los intentos de preparar a los profesores para trabajar de forma constructiva con estudiantes minoritizados, hasta los intentos de elevar las expectativas académicas por medio de la estandarización de los planes de estudio y los exámenes, las brechas persisten.

A pesar del racismo arraigado que subyace a estas brechas, la situación podría ser diferente. Esta posibilidad se demostró claramente en Tucson, Arizona, donde un programa de estudios mexicoamericanos dio la vuelta a la brecha de rendimiento (Cabrera, et al., 2014). No sólo los estudiantes mexicoamericanos en el programa comenzaron a tener un mejor rendimiento académico que los estudiantes blancos, sino que el programa también transformó el entendimiento que los jóvenes tenían de sí mismos. Jóvenes que no se habían visto capaces intelectualmente o políticamente comenzaron a graduarse en la escuela secundaria, a ir a la universidad y a participar en el activismo de sus propias comunidades (Cammarota & Romero, 2009). El programa fue disuelto por políticos

blancos que consideraban sedicioso su plan de estudios centrado en los mexicoamericanos. Intentaron (con un éxito temporal) prohibir los estudios étnicos en Arizona, pero los jóvenes minorizados de todo el país habían sido testigos de una alternativa a sus experiencias aniquiladoras en el colegio. Como describen Cuauhtin y sus compañeros (2019): «Se ha desatado un movimiento en Estados Unidos. Es un movimiento con mucha fuerza a favor de los estudios étnicos de K-12 que ha surgido de estudiantes, profesores y activistas comunitarios que buscan convertir el plan de estudios y la enseñanza en herramientas para la justicia social en los colegios públicos» (p.1).

Este artículo muestra la función de los estudios étnicos en Estados Unidos para revertir la amnesia histórica que la escuela perpetúa con respecto al colonialismo y el racismo. Después de revisar la educación multicultural como un movimiento anterior, con el objetivo similar de desafiar la amnesia histórica y transformar la educación para la justicia social, examinaremos el movimiento actual de los estudios étnicos en los Estados Unidos como un proyecto decolonial, partiendo de dos ejemplos de la práctica de estudios étnicos.

Juventud minorizada y amnesia histórica

En su incisivo examen del colonialismo, Quijano (2007) explica que a lo largo de la historia de la humanidad, algunos grupos siempre han impuesto su poder, creencias e ideología a otros; pero ninguno lo había hecho a una escala global masiva hasta que Europa colonizó gran parte del resto del mundo con el propósito de extraer riqueza, tierras y mano de obra.

Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitan lo que hoy se llama América Latina, se inició la creación de un nuevo orden mundial, que culminó, quinientos años después, en un poder global que abarca todo el planeta. Este proceso implicó una violenta concentración de los recursos del planeta bajo el control y en beneficio de una pequeña minoría europea y, sobre todo, de sus clases dominantes. Aunque en ocasiones este proceso se ve moderado por la rebelión de los dominados, ha continuado desde entonces. (p. 167)

La colonización se inicia con violencia, ya que los colonizadores matan a las personas o las obligan a aceptar el robo de sus tierras, su trabajo y su libertad. Quijano (2007) explica que a la violencia física de

la colonización europea la siguió la «colonización de la imaginación de los dominados» (p. 169), en la que los europeos reprimieron la memoria de los habitantes locales y la reemplazaron por la suya, incluyendo una forma europea de pensar y ver el mundo. La epistemología europea y euronorteamericana encarna el dualismo cartesiano entre mente y cuerpo, pensador y trabajador. Trabajando en estos dualismos, los europeos crearon un «discurso del Otro» (Zavala, 2016) que dividía a las personas en categorías inventadas (como las razas), las clasificaba jerárquicamente y vinculaba el desarrollo jerárquico humano y cultural con la genética (Kivel, 2013; Mudimbe, 1988). Ante esta lógica, que estaba directamente vinculada con la dominación física y a la apropiación de la tierra y del trabajo, los europeos se definían a sí mismos como los más avanzados y civilizados. Al reemplazar las lenguas, culturas, identidades y memorias históricas locales por formas de pensar europeas, Europa, y más tarde Euro-Norteamérica, trató de convencer a aquellos que habían sido colonizados o esclavizados de que aceptaran el orden social y su posición subordinada en el mismo.

Tejeda, Espinoza y Gutiérrez (2003) caracterizan a los pueblos minotirizados de Estados Unidos como ocupantes de un estado de neocolonialismo interno, aunque su naturaleza específica difiere de un grupo a otro. Lo que caracteriza al neocolonialismo interno es que los colonizados se integran oficialmente con los colonizadores blancos en lugar de que se los separe físicamente. Además, la legislación sobre derechos civiles y los casos judiciales de principios de la década de los cincuenta cambiaron fundamentalmente la manera en que funcionaban las formas anteriores de colonialismo al hacer ilegal el racismo abierto. Sin embargo, a pesar de los cambios legales, las relaciones de poder entre los grupos solo han cambiado de manera fragmentaria, y todavía prevalecen los discursos dominantes.

Según Leonardo (2009), una «pedagogía de la amnesia» anima a los estudiantes a considerar a los «padres fundadores» de la nación como héroes benignos y no como participantes en la construcción de prácticas racistas (p. 173). Los discursos que ignoran el racismo o lo sitúan en el pasado contribuyen a la amnesia histórica colectiva. De manera periódica, las relaciones de poder opresivas y la consiguiente amnesia histórica se ven disputadas de manera rotunda. En Estados Unidos, como parte del movimiento de derechos civiles de los años sesenta y setenta, los pueblos minotirizados desafiaron varias formas de colonización y

marginación racial, incluyendo el papel de la educación en la producción de amnesia histórica.

En los campus universitarios, dirigidos por coaliciones como el Frente de Liberación del Tercer Mundo en San Francisco, los estudiantes minorizados exigían un plan de estudios relevante para sus vidas y comunidades en forma de estudios étnicos. En los niveles de primaria y secundaria, los educadores y padres afroamericanos (seguidos por otros grupos minorizados) también exigieron cambios específicos en las diversas formas de discriminación racial que experimentan los estudiantes minorizados en las escuelas desegregadas, anteriormente de raza blanca, como que los profesores los consideren menos capaces académicamente que a los estudiantes blancos, y que se les enseñen planes de estudio de raza blanca. Este trabajo en la enseñanza primaria y secundaria se conoció como educación multiétnica, y más tarde como educación multicultural «a medida que otros grupos que se consideraban marginados de la sociedad (en particular las mujeres y las personas con discapacidad) empezaron a exigir que se cambiara el plan de estudios escolar y, más tarde, otros aspectos de la escuela» (Banks, 1996, p. 40).

Estados Unidos ha entrado en otro período en el que los movimientos de jóvenes, profesores y activistas comunitarios están rebatiendo la amnesia histórica. Una vez más, los estudiantes de las comunidades minorizadas están asumiendo el liderazgo y exigen un cambio. Por ejemplo, Carrasco Cardona y Cuauhtin (2019) explican que «La participación de la juventud ha estado presente en distritos de toda California, desde Oakland, donde la juventud catalizó el impulso para la resolución de los estudios étnicos, hasta Sacramento, donde la juventud local y un gran grupo de Napa se presentaron ante la Junta de educación estatal para abogar por los estudios étnicos» (p. 311).

Cabe preguntarse por qué los jóvenes ven la necesidad actual de este movimiento, cuando hace sólo cuarenta años el movimiento anterior que desafiaba el racismo en la educación ya dio lugar a una educación multicultural. Pasemos ahora a esa pregunta.

¿Qué sucedió con la educación multicultural?

A finales de la década de los ochenta, la educación multicultural en los Estados Unidos tenía bastante repercusión. Las preocupaciones planteadas

por los académicos y activistas de la educación multicultural (sobre el plan de estudios, las actitudes de los profesores blancos, las expectativas académicas, la pedagogía, las relaciones entre el colegio y la comunidad, etc.) estaban reconociéndose. Se añadían a los planes de estudio grupos minimizados, se reconsideraba la agrupación sesgada de estudiantes para la enseñanza (como por ejemplo, el seguimiento), y los profesores accedían al desarrollo profesional para la educación multicultural (Gorski, 1999). Gracias a una combinación de mandatos de eliminación de la segregación, a la guerra contra la pobreza y a la educación multicultural y bilingüe, el rendimiento académico de los estudiantes minoritarios mejoraba considerablemente. Por ejemplo, en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo, las brechas de rendimiento en lectura y matemáticas entre los estudiantes blancos y los estudiantes afroamericanos y latinos, se estaban reduciendo notablemente (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2012).

Posteriormente, a finales de la década de los noventa, este trabajo se estancó debido a varios factores. En primer lugar, los grupos de reflexión conservadores organizaron una guerra pública contra el multiculturalismo. En una salva inicial, Bloom (1987) declaró: «Al reconocer y aceptar los derechos naturales del hombre, los hombres encontraron una base fundamental de unidad y uniformidad. La clase, la raza, la religión, el origen nacional o la cultura desaparecen o se oscurecen cuando se bañan a la luz de los derechos naturales, que dan a los hombres intereses comunes y los hacen verdaderamente hermanos» (pág. 27). Un aluvión de libros y artículos de periódico intensamente publicitados castigó el multiculturalismo por ser divisivo para la nación y perjudicial para los estudiantes afroamericanos (Sleeter, 1995).

En segundo lugar, el neoliberalismo, que había arraigado en los Estados Unidos a finales de la década de los setenta, impulsó la agenda de la reforma escolar a principios del 2000, desplazando un discurso de equidad por otro que promovía la estandarización de los planes de estudio y los exámenes, la privatización y la competencia de mercado entre los colegios. La ley *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede atrás), aprobada por el Congreso como tal en 2001, dictaba que los estados que reciben fondos federales implementaran sistemas de rendición de cuentas a nivel estatal en todos los colegios públicos, incluyendo exámenes estandarizados para todos los estudiantes del tercer al octavo grado. Los colegios que no cumplían con los objetivos de los resultados

de las pruebas recibían publicidad negativa y sanciones, y en última instancia, podían ser clausurados. La atención que se había prestado a la raza y a la representación en los planes de estudios prácticamente se había disipado (Bohn & Sleeter, 2000).

En tercer lugar, la mayoría de los profesores blancos (la mayor parte del cuerpo docente) siempre ha conceptualizado la educación multicultural en términos de conciencia cultural más que de antirracismo. Por ejemplo, Schoorman y Bogotch (2010) encuestaron a los profesores de una escuela de laboratorio de una universidad de Estados Unidos para averiguar cómo entendían la educación multicultural. Los profesores lo consideraban como una estrategia para enseñar a estudiantes minorizados, especialmente en enseñanza diferenciada, y como forma de tratar a todos los estudiantes de manera justa y valorar las diferencias culturales, en lugar de como un cambio sistémico para la justicia social. Vaught y Castagno (2008) entrevistaron a profesores y administradores de dos distritos escolares que habían recibido formación en educación multicultural. Concluyeron que «tomar conciencia no condujo a la empatía entre los profesores, sino que resultó en una reinención de significado que cosificó los marcos racistas existentes, construidos culturalmente» (p. 110). Es probable que los esfuerzos constantes de los educadores multiculturales para tratar las actitudes de los profesores blancos contribuyeran a que muchas personas lo consideraran como una actitud y un enfoque cultural más que una cuestión sistémica.

Por lo tanto, a pesar de que la población escolar cada vez era más diversa desde el punto de vista racial y étnico, y a pesar de la atención generalizada que se prestaba a la brecha de rendimiento racial, a mediados de la década de los noventa, el discurso dominante la educación multicultural se había visto desplazado por un marco para abordar estas cuestiones a través de la estandarización, la reparación y la asimilación. La educación multicultural, aunque actualmente es un término familiar para la mayoría de los educadores, ha perdido mucho significado. Por ejemplo, mientras actuaba como perito en un caso judicial en Nuevo México, se me encargó examinar cómo los profesores entendían y utilizaban la educación multicultural y la enseñanza culturalmente sensible. El problema central de este caso judicial era que los estudiantes mexicoamericanos e indígenas sacaban malas notas. ¿Entendían los profesores cómo enseñar a sus estudiantes? En una encuesta a la que respondieron 1275 profesores en dos grandes distritos escolares, el

95% afirmó que tenía familiaridad con la educación multicultural o con la enseñanza culturalmente sensible. Sin embargo, en una pregunta sobre cómo interpretaban las dificultades académicas de algunos (o muchos) de sus estudiantes, los profesores señalaron como causa del problema de forma abrumadora a los estudiantes (por ejemplo, apatía o mala conducta) o a sus familias (por ejemplo, no apoyar la educación, pobreza), en lugar de a factores relacionados con la enseñanza. Otras preguntas revelaron que los profesores recibían mucha más formación de desarrollo profesional en las normas y exámenes básicos comunes que en la enseñanza con sensibilidad cultural (Sleeter, 2018). El sistema de evaluación de profesores del estado agregó atención a la diversidad de los estudiantes sólo de forma esporádica. Por ejemplo, como parte de demostrar el conocimiento de los estudiantes, los profesores deben prestar atención a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Nada de lo que se ofrecía a la mayoría de los profesores cuestionaba directamente un entendimiento deficitario de los estudiantes, ni mostraba a los profesores cómo enseñar bien a los estudiantes minoritizados.

Se podría caracterizar cuántas personas hoy en día entienden la educación multicultural como «educación multicultural neoliberal», que aboga por «un enfoque “blando” y agradable de la construcción de la comunidad, que sea menos incómodo para los blancos» en lugar del multiculturalismo centrado directamente en la lucha contra el racismo (Case & Ngo, 2017). Como explica Gorski (2008), el desafío principal es «desviar nuestra atención del “otro” cultural y desviarla hacia sistemas de poder y control» (p. 522).

Plan de estudios: Todavía a través del punto de vista blanco

Los colegios pueden entenderse como parte de un aparato institucionalizado más amplio para mantener el control social (Carmichael, 2012). Apple (2004) argumenta que el plan de estudios enseña una manera de mirar al mundo: «las interpretaciones de sentido común que usamos» (p. 5), incluyendo la interpretación del sistema social, de las personas como uno mismo, y de las personas que uno considera diferentes. Su análisis de la relación entre la estructura de una economía capitalista y la formación de una conciencia que acepta el capitalismo y la posición de cada uno dentro de la estructura de clases pone de relieve el papel mediador y

los anclajes ideológicos del plan de estudios. Brown y Brown (2015) lo describen como «la creación de la memoria, o la forma en que una nación imagina y da forma a lo que las personas llegan a saber sobre el pasado y el presente» (pág. 104). Plantean de quién es la memoria que codifica el plan de estudios y señalan que gran parte del mismo contribuye a mantener la cohesión social en torno a relaciones de poder particulares.

En los Estados Unidos, se han sido analizado durante décadas los libros de texto (y otros documentos curriculares en menor medida) con el fin de determinar cuáles son las perspectivas predominantes y cómo están representados los diversos grupos. Aunque me referiré específicamente a la investigación en los Estados Unidos, se pueden encontrar análisis similares, aunque menos frecuentes, en otros lugares (Chu, 2015; Samper Rosero & Garreta Bochaca, 2011; Weiner, 2018).

Un método sencillo de análisis del plan de estudios consiste en contar las personas en imágenes, las personas que se mencionan como objeto de estudio o los personajes principales de las historias literarias, identificando cada una de ellas por raza y género, y señalando cómo se representa a cada grupo (Grant & Sleeter, 2009, p. 128-134). Aunque este método no examina directamente la ideología de un libro de texto, sí sugiere qué perspectiva lo domina. Un análisis de métodos más complejo consiste en comparar la selección y el tratamiento de las ideas y los acontecimientos de los libros de texto con la erudición escrita desde puntos de vista minorizados.

Los análisis de los planes de estudio en los Estados Unidos descubren sistemáticamente que los blancos dominan. En los textos de historia, los blancos siguen siendo, con mucho, el objeto principal de estudio en el contexto de una historia general que comienza en Europa y se desplaza hacia el oeste. En otras áreas temáticas, los blancos se muestran en una mayor variedad de roles y como autores de muchos más logros que los miembros de otros grupos (Pérez, 2014; Sleeter, 2018).

Los afroamericanos aparecen en una gama más limitada de papeles que los blancos y con menor frecuencia, en lugar de en una narrativa más amplia de experiencias afroamericanas (Pelligrino, Mann & Russell, 2013). Si los textos mencionan el racismo, continúan desconectando el racismo en el pasado del racismo en la actualidad; enmarcan a sus autores como unos pocos individuos malos en lugar de un sistema de opresión, y la oposición al racismo como acciones de individuos heroicos en lugar de como una lucha organizada (Alridge, 2006). Por ejemplo, Brown y Brown

(2010) comenzaron su análisis con períodos de tiempo y narrativas clave en la historia afroamericana escritas por intelectuales afroamericanos, y luego examinaron de cerca cómo los libros de texto de historia de Estados Unidos trataban esos períodos de tiempo específicos. Vieron que, aunque los textos incluían información correcta sobre la historia afroamericana en cada período, «estas representaciones no ilustran adecuadamente cómo la violencia racial operaba sistemáticamente para oprimir y restringir las oportunidades africanas y la movilidad social en Estados Unidos» (p. 150).

Los latinos son en la actualidad algo más de un cuarto de todos los estudiantes de los colegios públicos en los Estados Unidos, pero están muy poco representados en los libros de texto. Solo alrededor del 3% de los textos de historia presenta a los latinos (Noboa, 2005; Sleeter, 2018). Aunque los textos de literatura incluyen a algunos autores latinos y a veces dedican más espacio a los latinos que los textos de historia (Sleeter, 2018), repiten a los mismos pocos autores y aún así se basan en estereotipos (Rojas, 2010). El mismo patrón de subrepresentación se ha observado en los textos de matemáticas (Piatek-Jimenez, Madison y Przybyla-Kuccheck, 2014).

Los indígenas americanos siguen estando poco representados, simplificados y localizados en el pasado (Sleeter, 2018; Stanton, 2014). Reese (2007) señala que, si bien los sitios web de los indios americanos recomiendan excelentes libros para niños sobre los pueblos indígenas, la mayoría de los libros infantiles sobre los indios americanos los presentan como salvajes, o como héroes románticos pero trágicos, desconectados de tribus específicas y de perspectivas tribales precisas. Los estadounidenses de origen asiático y los estadounidenses de origen árabe sólo aparecen de forma limitada y a menudo, estereotipada (Eraqi, 2015; Romanowski, 2009).

La manera en que los estudiantes perciben el plan de estudios depende en parte de cómo ven representadas a las personas como ellos. A través de una serie de entrevistas, Epstein (2009) descubrió que en la escuela primaria, muchos estudiantes afroamericanos notaban discrepancias entre lo que se les enseñaba en la escuela y lo que aprendían en casa. A medida que avanzaban en la escuela secundaria, estas discrepancias se hacían más evidentes. Descubrió que los estudiantes afroamericanos de undécimo grado añaden un análisis bastante sofisticado del racismo a su comprensión de la historia de Estados Unidos, interpretando su historia en términos de racismo sistémico contra el cual los afroamericanos siguen luchando. Pero

como sus libros de texto y la mayoría de sus profesores enmarcaron la historia de Estados Unidos como una marcha triunfal para la expansión de los derechos individuales en lugar de una lucha contra el racismo sistémico, Epstein llegó a la conclusión de que los estudiantes afroamericanos «han aprendieron a desconfiar de los conocimientos históricos que se enseñan en el colegio y se dirigieron a la familia, a los miembros de la comunidad y a los textos de orientación negra» para su educación (p. 115).

De la misma manera, los estudiantes mexicoamericanos e indígenas americanos generalmente se sienten alienados en el plan de estudios tradicional (Martínez, 2010; Ochoa 2007). Por ejemplo, en su estudio de las percepciones de doce estudiantes latinos de secundaria sobre las ciencias sociales, Busey y Russell (2017) encontraron que los estudiantes veían el plan de estudios como culturalmente estéril. Todos querían que se prestara mucha más atención a la diversidad cultural, tanto a sus propios antecedentes como a los de los demás. Como dijo un estudiante: «Los niños como yo queremos saber de dónde venimos, cómo empezamos, y no solo de los Estados Unidos, sino de nuestra cultura y de la cultura de cada persona» (p. 10). El aburrimiento que los estudiantes describieron se vio magnificado por el hecho de que sus profesores enseñaban principalmente por medio de pura memorización. En un estudio etnográfico de tres años, San Pedro (2018b) vio que algunos de los estudiantes nativos americanos de la escuela secundaria rechazaban explícitamente lo que su profesor enseñaba sobre historia estadounidense porque negaba implícitamente su existencia. Un estudiante decidió suspender la clase en lugar de tragarse una interpretación blanca de la historia.

No debería sorprender, entonces, que los estudiantes minorizados estén entre los primeros que se enfrentan el peligro de una sola historia (Adichie, 2009) y exijan estudios étnicos. Mientras que el cambio de plan de estudios es generalmente una de las primeras cosas que demandan los estudiantes, el plan de estudios es parte de un proyecto mayor de liberación.

Los estudios étnicos como proyecto decolonial

Cuando los colegios adoptan estudios étnicos, la motivación de sus administradores suele ser aumentar el rendimiento académico de los

estudiantes minotirizados, y se han encontrado programas de estudios étnicos con este fin (Cabrera, et al., 2014; Dee & Penner, 2017; Sleeter, 2011). Pero el propósito de los estudios étnicos va mucho más allá y refleja un análisis de por qué los estudiantes minotirizados se alejan de la escuela con tanta frecuencia. Los estudiantes responden a la escuela basándose principalmente en lo que les sucede (o no les sucede) mientras están allí. Consideren cómo reaccionó esta estudiante negra de secundaria ante la historia que le enseñaban

Es básicamente lo que sabes, lo que necesitas saber para graduarte... no la historia real del mundo, es solo lo que el profesor piensa que es importante... Sé que falta gran parte de nuestra historia, como mujeres negras y las cosas que hicimos como quizá ser líderes de los derechos civiles en la historia. Es lo que se supone que debes saber para pasar por este sistema, ya sabes, para graduarte... solo para mantener contentos a tus profesores o a los examinadores. (Woodson, 2015, p. 62)

Su caracterización ilustra la afirmación de Carretero de que la incapacidad de las personas para «ver su rostro en el espejo del pasado» del conocimiento escolar (2011, p. 36) pone en tela de juicio la utilidad o legitimidad de ese conocimiento.

San Pedro (2018a) mantiene que la escolarización tradicional «apuntala lo blanco como punto de referencia para lo que la sociedad debería ser» (p. 1210), deshumanizando a los estudiantes que no lo aceptan. Tejeda, Espinoza y Gutiérrez (2003) explican que «la dominación colonial y sus marcos ideológicos operan y se reproducen en y a través del contenido y diseño curricular, las prácticas de enseñanza, la organización social del aprendizaje y las formas de evaluación que inexorablemente clasifican y etiquetan a los estudiantes en categorías duraderas de éxito y fracaso escolar» (p. 20). El plan de estudios, quién enseña, cómo se construye el aprendizaje, la relación entre los colegios y sus contextos comunitarios, todo esto, en la mayoría de las escuelas refuerza las maneras de pensar y de ser de los blancos que, aunque invisibles para los estudiantes y profesores blancos, tienen un impacto negativo en los estudiantes minotirizados.

Tejeda, Espinoza y Gutiérrez (2003) reivindican que se descolonialice o desmantele el neocolonialismo interno de «los pueblos indígenas y no blancos de clase trabajadora y sus descendientes» (p. 13). La descolonización implica un proceso de desvinculación de la conciencia de los epistemes europeos y norte-euroamericanos. Según Mignolo

(2007), la desvinculación «pone en primer plano otras epistemologías, otros principios de conocimiento y comprensión y, en consecuencia, otra economía, otra política, otra ética» (p. 453).

Los estudios étnicos se sitúan en el nexo de este proyecto de desvinculación. Partiendo del análisis de Fanon sobre la descolonización que incluye tanto la liberación del territorio del control externo y como la liberación de la conciencia de los colonizados, Tintiango-Cubales y sus compañeros (2015) ven la descolonización como «un proceso liberador que es crucial para la pedagogía de los estudios étnicos porque permite una crítica sistemática de la historia traumática del colonialismo en los pueblos nativos y del Tercer Mundo, y posteriormente, la sanación de los traumas coloniales» (p. 111). La liberación de la conciencia empieza con el desafío de la cosmovisión normalmente sancionada por el plan de estudios escolar, y el desafío de la autoridad de otros para definir lo que es verdad y vale la pena conocer.

En general, los proyectos de creación nacional construyen una narrativa basada en mitos de origen y en la identidad de los grupos dominantes, e intentan cultivar la identificación psicológica de las personas con esa narrativa (Van Alphen y Carretero, 2015). Los estudios étnicos cuestionan esos mitos y narraciones, basándose en las contranarrativas que surgen dentro de las comunidades marginadas. De los Ríos (2013) argumenta que «El plan de estudios representa uno de los principales instrumentos para mantener el legado de la hegemonía en Estados Unidos». Y que «El estudio étnico trabaja para recuperar y restaurar las narrativas contrahistóricas, así como las epistemologías, perspectivas y culturas de aquellos que han sido históricamente marginados y a quienes se les ha negado la plena participación dentro de los discursos e instituciones tradicionales» (p. 60; ver también Au, Brown y Calderón, 2016; Diveri y Moreira, 2013). Por lo general, estas contranarrativas surgen en los hogares y las comunidades más que en los colegios.

Las clases de estudios étnicos, aunque se dan en los colegios y universidades, desvirtúan el propósito de mantener el control social. En cierto sentido, funcionan como espacios fugitivos, que Harney y Moten (2013) definen como espacios dentro de una institución, pero no de una institución, donde las personas se involucran en la actividad revolucionaria. Los estudios étnicos forman parte de un proyecto político más amplio para socavar las relaciones de poder opresivas y las ideologías que las apoyan, incluyendo las intersecciones del colonialismo, el

racismo y el capitalismo (de los Ríos, 2013; Tejeda, Espinoza y Gutiérrez, 2003; Tintiangco-Cubales, et al., 2014). Buenavista, Stovall, Curammeng y Valdez (2019) sostienen que, «aunque los estudios étnicos han sido institucionalizados, su intención es la de ser restos críticos, es decir, fomentar actos de subversión que desafíen las nociones tradicionales de escolaridad» (p. 228).

Los estudios étnicos abren un espacio para el diálogo entre razas, pero un diálogo que no está dominado por los puntos de vista de los blancos. Rocco, Berneir y Bowman (2014) explican que «tanto las personas de color como los blancos experimentan la raza; sin embargo, para las personas de color, la experiencia es habitualmente desde la perspectiva de los oprimidos y para los blancos, es desde la perspectiva del opresor. Cuando se crea un espacio para escuchar las voces únicas de las personas de color, se crea la esperanza de diálogo y se mejoran las relaciones raciales» (p. 461). Los estudios de investigación sobre el impacto de los cursos de estudios étnicos universitarios en los estudiantes blancos apoyan esta esperanza. De hecho, han descubierto que aunque para los estudiantes estos cursos suelen representar un desafío emocional, aprenden de forma gradual a escuchar perspectivas minotirizadas (Bowman, 2010).

Una pedagogía descolonizadora se basa en el proceso de Freire (1970) para desarrollar la conciencia crítica. Tejeda, Espinoza y Gutiérrez (2003) proponen «una praxis pedagógica anticolonial y descolonizadora» que permite a los estudiantes desarrollar «una conciencia y una actividad descolonizadora crítica con el fin de paliar y, en última instancia, poner fin a las formas de violencia mutuamente constitutivas que caracterizan nuestra condición neocolonial interna» (p. 20-21). La pedagogía descolonizadora, explican, es antirracista, antisexista, antihomofóbica. Implica contar historias, sanar y reclamar (Fernández, 2019; Zavala, 2016).

En última instancia, San Pedro (2018a) postula que los estudios étnicos liberan un espacio en el que los estudiantes pueden aprender y enseñar múltiples verdades sobre sus vidas y realidades. Los estudios étnicos «requerirían que tanto profesores como estudiantes tuvieran la oportunidad de enfrentarse al doloroso pasado de nuestra nación, de ver cómo operamos dentro de los estados coloniales para contrarrestar lo que está dentro y alrededor de nosotros y buscar soluciones a nuestros problemas que se entrecruzan» (p. 1223). Los Estudios Étnicos «centrarían la enseñanza y el plan de estudios en el rico patrimonio y las prácticas culturales que los estudiantes traen consigo al colegio» (San Pedro, 2018b,

p. 334). Al enseñar a los estudiantes a escuchar de verdad las realidades de los demás, un plan de estudios y una pedagogía de estudios étnicos que sean radicalmente humanizadores tienen como objetivo dismantelar el abismo entre opresores y oprimidos, asumiendo ellos mismos las relaciones opresivas.

Praxis de los Estudios Étnicos

A continuación se presentan dos proyectos de estudios étnicos que, aunque diferentes entre sí, ilustran los puntos en común de la práctica de los estudios étnicos. *Pinoy Teach* es un proyecto curricular de pequeña escala desarrollado con el propósito de descolonizar las mentes de estudiantes universitarios y de escuelas secundarias, principalmente, filipinoamericanos. Para evaluar su repercusión en los estudiantes, uno de los autores del plan de estudios realizó dos estudios de seguimiento cualitativo. El curso de estudios étnicos del noveno grado del distrito escolar unificado de San Francisco, que también tiene el propósito de descolonizar y desarrollar el activismo, pasó de ser un programa a pequeña escala a ser un programa a nivel de distrito. Los coordinadores del programa contrataron a investigadores de la Universidad de Stanford para realizar un estudio cuantitativo del impacto académico en los estudiantes. Como la mayoría de los demás estudios de investigación sobre el impacto de los estudios étnicos en los estudiantes (Sleeter, 2011), ambos encontraron un impacto positivo.

Pinoy Teach

Patricia Espiritu Halagao desarrolló *Pinoy Teach* junto con un activista filipino americano; el plan de estudios se basa en una lectura descolonizadora de la historia filipino-americana. Enseñó el plan de estudios a estudiantes universitarios (la mayoría eran filipinoamericanos). Describió el plan de estudios como organizado desde los puntos de vista de los filipinoamericanos en torno a los conceptos de perspectiva, revolución, imperialismo, inmigración, racismo e identidad de las escuelas primarias y secundarias. Explicó que «el aprendizaje del contenido filipino era secundario para entender cómo se relacionaban

estos conceptos con los estudiantes y sus compañeros de clase» (2010, p. 500). Guió a los estudiantes a través de un marco de descolonización de activistas hawaianos que incluía cinco etapas: 1) redescubrimiento/recuperación 2) duelo, 3) sueño, 4) compromiso y 5) acción. Utilizó una pedagogía de planteamiento de problemas que animaba a los estudiantes a pensar críticamente mientras lidiaban con múltiples perspectivas sobre la historia. Por ejemplo, enseñó a los estudiantes a analizar las lecturas del curso preguntando: «¿Quién escribió esto? ¿De quién es la perspectiva privilegiada?» y «¿De quién es la perspectiva a la que margina?» (Halagao, 2004, p. 464-5) Su objetivo no era reemplazar una narrativa maestra por otra, sino ayudar a los estudiantes a abordar y plantearse las cosas a través de perspectivas diversas y conflictivas, y luego considerar qué hacer con los nuevos conocimientos. Como parte del proceso de aprendizaje, los estudiantes universitarios enseñaron como mentores lo que estaban aprendiendo a los estudiantes de la escuela secundaria en las aulas de estudios sociales.

En dos estudios, Halagao examinó el impacto de *Pinoy Teach* en los estudiantes universitarios. En primer lugar, a través de una serie de entrevistas, Halagao (2004) examinó el impacto del plan de estudios en seis estudiantes universitarios filipinoamericanos al final del curso. Las preguntas se centraron en las historias vivenciales de los estudiantes antes del curso, su comprensión de sus identidades étnicas y cómo experimentaron cada parte del curso. Descubrió que como ninguno de los estudiantes había estudiado la historia filipina en el colegio, describieron este plan de estudios como «llenar los espacios en blanco». Los estudiantes también describieron fuertes contrastes entre su conocimiento previo de la historia filipina, aprendido principalmente de sus padres, y lo mismo en el plan de estudios, especialmente en torno a las experiencias de la colonización española, y luego de la estadounidense. Los estudiantes expresaron interés en aprender sobre su propia historia en relación con la de otros grupos. Describieron el cambio de ver a otros filipinos a través de estereotipos aprendidos a construir un sentido compartido de comunidad, y desarrollaron un sentido de confianza y empoderamiento para hacer frente a la opresión y trabajar por sus comunidades.

Varios años después, Halagao (2010) informó sobre una encuesta de seguimiento de 35 antiguos alumnos que habían participado en el curso unos 10 años antes; 30 eran filipinoamericanos y 5 euroamericanos; todos habían terminado la universidad y trabajaban en diversas profesiones.

La encuesta consistió en cinco preguntas abiertas sobre su memoria de *Pinoy Teach* y su impacto en ellos. Los encuestados informaron de que lo que les quedaba era un «amor y aprecio más profundos por la historia, la cultura, la identidad y la comunidad étnica» (pág. 505). El plan de estudios, a través de su proceso de descolonización, les ha ayudado a desarrollar un sentido de empoderamiento y autoeficacia que persiste, así como un compromiso de por vida con la diversidad y el multiculturalismo. También desarrollaron un activismo continuo en su trabajo como profesores, en otras profesiones y/o a través del compromiso cívico en el lugar donde vivían.

Programa de Estudios Étnicos de noveno grado de San Francisco

En 2005, la junta escolar del distrito escolar unificado de San Francisco aprobó por unanimidad una resolución para estudiar la creación de un curso de estudios étnicos para el noveno grado, y para la autorización de recursos para que un grupo de profesores pasaran un año sentando las bases del mismo. Durante el verano de 2007, con el apoyo de un miembro de la facultad de estudios étnicos de una universidad, los profesores comenzaron a diseñar el curso, que impartieron un año después. En 2018, el curso se ofrecía en todas las escuelas de secundaria del distrito, junto con el desarrollo profesional regular para los profesores y el personal de apoyo. Inicialmente, los profesores crearon el plan de estudios en torno a experiencias específicas de grupos raciales y étnicos. Pero como vieron muy pronto que era imposible cubrir las distintas historias, experiencias y vidas de una población tan diversa como la de San Francisco, decidieron cambiar a un marco que permitiera la enseñanza de conceptos amplios e interrelacionados que se centran en la raza y el racismo en relación con los contextos locales.

El curso consta de seis unidades, organizadas en torno a los siguientes conceptos clave: 1) identidad y narrativa, 2) sistemas y poder, 3) hegemonía y contrahegemonía, 4) humanización y deshumanización, 5) causalidad y agencia, y 6) transformación y cambio. El curso se organiza principalmente en torno a un análisis profundo de las estructuras institucionales del racismo y de la forma en que el racismo se puede cuestionar sistémicamente. Cada unidad incluye una comprensión perdurable y preguntas esenciales. Por ejemplo, el marco curricular

define la hegemonía (Unidad 3) como: «El dominio de un grupo sobre otro, apoyado por la legitimación de normas, ideas y expectativas dentro de los sistemas existentes que ostentan el poder». La contrahegemonía «desafía los valores, normas, sistemas y condiciones que han sido legitimados y promovidos como naturales y permanentes/inmutables por la clase dominante en la sociedad». Los conceptos que apoyan el análisis de la hegemonía incluyen los estereotipos, los medios de comunicación, la articulación de la doble conciencia de DuBois, la concientización de Freire y la teoría de las formas de Platón. Una de las preguntas esenciales de la unidad es: «¿Cuáles son las herramientas de hegemonía usadas en los Estados Unidos y cómo empoderan o desempoderan a los grupos dentro de la sociedad?» Para aprender a identificar y analizar las herramientas de la hegemonía, los estudiantes examinan los medios de comunicación, especialmente los que consumen, como la televisión. Una lectura que prepara a los estudiantes para analizar la televisión comienza pidiéndoles que consideren cómo décadas de programas, escenas, anuncios, noticias, etc. han normalizado lo blanco. También se muestran ejemplos de la larga historia de grupos minotirizados que producen televisión con mensajes contrahegemónicos. A medida que los estudiantes analizan los medios de comunicación que consumen, se les desafía a considerar su análisis en relación con ese contexto más amplio.

Hay una extensa colección de recursos para profesores (incluyendo ejemplos de programas, *powerpoints*, lecturas, películas, organizadores gráficos...), organizados principalmente en torno a las seis unidades del curso, disponible en Google Drive. Durante el desarrollo profesional, los profesores aprenden los fundamentos filosóficos y conceptuales de los estudios étnicos, así como la forma de utilizar los recursos disponibles.

Beckham y Concordia (2019) explican que «Hay esfuerzos concertados de conservadores y tradicionalistas para pintar el curso como no riguroso, académico ni útil. Creemos que la mejor manera de neutralizar esta tendencia es reunir toda la evidencia cualitativa y cuantitativa que sea posible sobre la eficacia del curso» (p. 333). Con ese fin, los coordinadores del programa contrataron a dos investigadores de la Universidad de Stanford para evaluar su repercusión en los estudiantes. Se utilizó un diseño de discontinuidad de regresión, Dee y Penner (2017) evaluaron su repercusión en cinco cohortes de 1405 estudiantes de noveno grado en tres escuelas secundarias, con datos sobre el promedio de calificaciones de los estudiantes (GPA), asistencia y créditos obtenidos

para la graduación. Después de controlar varias variables (tales como el ingreso de los estudiantes al GPA y las mediciones de la eficacia de los profesores), sus «resultados indican que la asignación a este curso aumentó la asistencia de los estudiantes de noveno grado en 21 puntos porcentuales, el GPA en 1,4 puntos porcentuales, y los créditos obtenidos en 23» (pág. 18). En otras palabras, el contenido del curso, en lugar de debilitar académicamente a los estudiantes, fortaleció en realidad su rendimiento académico incluso con las medidas tradicionales.

Praxis de los estudios étnicos

Como ilustran estos dos ejemplos, los estudios étnicos replantean el conocimiento académico desde el punto de vista de los grupos raciales y étnicos históricamente marginados. Ambos proyectos intencionalmente reformularon la historia: *Pinoy Teach* desde la perspectiva de los filipinoamericanos, y el curso de San Francisco desde el punto de vista de múltiples grupos marginados.

Los dos ejemplos también ilustran la descolonialidad. En primer lugar, ambos ofrecieron a los estudiantes minorizados marcos para examinar de forma crítica la posición subordinada que ocupan sus comunidades y sus legados de resistencia a la subordinación, de modo que los estudiantes aprenden a identificar estructuras sistémicas que se pueden cambiar, en lugar de ubicar las raíces de su subordinación en su interior y en su cultura. Los estudios de Halagao (2004, 2010) revelaron la repercusión de estos marcos en el desarrollo de un sentido de comunidad entre los estudiantes, un sentido de empoderamiento personal y un activismo continuo. El estudio de Dee y Penner (2017) reveló el potencial de este marco para involucrar a los estudiantes minorizados en la escuela, incluso el asistir a clase y tomarse en serio el trabajo en el aula.

En segundo lugar, ambos trataron a los estudiantes minorizados como intelectuales capaces de un pensamiento crítico complejo. Un problema constante al que se enfrentan los estudiantes minorizados es que los tratan como personas que necesitan que los solucionen, y no como intelectuales. La *Pinoy Teach* planteó el reto específico a los estudiantes de lidiar con narrativas históricas múltiples y conflictivas, y pensar por medio de su entendimiento basado en este proceso. Beckham y Concordia (2019) explican que el núcleo del curso de estudios étnicos de San Francisco es

involucrar a los estudiantes en el análisis crítico, así como en la lectura, la escritura y la investigación. En última instancia, «quieren que nuestros alumnos apliquen sus habilidades y conocimientos al servicio de la creación y el mantenimiento de una sociedad justa» (p. 331).

Los ejemplos muestran el potencial para el diálogo entre grupos. Aunque la mayoría de los estudiantes en el curso de *Pinoy Teach* eran filipinoamericanos, había algunos blancos. Todos los estudiantes aprendieron un discurso histórico alternativo al que habían aprendido anteriormente, basado en un análisis crítico del racismo y la colonización. El curso de estudios étnicos de San Francisco, que da cabida de forma explícita a las voces y perspectivas de las personas marginadas por el racismo, está abierto a todos los estudiantes, incluidos los estudiantes blancos.

Los dos ejemplos también sugieren áreas para un mayor desarrollo. Mientras que ambos ejemplos ilustran el plan de estudios sociales para estudiantes mayores, toda la experiencia de la escuela primaria y secundaria se puede diseñar y enseñar por medio de estudios étnicos. Por ejemplo, aunque es posible enseñar matemáticas a través de estudios étnicos (por ejemplo, Gutstein & Peterson, 2006; Lipka, et al., 2005), se ha escrito mucho más sobre cómo hacerlo en estudios sociales que en otras disciplinas. Y aunque se puede hacer un trabajo similar con estudiantes más jóvenes (por ejemplo, Valdez, 2019), hasta ahora la mayoría de lo que se escribe está dirigido a secundaria.

Implicaciones

Los colegios generalmente producen amnesia histórica, enmarcando el orden social como natural al enseñar conocimientos que reflejan las perspectivas dominantes (Apple, 2004). Cuando se considera desde el punto de vista de cómo funciona la colonización, podemos entender gran parte del conocimiento escolar como una continuación de los intentos europeos y euronorteamericanos de reemplazar el conocimiento que poseen los grupos subordinados por el suyo propio. Aunque hasta cierto punto, los estudiantes de comunidades subordinadas aprenden a ver el conocimiento escolar como algo valioso, aunque sólo sea por el motivo de que sirve como garante, muchos estudiantes también se cuestionan su verdad, y de vez en cuando, se rebelan. La rebelión puede adoptar

la forma de abandono escolar, pero también puede adoptar la forma de demandas organizadas de una alternativa. Tal es el caso de los estudios étnicos en los Estados Unidos.

En los últimos años en los Estados Unidos, los estudios étnicos han conseguido con un éxito considerable ser instaurados en los colegios, en gran medida gracias a la fuerza de su defensa y a su impacto positivo académico demostrado en los estudiantes minotirizados y en la actitud de los estudiantes blancos (Sleeter, 2011). Buenavista y sus compañeros (2019) explican que, «Los estudios étnicos son la única disciplina académica que se conceptualiza para las personas de color y por las personas de color» (p. 228). La gente blanca puede participar, pero no a expensas de la estructura central de los temas, sus compromisos y su propósito. Debido a su desafío directo de las relaciones de poder profundamente arraigadas y de los procesos que las legitiman, podemos anticipar esfuerzos para desmantelar o domesticar los estudios étnicos, ya que los que están en el poder buscan marginar el discurso «peligroso».

La aplicabilidad de este trabajo basado en Estados Unidos a otros contextos deberá ser juzgada por los mismos miembros de grupos minotirizados. Cuando hablo de este trabajo fuera de Estados Unidos, suelo encontrarme con escepticismo, especialmente por parte de los miembros de los grupos sociales dominantes. Puede que me digan que hay muy pocas minorías para que los estudios étnicos sean relevantes, o que los estudios étnicos parecen separar a las personas en lugar de integrarlas. Y sin embargo, en más de una ocasión, alguien de un grupo minotirizado me ha expresado en privado un gran interés en este trabajo porque nombra las formas de racismo que experimentan. En última instancia, como proyecto liberador que saca conclusiones y energía de los espacios fugitivos, no será la sociedad dominante la que se ocupe de los estudios étnicos, sino más bien aquellos que experimentan la injusticia racial a diario y ven los estudios étnicos como una forma constructiva de avanzar.

References

Adichie, C. N. (2009). El peligro la historia única – español. TED talk. <https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>

- Alridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks. *Teachers College Record* 108 (4), 662-686.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*, 3rd ed. New York: Routledge Falmer.
- Au, W., Brown, A. L. & Calderón, D. (2016). Reclaiming the multicultural roots of U.S. curriculum. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (1996). The African American roots of multicultural education. In J. A. Banks (Ed.), *Multicultural education, transformative knowledge, and action* (pp. 30–45). New York: Teachers College Press.
- Beckham, K. & Concordia, A. (2019). We don't want to just study the world, we want to change it. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 327-335). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Besalú Costa, X. (2016). Interculturalidad y convivencia: discursos que anticipan y legitiman prácticas. *Una Mirada Intercultural y Para la Equidad y la Justicia Social* 14, 27-33.
- Bloom, A. (1989). The closing of the American mind. New York: Simon & Schuster.
- Bohn, A. P. & Author. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan* 82 (2): 156-159.
- Bowman, N. A. (2010). Disequilibrium and resolution: The non-linear effects of diversity courses on well-being and orientations towards diversity. *The Review of Higher Education* 33 (4), 543-568.
- Brown, K. D. & Brown, A. L. (2010). Silenced memories: An examination of the sociocultural knowledge on race and racial violence in official school curriculum. *Equity & Excellence in Education* 43(2), 139–154. DOI: 10.1080/10665681003719590
- Brown, A. L. & Brown, K. D. (2015). The more things change, the more they stay the same: Excavating race and the enduring racisms in U.S. curriculum. *Teachers College Record*, 117(14), 103-130.
- Buenavista, T. A., Stovall, D. Curammeng, E., R. Valdez, C. (2019). Ethnic studies educators as enemies of the state and the fugitive space of the classroom. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 228-233). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Busey, C. L. & Russell, W. B. (2017). “We want to learn”: Middle school Latino/a students discuss social studies curriculum and pedagogy. *RMLE Online*, 39:4, 1-20, DOI: 10.1080/19404476.2016.1155921

- Cabrera, N. L., Milam, J. F., Jaquette, O., & Marx, R. W. (2014). Missing the (student achievement) forest for all the (political) trees: Empiricism and the Mexican American student controversy in Tucson. *American Educational Research Journal* 51(6): 1084-1118.
- Cammarota, J., & Romero, A. (2009). The Social Justice Education Project: A critically compassionate intellectualism for Chicana/o students. In W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (Eds.), *Handbook for social justice education* (p. 465-476). New York: Routledge.
- Carmichael, J. (2012). Social control. *Oxford Bibliographies*. DOI: 10.1093/OBO/9780199756384-0048
- Carrasco Cardona, G. & Cuauhtin, R. T. (2019). The emergence of the Ethnic Studies Now coalition in Yanga and beyond. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 310-315). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Case, A. & Ngo, B. (2017). "Do we have to call it that?" The response of neoliberal multiculturalism to college antiracism efforts. *Multicultural Perspectives* 19(4): 215-224.
- Chu, Y. (2015) The power of knowledge: a critical analysis of the depiction of ethnic minorities in China's elementary textbooks, *Race Ethnicity and Education*, 18:4, 469-487, DOI: 10.1080/13613324.2015.1013460
- Cuauhtin, R. T., Zavala, M., Sleeter, C. & Au. W. (2019). Introduction. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 11-15). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- de los Rios, C. V. (2013). A curriculum of the borderlands: High school Chicana/o-Latina/o studies as sitios y lengua. *The Urban Review* 45: 58-73.
- Dee, T., & Penner, E. (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic studies curriculum. *American Educational Research Journal* 54 (1): 127-166. DOI: 10.3102/0002831216677002
- Diveri, M. & Moreira, C. (2013). Real world: Classrooms as decolonizing sites against neoliberal narratives of the other. *Cultural Studies Critical Methodologies* 13(6), 469-473.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting national history*. New York: Routledge.
- Eraqi, M. M. (2015). Inclusion of Arab-Americans and Muslim-Americans within secondary U.S. history textbooks. *Journal of International Social Studies* 5 (1), 64-80.

- Fernandez, A. E. (2019). Counter-storytelling and decolonial pedagogy. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 43-47). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gorski, P. (1999). *A brief history of multicultural education*. Critical Multicultural Pavilion. http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2009). *Turning on learning*, 5th ed. New York: Wiley.
- Gutstein, E. & Peterson, B. (2006). *Rethinking mathematics*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, Ltd.
- Halagao, P. E. (2004). Holding up the mirror: The complexity of seeing your ethnic self in history. *Theory and Research in Social Education* 32 (4), 459-483.
- Halagao, P. E. (2010). Liberating Filipino Americans by decolonizing curriculum. *Race Ethnicity and Education* 13(4), 495-512.
- Harney, S., & Moten, F. (2013). *The undercommons: Fugitive planning and Black study*. 1-165. Research Collection Lee Kong Chian School Of Business. https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=6024&context=lkcsb_research
- Institute of Educational Sciences. National Center for Education Statistics (2019). *Fast Facts*. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372>
- Kivel, P. (2013). *Living in the shadow of the cross*. CITY: New Society Publishers.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, whiteness and education*. New York: Routledge.
- Lipka, J., Hogan, M. P., Webster, J. P., Yanez, E., Adams, B., Clark, S., & Lacy, D. (2005). Math in a Cultural Context: Two case studies of a successful culturally-based math project. *Anthropology & Education Quarterly* 36 (4), 367-385.
- Martinez, G. (2010). *Native pride*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514.
- Mudimbe, V. Y. (1988). *The invention of Africa: Gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Bloomington: Indiana University Press.

- Musu-Gillette, L., de Brey, C., McFarland, J., Hussar, W., Sonnenberg, W., and Wilkinson-Flicker, S. (2017). *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2017 (NCES 2017-051)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC. Retrieved [date] from <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- Noboa, J. (2005). *Leaving Latinos out of history: Teaching US history in Texas*. New York: Routledge.
- Ochoa, G. L. (2007). *Learning from Latino teachers*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pelligrino, A., Mann, L. & Russell, W. B., III. (2013). Lift as we climb: A textbook analysis of the segregated school experience. *The High School Journal* 96: 209-231.
- Perez, D. R. (2014, Dec. 9). Characters in children's books are almost always white, and it's a big problem. *The Washington Post*. www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2014/12/08/characters-in-childrens-books-are-almost-always-white-and-its-a-big-problem/?noredirect=on&utm_term=.50bb947b004c
- Piatek-Jimenez, K., Madison, M., & Przybyla-Kuceck, J. (2014). Equity in mathematics textbooks: A new look at an old issue. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering* 20(1), 55-74.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21 (2-3), 168-178.
- Reese, D. (2007). Proceed with caution: Using Native American folktales in the classroom. *Language Arts* 84(3): 245-256.
- Rocco, T. S., Bernier, J. D., & Bowman, L. (2014). Critical race theory and HRD: Moving race front and center. *Advances in Developing Human Resources* 16(4), 457-470.
- Rojas, M. A. (2010). (Re)visioning U.S. Latino literatures in high school English Classrooms. *English Education* 42(3): 263-277.
- Romanowski, M. H. (2009). Excluding ethical issues from U.S. history textbooks. *American Secondary Education* 37 (2), 26-48.
- Samper Rosero L. & Garreta Bochaca, J. (2011). Muslims in Catalanian textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 3(1), 81-96.
- San Pedro, T. (2018a). Abby as ally: An argument for culturally disruptive pedagogy. *American Educational Research Journal* 55(6), 1193-1232.
- San Pedro, T. (2018b). Sustaining ourselves in unsustainable places: Revitalizing sacred landscapes within schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 62(3), 333-336.

- Schoorman, D. & Bogotch, I. (2010). Moving beyond 'diversity' to 'social justice': The challenge to reconceptualize multicultural education. *Intercultural Education* 21(1), 79-85.
- Sleeter, C.E. 1995. An analysis of the critiques of multicultural education. In J. A. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan, 81-94.
- Sleeter C. (2011). *The academic and social value of ethnic studies*. Washington, DC: National Education Association.
- Sleeter, C. E. (2018). Multicultural programming in New Mexico. Unpublished report prepared for Martinez v. New Mexico, D-101-CV-2014-00793
- Stanton, C. R. (2014). The curricular Indian agent: Discursive colonization and Indigenous (dys)agency in U. S. history textbooks. *Curriculum Inquiry* 44(5): 649-676.
- Tejeda, C., Espinoza, M., & Gutierrez, K. (2003). Toward a decolonizing pedagogy: Social justice reconsidered. In Trifonas, P. P. (Ed.) *Pedagogies of difference* (pp. 10-40), New York: Routledge Falmer.
- Tintiango-Cubales, A., Kohli, R., Sacramento, J., Henning, N., Agarwal-Rangnath, R., & Sleeter, C. 2015. Toward an ethnic studies pedagogy: Implications for K-12 schools from the research. *Urban Review* 47(1): 204-125. DOI 10.1007/s11256-014-0280-y
- U.S. Department of Education (2012). Top stories in NAEP long-term trend assessments 2012. *The Nation's Report Card*. https://www.nationsreportcard.gov/ltt_2012/
- Valdez, C. (2019). Challenging colonialism: Ethnic studies in elementary social studies. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 161-164). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Van Alphen, F. & Carretero, M. (2015). The construction of the relation between national past and present in the appropriation of historical master narratives. *Integrative Psychology and Behavioral Sciences* 49, 512-530. DOI: 10.1007/s12124-015-9302-x
- Vaught, S. E. & Castagno, A. E. (2008). "I don't think I'm a racist": Critical race theory, teacher attitudes, and structural racism. *Race Ethnicity and Education* 11(2), 95-113.
- Weiner, M. (2018). Curricular alienation: Multiculturalism, tolerance, and immigrants in Dutch primary school history textbooks. *Humanity & Society* 42(2), 147-170.

Woodson, A. N. (2015). "What you supposed to know:" Urban Black students' perspectives on history textbooks. *Journal of Urban Learning Teaching and Research*, 11, 57-65.

Zavala, M. (2016). Decolonial methodologies in education. M.A. Peters (ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer Science. DOI 10.1007/978-981-287-532-7_498-1

Dirección de contacto: College of Education, California State University Monterey Bay. 118 ½ Dunecrest Ave., Monterey, CA 93940, USA. E-mail address: csleeter@gmail.com

Políticas inter-culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas¹

Inter-cultural policies at school: meanings, dissonances and paradoxes

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438

Juan Carlos González-Faraco
Inmaculada González-Falcón

Universidad de Huelva

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

Universidad Pablo de Olavide

Resumen

La escuela se vale, para la atención del alumnado de origen extranjero, de distintos dispositivos bienintencionados que definen y miden la diferencia, reconocen su potencial excluyente y pretenden afrontarla mediante diversas políticas interculturales e inclusivas. Este trabajo analiza uno de esos dispositivos: las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). Su propósito es detectar las posibles disonancias entre las acciones pedagógicas que estas aulas promueven, y las lógicas que las sustentan y justifican. Es decir, las contradicciones y paradojas que pueden producirse entre sus discursos político-normativos y sus prácticas aparentemente inclusivas. Este estudio, básicamente etnográfico, ha tomado como referencias epistemológicas fundamentales el enfoque o “problemática del conocimiento” y la “interculturalidad crítica”. Mediante una serie de observaciones de campo y entrevistas a los principales actores involucrados, se pretende conocer las prácticas derivadas de la aplicación de este dispositivo, cómo son valoradas y cómo se interpreta el significado de la dualidad inclusión-exclusión en contextos educativos multiculturales. Concretamente, se realizaron veintiocho

⁽¹⁾ Agradecemos a Rafael Jiménez-Gámez y a Carmen C. Bravo-Torres, de las Universidades de Cádiz y Granada, respectivamente, su colaboración en la recogida de datos de este estudio.

entrevistas a directores, profesorado ATAL y jóvenes de origen extranjero de varios establecimientos escolares de cuatro provincias de Andalucía (Cádiz, Granada, Huelva y Sevilla). Los resultados de su análisis ponen de manifiesto un conjunto de discordancias que invitan a cuestionar el significado intercultural e incluso de estas aulas específicas. En la mayor parte de los casos, su apoyo pedagógico resulta ser meramente compensatorio. En realidad, su objetivo primordial es normalizar la diferencia, entendiéndola como una doble carencia, cultural y curricular, que debe ser compensada o corregida. En la escolaridad operan, a menudo de manera callada, sistemas de razón que asignan identidad a los sujetos. Sus efectos se hacen especialmente evidentes en dispositivos, como estas aulas paralelas, asociados a las políticas de equidad y atención a la diversidad cultural. Aunque digan responder a políticas inclusivas, pueden favorecer la segregación, la discriminación y la exclusión.

Palabras clave: políticas interculturales, diferencia cultural, alumnado extranjero, cultura escolar, inclusión educativa, aula específica, hiperculturalidad.

Abstract

The school uses, for the attention of foreign students, different well-meaning devices that define and measure the difference, recognize its exclusionary potential and seek to address it through various intercultural and inclusive policies. This paper analyzes one of these devices: the Temporary Classroom of Linguistic Adaptation (TCLA). Its purpose is to detect possible disagreements between the pedagogical actions that these classrooms promote, and the logic that sustains and justifies them. In other words, the contradictions and paradoxes that can occur between their normative-political discourses and their apparently inclusive practices. This study, basically ethnographic, has taken as fundamental epistemological references the approach or “problematic of knowledge” and “critical interculturality”. Through a series of field observations and interviews with the main actors involved, the aim is to learn about the practices derived from the application of this device, how they are valued and how the meaning of dual inclusion-exclusion is interpreted in multicultural educational contexts. Specifically, twenty-eight interviews were conducted with directors, TCLA teachers and young people of foreign origin from various schools in four provinces of Andalusia (Cádiz, Granada, Huelva and Seville). The results of their analysis reveal a set of discordances that invite us to question the intercultural and inclusive meaning of these specific classrooms. In most cases, their pedagogical support is merely compensatory. In reality, its primary objective is to normalize difference, understanding it as a double deficiency, cultural and curricular, that must be compensated or corrected. In schooling, systems of reason that assign identity to subjects operate, often quietly. Their effects are especially evident in devices, such as these parallel classrooms, associated with policies of equity and attention to cultural diversity. Even if they claim to respond to inclusive policies, they can encourage segregation, discrimination and exclusion.

Key words: intercultural policies, cultural difference, foreign students, school culture, educational inclusion, specific classroom, hyperculturality.

Introducción

La escolaridad, que es uno de los grandes proyectos de la Modernidad y también uno de sus grandes mitos, se mueve entre la esperanza y el temor. Esta es la tesis central de un brillante artículo de Thomas Popkewitz (2006). Pero... esperanza en qué, temor de qué. Esperanza en alumbrar una comunidad humana más justa mediante una “educación para todos” (UNESCO, 2000) que haga posible su participación igualitaria en una sociedad del conocimiento y del aprendizaje. Temor de aquellos que son diferentes, de los que no alcanzan los estándares educativos, de los que habitan los márgenes. Temor, en fin, de cuantos representan la negatividad, la fractura, en un mundo obsesionado por lo positivo, lo liso y lo igual (Han, 2015 y 2017). Para conjurar este desasosiego ante lo distinto, que puede convertirse en lo temible, la política y la ciencia han promovido el ideal paneducativo, o de la educación como motor del cambio social, bálsamo y solución de todos los problemas. También, como camino de salvación y, en cierto modo, de redención de aquellos que sufren ignorancia y marginalidad.

Para andar este camino con éxito, es decir, para avivar la esperanza y acallar el temor, se fabrican dispositivos bienintencionados que describen y miden la diferencia, reconocen su potencial excluyente, y pretenden remediarlo mediante políticas de integración e inclusión. Estos dispositivos nos recuerdan, en buena medida, al que Gibson (1984) llamaba *benevolent multiculturalism*, cuya meta es que los estudiantes culturalmente diferentes gocen de las mismas oportunidades que los demás. Se convierten así en objeto del humanitarismo de quienes ocupan posiciones socialmente dominantes, lo que, en el fondo, no reduce significativamente su desventaja. De hecho, el *benevolent multiculturalism* parte de la idea de que el fracaso escolar es consecuencia únicamente de las diferencias culturales, al igual que la meritocracia lo cree fruto de las diferencias individuales.

Según Popkewitz (2006), el problema reside en que “el sistema de argumentos” con el que se suele concebir y definir la diferencia,

“está formado y creado por normas y valores no dichos” (p. 80). Esta cuestión es, sin duda, crítica si se quiere comprender la cultura escolar y, singularmente, las políticas educativas y prácticas pedagógicas relativas a la diversidad y la inclusión/exclusión. Popkewitz y Lindblad (2000) han reflexionado sobre esa dualidad tan recurrente, y han sometido a escrutinio las políticas de equidad, que suelen centrarse en normas y operaciones de compensación de las desigualdades. Ambos autores señalan que las reformas contemporáneas (principalmente las reformas socialdemócratas del siglo XX) y la investigación se han decantado mayoritariamente por el enfoque o “problemática de la equidad”, entendida como el aumento de la representación de los individuos y grupos desfavorecidos en los bienes educativos, según estándares nacionales e internacionales (Popkewitz, 2010). Desde esta perspectiva, se entienden la exclusión y la inclusión como dos principios antagónicos y, en cierto modo, inmóviles. Esta visión desoye la complejidad cultural de los procesos de exclusión e inclusión. Y, en consecuencia, olvida el papel de lo “no dicho”, es decir, de los “sistemas de razón” que, al margen de las reformas y las reglas institucionales, asignan significado a los individuos y, de ese modo, construyen diferencias. A esta manera de concebir esa dualidad Popkewitz y Lindblad (2000) la denominan enfoque o “problemática del conocimiento”, en tanto que proceso de clasificación, ordenación y atribución de identidad. Según este enfoque, inclusión y exclusión no son principios radicalmente contrarios, sino elementos variables de un continuo semántico (Hall, 2011; González-Faraco, Luzón y Torres, 2012).

Comúnmente, los dispositivos pedagógicos que pretenden promover una mayor equidad reduciendo el grado de exclusión, se comportan como mecanismos curativos o remedios benéficos de la desigualdad, identificando poblaciones en desventaja para aproximarlas a los estándares de la normalidad escolar. El origen cultural, como argumentaba Gibson (1984), puede ser señalado como fuente de vulnerabilidad e incluso de riesgo de exclusión. Siguiendo esa lógica, debe aplicársele un conjunto de medidas “inclusivas” para su tránsito desde la periferia al centro del sistema. Lo irónico es, según Popkewitz (2006), que “mientras el propósito de las narrativas es incluir al excluido, las prácticas de inclusión se sitúan continuamente en un trasfondo de algo que las hace simultáneamente de exclusión” (p. 93). Los mediadores interculturales, los profesores especializados, los dispositivos paralelos de transición o mediación intercultural, cumplen esa misión de

traducción de lo diverso a lo igual. En estas operaciones son decisivos los sistemas de razón que vertebran discursivamente la escolaridad y confieren una u otra identidad, uno u otro significado, a los estudiantes y a sus familias. Estos sistemas son relativamente compartidos por los docentes y se nutren de imágenes y representaciones, y de supuestos científicos indiscutidos pero con asiduidad arbitrarios (González-Faraco, Jiménez y Pérez Moreno, 2013). En el ámbito científico y educativamente pujante de la diversidad cultural, entre estos *a priori* se incluyen algunos como “multiculturalidad” e “interculturalidad” que, según Han (2018), “presuponen una *esencialización* de la cultura” (p. 79). A partir de ellos, tomados como objetos semánticos nítidamente delimitados y estáticos, se pueden producir y legitimar relatos políticos y discursos pedagógicos como el multiculturalismo o la educación intercultural.

Bajo esta penumbra epistemológica, encuentran su acomodo discursos políticos e institucionales y dispositivos pedagógicos como los que son objeto de este trabajo: las aulas especiales para el aprendizaje del español por parte del alumnado extranjero recién incorporado al sistema escolar. Aunque en cada Comunidad Autónoma adoptan diferentes nombres (aulas enlace, de dinamización intercultural, de acogida lingüística y cultural, etc.), estos dispositivos tienen objetivos similares (Rodríguez-Izquierdo, González-Falcón y Goenechea, 2018). En el caso de Andalucía, las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante, ATAL), con más de una década de trayectoria, reciben alumnado que desconoce o tiene dificultades con el español: hasta un máximo de 10 horas semanales en Primaria, a partir del segundo ciclo, y hasta un máximo de 15 en Secundaria. Según la norma que las regula², las ATAL deben prestar un apoyo inclusivo, es decir, dentro del aula ordinaria, excepto cuando el nivel de conocimiento de la lengua lo desaconseje. En todo caso, este apoyo no debería prolongarse más de dos cursos académicos. Las ATAL disponen de profesores propios (en algunos lugares, coloquialmente, “maestros de interculturalidad”), cuya función primaria es la enseñanza del idioma, pero también la integración escolar del alumnado extranjero en colaboración con el profesorado convencional.

El discurso político y normativo asigna a estas aulas una función aún más ambiciosa: la de fomentar prácticas democráticas e inclusivas en su entorno socioeducativo, a partir del reconocimiento de la diversidad

⁽²⁾ Orden de 15/01/2007, Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

cultural, étnica y religiosa. En este plan global, las ATAL se ocuparían específicamente de asistir y guiar al alumnado inmigrante en la travesía entre sus referencias culturales y educativas previas, y las que ahora le exige la escuela. Con el aprendizaje de la lengua podrá acceder a los códigos y símbolos de la cultura escolar, lo que debería mejorar su capital cultural y facilitar su inclusión, entendida como sentido de pertenecía y participación en una nueva comunidad (Ainscow, Both y Dyson, 2006; Dusi, 2018).

Sin embargo, el recurso a itinerarios paralelos y programas separados o específicos para fomentar la igualdad y la inclusión, suscita dudas y no pocas críticas en este como en otros casos (Bolívar, 2015; Rodríguez-Izquierdo y Darmody, 2017; González-Faraco, Luzón y Corchuelo, 2019). Una simple exploración preliminar del funcionamiento de estos dispositivos revela que no siempre producen los efectos esperados, y que incluso pueden llegar a ser contraproducentes (Alcalde, 2008; Del Olmo, 2012; Franzé, 2008; Rodríguez-Izquierdo, 2018). Esta perplejidad es el detonante del estudio que ofrecemos, como apoyo empírico de nuestro argumento. Con él tratamos de contrastar el papel que oficialmente se atribuye a estas ATAL con las interpretaciones que su desarrollo práctico despierta entre sus actores. Este análisis nos va a conducir a otro más profundo y comprensivo de las políticas de equidad e inclusión en la escuela, y especialmente de las que conciernen al reconocimiento de lo culturalmente diverso en sociedades democráticas en estos tiempos de globalización.

Parece que lo que suele preocupar a quienes impulsan y ejecutan estas políticas no es tanto cómo lograr el reconocimiento de la diferencia cultural, sino más bien la forma de concebir y gestionar metodológica y técnicamente la multiculturalidad en el escenario escolar. A este enfoque típico o funcional, como lo califica Walsh (2009, 2010), cabe oponer otro, el de la “interculturalidad crítica”, que va más allá del examen de la aplicación de esas políticas, repensándolas como una cuestión de poder y hegemonía. Es una visión que no se detiene en el problema de la diferencia en sí, sino que excava en su origen y significado. Y que, por tanto, plantea la construcción de sociedades que asuman la diferencia como constitutiva de la democracia. Sociedades capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias, entre los distintos grupos socioculturales, lo que implicaría empoderar a los que históricamente han sido menoscabados (Candau, 2013).

Método

Este estudio forma parte de un proyecto³ científico mayor, centrado en los procesos de diferenciación y los modelos de gestión de la diversidad cultural en la escuela. Su propósito es detectar, si los hay, elementos disonantes o fracturas en las acciones pedagógicas que las ATAL acometen, en relación con los principios que las sustentan y justifican. En otras palabras, intentar averiguar en qué se traduce realmente su normativa “bienintencionada”; cómo las perciben y valoran sus protagonistas; qué sistemas de razón están actuando, de manera larvada, en su cotidianidad; y, en consecuencia, qué discordancias, paradojas y contradicciones se producen en esta combinatoria de discursos, prácticas y experiencias tácitamente inclusivos.

Para responder a estas preguntas, se tomaron como referencias epistemológicas la interculturalidad crítica (Walsh, 2009, 2010) y el enfoque o problemática del conocimiento (Popkewitz y Lindblad, 2000). Congruentemente, se adoptó una aproximación etnográfica que permitiera recoger y, a renglón seguido, analizar los relatos de los actores vinculados a esos dispositivos escolares y, como telón de fondo, el significado de la dualidad exclusión-inclusión. Se trataba, en suma, de lograr una interpretación compleja y crítica del proceso de tránsito intercultural, promovido por estos y otros dispositivos en un marco político-educativo que enarbola el ideal inclusivo como remedio absoluto de la diferencia en el ámbito escolar.

En primer término, recogemos, describimos y analizamos la variabilidad narrativa en cuanto al significado de las ATAL. Para ello nos decantamos por un muestreo motivado, sin la menor pretensión estadística, con el que se seleccionaron 12 sujetos de cuatro provincias andaluzas: Cádiz, Granada, Huelva y Sevilla. En concreto:

- a) Cuatro jóvenes de entre 18 y 25 años, que habían permanecido en las ATAL un tiempo significativo durante su escolaridad obligatoria: tres hombres y una mujer de tres diferentes nacionalidades (marroquí, senegalesa y rumana), con residencia en España entre 5 y 15 años, con experiencias escolares dispares y discapacidad intelectual en el caso de la alumna.

³ Proyecto “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado” (Ref. CSO2013-43266-R). Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España.

- b) Cuatro docentes de las ATAL, tres mujeres y un hombre, de distintos campos académicos y una experiencia de más de 10 años en estas aulas.
- c) Cuatro directores escolares, dos hombres y dos mujeres con más de 25 años en la profesión docente, entre 2 y 20 años en cargos de gestión y un mínimo de 8 años con una ATAL en sus centros.

Todos ellos fueron entrevistados repetidas veces, hasta un total de 28 entrevistas semiestructuradas, que giraron en torno a tres dimensiones o categorías principales:

- 1) El funcionamiento de las ATAL: las actuaciones que emprenden para lograr sus fines en relación con los estudiantes que acogen y con el profesorado del centro.
- 2) Las opiniones, grado de satisfacción y valoraciones de las ATAL y su profesorado.
- 3) Las disonancias y paradojas en el proceso inclusivo, teniendo en cuenta, de un lado, el discurso normativo y, de otro, las prácticas pedagógicas y sus resultados.

En concreto, se realizaron dos entrevistas a cada joven⁴ y a cada director escolar, y tres a cada docente ATAL, en dos fases diferentes. En la primera, se puso el foco en las categorías 1 y 2, y en la 3 en la segunda fase, tomando en cuenta los datos proporcionados por cada entrevistado en la ronda previa. Por otra parte, la tercera y última entrevista a los profesores ATAL sólo se produjo una vez habían concluido las segundas entrevistas con los jóvenes y directores. De este modo, se pudo contrastar con los profesores la información obtenida hasta ese momento y profundizar en los temas más recurrentes, menos explorados o más significativos de cada centro educativo. Su visión, dada su estrecha relación con los estudiantes y directores, resultó fundamental y contribuyó a un análisis más comprensivo de los datos. También habían sido ellos quienes, desde un principio, jugaron el papel de informantes principales y quienes nos facilitaron el acceso a los demás entrevistados y a las observaciones de campo.

Las entrevistas fueron planificadas y aplicadas con todas las garantías científicas, técnicas y éticas que suelen recomendar los expertos

⁽⁴⁾ En el caso de la alumna marroquí, la recogida de datos se adaptó a las necesidades derivadas de su discapacidad. La joven contó anticipadamente con el protocolo de la entrevista, a la que respondió por escrito, lo que facilitó la recogida y correcta interpretación de la información. Por esta razón, no fueron necesarias más sesiones con ella.

(Onwuegbuzie y Leech 2007; King y Horrocks, 2010; Stake 2010). Una vez transcritas, se las sometió a un estudio exhaustivo, siguiendo, por un lado, las pautas de la *Grounded Theory* (Corbin y Strauss, 2008), dejando que los datos hablasen por sí mismos. Y, de otro, los principios de la *Cultural Consensus Theory* (Weller 2007; Dressler, 2012), según la cual las categorías empleadas podrían ser consideradas como dominios culturales o campos de conocimiento más o menos compartidos. A continuación, se les aplicó un doble análisis (Simmons, 2011): uno por cada investigador separadamente, y otro conjunto de intercambio y comparación a fin de lograr una mayor confiabilidad. Tras estas dos operaciones, se procedió a un análisis global.

Resultados: análisis y discusión

A continuación se presenta concisa e integradamente, por categorías, el resultado de esta sucesión de análisis, con los que se buscaba reflejar la variabilidad del conocimiento (ideas, creencias, valoraciones) de los entrevistados y el grado en que es compartido.

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y sus prácticas pedagógicas

La mayor parte de la actividad de las ATAL gira en torno al aprendizaje del español y se lleva a cabo en la propia aula, recurriendo a materiales que en buena parte han sido elaborados por sus profesores. Son raras las experiencias de enseñanza del idioma en el aula ordinaria, sobre todo en Educación Secundaria o Bachillerato. En algunas escuelas, una parte sustantiva de la escolarización de este alumnado se limita exclusivamente al aula específica. Refiriéndose a su instituto, uno de los directores (2)⁵ entrevistado lo explicaba así: “Los dos primeros meses, (los alumnos) están en un aula de apoyo, de (educación) compensatoria, que es un

⁵ Cuando se incluyen párrafos literales de las entrevistas, se hace mención explícita al entrevistado correspondiente, indicando su grupo (estudiante, director, profesor ATAL) y asignándole un número, referido a la provincia en la que estuvieron escolarizados los jóvenes migrantes (1 Cádiz; 2 Granada; 3 Huelva y 4 Sevilla).

aula de inicio al idioma y a la escritura, porque hay niños que llegan totalmente analfabetos y otros que no saben español. En algunos casos, es más larga la estancia”.

Sin embargo, como recuerda un docente (1), “se trata no sólo de enseñarles a leer o escribir sino de introducirlos en otra cultura para que no se sientan tan perdidos”. La trascendencia de esta transición cultural suele ser subrayada por la mayoría de los profesores ATAL. Desde el primer momento, actúan como mediadores entre los alumnos y sus familias y el centro, dándoles a conocer sus normas, rutinas y pautas culturales. Estos profesores también dedican tiempo a proporcionarles materiales didácticos para continuar su aprendizaje del español en el aula ordinaria y, además, les ayudan en el aprendizaje de otras materias, mediante actividades de refuerzo o adaptaciones curriculares. El ATAL se convierte así en un ámbito educativo compensatorio completo. Sus profesores asumen, al menos en parte, una tarea propia de los tutores, para la que recurren principalmente a otros especialistas: profesores de pedagogía terapéutica, orientadores, mediadores y educadores sociales de asociaciones externas. Todo indica que las ATAL sufren un cierto confinamiento pedagógico dentro de la escuela, sólo roto excepcionalmente: “Preparamos un desayuno y lo que más nos gusta es que cada alumno traiga una comida de su país y la podamos probar. Ahí comienza la interculturalidad”, recordaba un director (2). El hecho es que la cooperación del profesorado ATAL con los tutores del centro es muy limitada, y anecdóticas las iniciativas “interculturales” que involucran al resto del alumnado.

Entre los docentes ordinarios y los directivos menudean las actitudes evasivas e incluso recelosas. “La gente no entendía por qué estaba yo en el aula específica con las notas que sacaba... Pero la directora no quería que saliera del aula específica. Se negó a firmar el papel para que pudiera ir al aula ordinaria. Decía que tenía miedo, pero ¿miedo de qué?”, comentaba una estudiante (1). Como en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, lo distinto provoca desconcierto, temor y resistencia, por ejemplo a aplicar programas de adaptación curricular en el aula ordinaria: “Lo cómodo para un profesor -esgrime uno de los directivos entrevistados (4)- es que todos los estudiantes vayan a una, que todos sigan el mismo ritmo de trabajo, pues en el momento en que se te descuelga uno solo, empieza a haber problemas. Con los alumnos que no saben español te llegan los tutores y te dicen: imposible”. Otro

director (3) es aún más tajante: “El profesorado piensa: ese niño cuanto menos tiempo esté en mi clase, mejor. ¿Cuándo lo quiero recibir? Cuando ya sea igual que los demás”.

Las ATAL, vistas por sus actores: imágenes, representaciones y valoraciones

El dispositivo ATAL, probablemente como otros mecanismos compensatorios dirigidos a una población escolar diferenciada y potencialmente problemática, suele ser observado como algo benéfico y, en consecuencia, suele gozar de una valoración positiva. Sin embargo, para algunos profesores y directivos sería preferible la inmersión lingüística de este alumnado en una institución específica segregada o en todo caso una permanencia prolongada en el ATAL. Algo así como una “cuarentena” en una isla de Ellis pedagógica, antes de cruzar la frontera e integrarse en la vida escolar normalizada. Para muchos docentes, la custodia de estos alumnos y la aplicación de este procedimiento de adaptación deben corresponder exclusivamente a profesores especializados, en cierto modo como terapeutas de una “anomalía” cultural temporal. “Hay profesores – recalca no sin preocupación una profesora ATAL (3)- que consideran que estos niños deberían estar en un centro distinto hasta que aprendan español, puesto que creen que pueden entorpecer el desarrollo normal de su aula. Esta filosofía viene a decir que como no hay un centro específico para estos niños, deben quedarse en el aula de ATAL, que es donde tienen que estar”. No es de extrañar que ciertos tutores y docentes de una u otra disciplina escolar, desoyendo la normativa vigente, se resistan a admitir a estos alumnos en sus aulas y reclamen su estadia más larga en esas aulas especiales. E igualmente que demanden, como lo hacía un director (2), la adscripción a tiempo completo del profesorado ATAL a los colegios como el profesorado de “cualquier compensatoria”.

En este contexto, los profesores ATAL tienen una imagen ambivalente de sí. De un lado, se sienten apreciados en el centro, pues cumplen una función ingrata y útil. De otro, son conscientes de su singularidad y, en cierto sentido, de su aislamiento profesional. “La principal dificultad de nuestro trabajo es hacer entender a algunos compañeros que somos unos más de la plantilla y que nuestra aula tiene una función clara y una programación, y que no estamos aquí para hacer sus tareas”, aseguraba uno de estos profesores (3), a sabiendas de que terminará asumiéndolas.

A pesar de su itinerancia, son igualmente conscientes de la relevancia de su trabajo para sus alumnos, especialmente a su llegada a la escuela, cuando el *shock* cultural es más agudo, y durante las primeras fases de su incorporación a la nueva cultura escolar. No es de extrañar que los docentes ATAL representen, para todos los jóvenes entrevistados, una referencia capital durante su proceso de escolarización. “Mi profesor ATAL me ayudó mucho. Aún recuerdo mi primer día de colegio. Fueron momentos muy difíciles. Me sentaba callado, solo, porque no conocía a nadie. A todo respondía que sí. Yo decía ‘sí, sí’ todo el rato... Gracias a sus clases se me fue quitando el miedo” (alumno 2).

En su memoria el ATAL significaba un refugio seguro, en el que se sentían escuchados y acogidos. “Incluso compartía mis preocupaciones con la profesora ATAL. Cuando no había nadie, le contaba mis cosas o le trasmitía mi descontento por las clases generales, porque no me sentía integrado...”, recuerda uno de los jóvenes entrevistados (4). Como sus profesores, reconocen que esa insularidad y ese clima hospitalario forjan un vínculo afectivo que perdura incluso después de finalizar su formación secundaria: “Ahora que mis amigas ya se han casado, sólo salgo con mi familia pero sigo viendo a mis antiguas maestras ATAL y a mis monitoras”, comentaba una alumna (1).

Las ATAL, entre el deseo y la realidad

Las ATAL representan el primer contacto con la escuela para un buen número de niños de origen extranjero, de entre 8 y 16 años de edad, que llegan como migrantes a Andalucía. Son, por tanto un lugar liminal, fronterizo entre su cultura familiar y la cultura de acogida, cuya función es facilitarles la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y su incorporación al entorno escolar y social en el menor tiempo posible. Tienen, pues, una finalidad inclusiva y, en consecuencia, un carácter transitorio (la normativa prevé que atiendan a cada estudiante no más de nueve meses). Sin embargo, la reiterada observación de sus prácticas típicas y el análisis de los relatos de sus actores, han permitido identificar un conjunto de disonancias y contradicciones que cuestionan y ponen en tela de juicio su significado pedagógico y cultural.

Lo primero que se constata es que no suele respetarse su carácter temporal. Es frecuente que los alumnos permanezcan a diario en las

ATAL más horas de las prescritas, y a veces un periodo de tiempo anual mayor del establecido y deseable. Llega a producirse, de ese modo, una escolarización casi paralela, que puede alargarse a conveniencia, por razones supuestamente pedagógicas. Uno de los jóvenes entrevistados (4) aseguraba que él y su grupo habían permanecido en el ATAL más de un curso, “hasta que llegaron otros estudiantes que lo necesitaban más”. Un profesor (2) confesaba que “algunas veces (estos alumnos) sí han estado más de dos años en el ATAL, porque a lo mejor no tenía muchos alumnos (y no ibas a estar con los brazos cruzados), o también cuando su conocimiento del español o su desfase curricular era muy significativo”. A veces, se requiere incluso el concurso de los profesores ATAL para etapas educativas (Educación Infantil o primer ciclo de Primaria) que oficialmente quedan fuera de su ámbito de actuación.

Sin embargo, lo más relevante es que el tipo de apoyo pedagógico que suelen prestar es escasamente inclusivo u obviamente no inclusivo. “Solamente he entrado una vez en el aula (ordinaria) a trabajar con alumnos. Fue un caso de educación infantil”, comentaba un profesor de ATAL (1). En algunas escuelas es frecuente que los alumnos, en su periodo inicial de escolarización, permanezcan casi toda la jornada en el aula específica. Según un profesor (2), “el primer año los alumnos pasan la mayor parte del tiempo con sólo dos o tres profesores (...), los de apoyo más el de ATAL, que básicamente incidimos sobre lo mismo: enseñar vocabulario, lectura y escritura”. Como ya señalamos, es relativamente común que el profesorado convencional se oponga a aplicar y, más aún, a preparar adaptaciones didácticas para estos estudiantes. Y prefieren que su atención personalizada no se lleve a cabo dentro del aula ordinaria, en la que lo distinto puede llegar a ser observado como una molestia y un factor de desorden. Los profesores ATAL se lamentan de que las prácticas inclusivas se vean impelidas a ser acciones paralelas o yuxtapuestas: Según uno de ellos (4), “todo debería estar hilado. La inclusión es un sistema entero opinando y pensando lo mismo, no una profesora sentada al lado de otra”. Parece, pues, que para la media del profesorado, la diferencia cultural, como otras diferencias sociales o personales, exige un tratamiento especializado, que deben asumir los especialistas, es decir, docentes sin adscripción disciplinar y con perfil que cabría calificar de “sanitario”. El papel que se les atribuye es el de corregir o normalizar la diferencia, entendiéndola como una doble carencia: cultural y curricular.

De ahí que los programas educativos, como los de las ATAL, suelen enfatizar su función compensadora o remediadora, e incluso correctora, para hacer viable la participación de los estudiantes extranjeros en el sistema escolar. Como diría Popkewitz (2006), fabrican “representaciones de exclusión para lograr la inclusión” (p. 93). Por esa razón, las ATAL suelen promover acciones de aculturación, en las que rara vez se tienen en cuenta las competencias y saberes previos de los alumnos, individualmente considerados. En ocasiones, el profesorado ATAL les interroga, grupalmente, sobre su país o su lengua materna, pero sólo como artificio para acercarlos al léxico y a la cultura española (Barragán y Fernández Sierra, 2019). En todo caso, estas actividades apenas saltan los muros del aula especial, salvo ocasionalmente, aunque haya quien constate y lamente, como este director (4), el débil reconocimiento del valor formativo de la diversidad cultural y lingüística: “La diversidad tiene una parte positiva, esa riqueza que te da el escuchar realidades distintas, concepciones de la vida distintas. Eso es riqueza, aunque es posible que nuestros alumnos no sean conscientes, y que nosotros mismos tampoco seamos conscientes de esa riqueza”.

El hecho es que el objetivo prioritario de estos dispositivos es que los alumnos de origen extranjero, concebidos como minorías culturales, adquieran lo más velozmente posible la gramática escolar y las pautas culturales básicas de la cultura mayoritaria, sin que ello implique un sentimiento de pertenencia a una misma comunidad social. Estos alumnos sólo se sienten verdaderamente valorados y reconocidos en las ATAL, un espacio culturalmente diverso, en el que la diferencia cultural no es una rareza sino la norma. Sin embargo, aun en estas aulas, la confusión entre inclusión/interculturalidad e integración/asimilación cultural es patente. Los mismos docentes que las regentan, a pesar de que conciben su misión como “intercultural”, viven como un fracaso que un alumno no consiga aprender pronto el español o no reproduzca fielmente los comportamientos para los que ha sido adiestrado. Un profesor (1) citaba “el caso de las niñas que veía con escote o muy pintadas y al final aparecían todas veladas porque iban a casarse con un marroquí”.

Los estudiantes acaban poniendo en entredicho estos dispositivos especiales, pensados más para que consigan una competencia académica que para su reconocimiento como personas y miembros activos de una nueva comunidad cultural. Incluso pueden llegar a sentirse desoídos y etiquetados, y se revuelven contra ciertas prácticas diferenciadas: “Al

principio los profesores ni estaban de acuerdo, porque si tú haces 3º (de Secundaria) de diversificación (curricular), obligatoriamente tienes que ir a 4º, pero yo me negué. Dije que no: o hago 4º normal o no entro en diversificación (curricular). Al final me pasaron a 4º normal y me fue muy bien. Incluso en bachillerato y selectividad tuve muy buenas notas”, contaba un joven entrevistado (4). Y otro (1): “Después de mucho luchar me cambiaron a la modalidad ordinaria, pero me dijeron que tenía que repetir 2º (de Secundaria) otra vez. Y yo les dije que no, porque me quedaba un año para terminar la ESO y no podía repetir más. Pasé a 3º curso aprobando todas y 4º también”.

Sin embargo, no siempre es así. Uno de los entrevistados (3) evocando la experiencia escolar de su hermana, explicaba que “no quería ir a su clase porque no comprendía nada y pensaba que los niños se iban a reír de ella. Al final siempre se quedaba más tiempo en la clase de ATAL”. Los profesores (4) también confirman este tipo de actitudes de autoprotección ante un posible rechazo: “(...) pregúntales a los niños si les gustaría estar no una, cuatro o cinco, sino todas las horas que pudiesen fuera de su clase (ordinaria). Desde luego te van a decir que quieren estar en el ATAL”. Esta aula se convierte en un oasis, en una burbuja social en un marco cultural mayor en el que el respeto a la diversidad es sólo formal y la política inclusiva es meramente retórica (García-Fernández, 2010). Como advertía Popkewitz (2010), “las prácticas de inclusión son continuamente puestas en un contexto que simultáneamente excluye” (p. 25). O como argumentaba uno de los profesores entrevistados (3): “Al final con este apoyo (ATAL) pasa como con la Educación Especial. En cierto modo va un poco en contra de la filosofía de la inclusión... Salen, son los de ATAL, esas etiquetas están ahí”.

De hecho, los mismos profesores ATAL encarnan esta contradicción, que, de modos diversos, acompaña a la escolaridad desde su mismo origen. Con esta duda la expresa uno de ellos (2): “Si me preguntaras si soy partidario de la inclusión o no, no sabría qué decirte, porque tiene sus ventajas y sus inconvenientes”. Y también este otro (4), que propone una solución puramente instrumental: “Mi propuesta es un mes, o más tiempo, solamente aprendiendo el idioma y después incorporarse a los centros”. Y, por último, un director (4), que se suma al modelo preventivo (o de “cuarentena”): “Estos niños deberían pasar un tiempo adaptándose al centro, a la ciudad, al idioma, antes de matricularse”.

Conclusiones

“Hasta que un alumno no domine el español no puede ser tratado como igual”. Esta frase, pronunciada por uno de los entrevistados, es tan escueta y afilada, como reveladora de un sistema de razón que suele estar convenientemente oculto, o no explicitado, en las políticas de equidad e inclusión, pero que puede llegar a socavarlas. Un enunciado como éste es una prueba de cargo contra la ambivalencia de esas políticas interculturales que hemos tratado de conocer a través de uno de sus dispositivos prototípicos. En ellos, el aprendizaje de la lengua, siguiendo la vieja lógica de los sistemas nacionales de educación, se convierte en el pasaporte que facilita el acceso a los bienes sociales de la escolaridad, pero sólo hasta cierto punto, y sólo aparentemente. Los mecanismos de asignación de identidades desiguales, de etiquetado y, en caso extremos, de estigmatización, no se detienen con la normalización lingüística ni se desactivan con prácticas educativas diferenciadas y benévolas. De hecho, también los alumnos hispanohablantes de origen latinoamericano se pueden ver expuestos a la acción de esos mecanismos (González-Faraco et ál., 2013).

Según sus textos fundacionales, las políticas educativas interculturales imaginan espacios de justo y fluido intercambio con el que acaso sea posible alcanzar, quién sabe cuándo, una edad de oro de ciudadanía mundial. Estas políticas, sin embargo, para proclamar y desarrollar, operativamente hablando, la justicia, la equidad y la convivencia entre quienes vienen de mundos culturalmente diversos, deben antes definir y distinguir la diversidad y la diferencia, o al menos darlas por supuestas. Hemos podido observar cómo los actores escolares interpretan estas categorías a partir de epistemologías también culturales que desvelan algo históricamente perdurable: que la escuela, por mucho que se proclame lo contrario, no ha cesado en su ímpetu normalizador. En consecuencia, tiende a expulsar lo distinto, o lo acepta con aparente indulgencia, pero tamizándolo y acomodándolo con medidas profilácticas de aculturación y/o adaptación cultural. El dispositivo ATAL puede ser un elocuente ejemplo de ellas. El alumno extranjero puede llegar a representar, con gradaciones y sentidos muy variados, lo otro, lo desconocido, lo incierto, y, en el mejor de los casos, una potencial fuente de problemas. De ahí que provoque recelo e incluso resquemor, y se le incluya excluyéndolo. Es decir, recludyéndolo (no tan temporalmente como se declara) en un espacio

separado (o incluso segregado), en el que deberá adquirir las habilidades y los saberes necesarios para su acceso a los beneficios escolares en condiciones de equidad. Este tránsito puede ser interpretado como un proceso terapéutico que conduciría de la diferencia a la igualdad, es decir, a un estado culturalmente saludable. Según esta lógica, un dispositivo, como el ATAL, tendría un fin marcadamente instrumental o inter-cultural, pero sólo como movimiento entre “culturas”, desde una diversidad, sospechosa y desordenada, hacia un “nosotros”, cierto y seguro. En realidad, estos dispositivos no responden al concepto de “diversidad”, tan propia de la especie humana *ab initio*, sino al de “diferencia”, asociada además a la condición de migrante y por tanto como desventaja añadida.

Lo que sugiere, de acuerdo con las tesis de la “interculturalidad crítica” de Walsh (2010), la persistencia de una visión neocolonial, o sea, una relación inter-cultural injusta que se expresa “en términos de superioridad e inferioridad” (p. 5). Al reflexionar sobre el significado de la identidad cultural en el discurso del nacionalismo, Bauman (2017) hace un juicio similar: “El papel principal (y, con demasiada frecuencia, único) asignado al otro (o a los otros) sobre quien rociamos nuestras aspersiones es el de saciar nuestra propia sed de superioridad” (pp. 70-71). El enfoque intercultural, entendido como compensador, destila un discurso educativo que infravalora las culturas minoritarias, reproduciendo y potenciando las condiciones que sustentan los procesos de desigualdad en la cultura escolar.

Walsh alude, junto a la que denomina “crítica”, a otras dos concepciones de la interculturalidad que llama, respectivamente, relacional y funcional. Acaso sea esta última a la que mejor se ajustan las prácticas educativas y los dispositivos pedagógicos más comunes en la “educación intercultural”. Tubino (2005), de quien Walsh toma esta noción, advertía de que “en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes (...), por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal...” (pp. 2-3). El proyecto intercultural tendría, en este contexto, un sentido instrumental, diseñado para favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica, sin cuestionar sus relaciones de poder. Lo mismo se podría decir de la educación intercultural, entendida como modo de gobernación de la diversidad cultural en el ámbito escolar. Y, por consiguiente, como algo política y socialmente inocuo. Ante este modelo, Walsh (2010) sugiere un

giro epistemológico radical con dos objetivos. El primero, ahondar en la genealogía histórica de las identidades, imaginarios y representaciones culturales en juego. Y el segundo, desvelar los discursos y mecanismos políticos que han configurado la diferencia como desigualdad. Para una interculturalidad entendida como proyecto social, epistémico y ético aún por construir, la educación, en general, y la escuela, en particular, son sólo comprensibles dentro de un marco sociopolítico y cultural más vasto. La escolaridad, entonces, debería ser reinterpretada como un campo de prácticas relacionales, políticas y culturales o, si se quiere, de conocimiento, en el que se atribuye un determinado significado a los procesos de inclusión/exclusión y a la fabricación de identidades, o de diferencias.

Sin embargo, el análisis crítico de Walsh (2010), como el de otros de inspiración marxista, sigue presuponiendo que la cultura, cada cultura, es un hecho social secundario, definido y compacto. Como proyecto educativo, la atención a la diversidad cultural también suele partir de ese supuesto semántico que—positiviza, “esencializa” y homogeneiza internamente la cultura. Hoy, en cambio, lo cultural se ajustaría más a la imagen de un continuo semántico en perpetua mutación y movimiento, que a la de un archipiélago de agrupaciones estables de signos y significados, espacios y tiempos, absolutamente distintos o antinómicos (como la dualidad exclusión/inclusión). Las representaciones *multi*-culturales, *trans*-culturales e *inter*-culturales de la cultura, y sus narrativas educativas asociadas, son cada vez menos consonantes con los procesos culturales de la globalización. Se han vuelto obsoletas, y con ellas, todos esos dispositivos pedagógicos de tránsito *entre*-culturas, cual aparatos analógicos en un mundo líquido y digital. Como apunta Han (2017),

el proceso de globalización tiene un efecto acumulativo y genera densidad. Los contenidos culturales heterogéneos se amontonan unos con otros. Los espacios culturales se superponen y se atraviesan. La pérdida de los límites también rige el tiempo. En la yuxtaposición de lo diferente se acercan no sólo diferentes lugares, sino también diferentes periodos de tiempo. La sensación de lo *hiper*, y no de lo *trans*, *inter* o *multi*, refleja de modo exacto la espacialidad de la cultura actual. Las culturas implosionan, es decir, *se aproximan* hacia una hipercultura (p. 22).

En este contexto, las políticas interculturales y los sistemas de razón que las gobiernan quedan a la intemperie, y con ellos cuantos relatos y dispositivos pedagógicos prosperaban a su socaire. Han perdido su razón de ser y también deberían implosionar en este nuevo escenario en el que, como afirma Han (2017), “los límites o fronteras, cuya forma está determinada por una autenticidad u originalidad cultural, se disuelven.” (p. 21). Parece que, gracias a esta disolución, quedarán por fin conjuradas o al menos mitigadas algunas de las fuentes que han alimentado con más ahínco los sentimientos xenofóbicos o la desigualdad social y educativa, y que, por tanto, hay motivos para la esperanza. Sin embargo, una vez más parece que la esperanza seguirá fatalmente unida al temor, como un dilema insalvable. Según Han, y no es el único que opina así (Bauman, 2017; Fukuyama, 2019), la evanescencia, virtualmente liberadora, de la identidad y el sentimiento de pertenencia a una cultura propia, en un entorno progresivamente hipercultural, habrá de enfrentarse con el creciente deseo (emocional, nostálgico, incluso fundamentalista) de regresar y recuperar el lugar ancestral, la comunidad nativa, la tradición imaginada, o incluso una escuela que encarne y reviva, otra vez con ardor, la cultura nacional. ¿Qué significado adoptará la escolaridad en esta encrucijada, cómo afrontará este nuevo dilema, cómo interpretará entonces la diferencia y la desigualdad?

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Both, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Alcalde, R . (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿Modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345, 207-228.
- Barragán Vicaria, C. y Fernández Sierra, J. (2019). Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 385. 39-61. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-416.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Barcelona: Paidós.

- Bolívar, A. (2015). The comprehensive school in Spain: A review of its development cycle and crises. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363.
- Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh, (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 69-103). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Dressler, W. W. (2012). Cultural consonance: Linking culture, the individual and health. *Preventive Medicine*, 55, 390-393.
- Del Olmo, M. (2012). Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de Educación*, 358, 111-128.
- Dusi, P. (2018). Intercultural competence: The challenge for contemporary teaching. En I. González-Falcón (Ed.), *Understanding cultural diversity in education* (pp.103-140). New York: Nova Publishers.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Fukuyama, F. (2019). *Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*. Barcelona: Deusto, Editorial Planeta.
- García-Fernández, J. A. (2010). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, 109-128.
- Gibson, M. A. (1984). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), 94-119.
- González-Faraco, J.C., Jiménez, J. R., y Pérez Moreno, H. (2013). Bitter Strawberries: The Construction of Differences in a Multicultural School: A Case Study. *Intercultural Education*, 24(6), 592-604.
- González-Faraco, J.C., Luzón, A., y Torres, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: Un análisis basado en un programa de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(24). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1050>
- González-Faraco, J. C., Luzón, A., y Corchuelo, C. (2019). Initial vocational education and training in a second chance school in Andalusia (Spain): A case study. *The Australian Educational Researcher*. doi:10.1007/s13384-019-00304-8

- Hall, S. (2011). The neoliberal revolution. *Cultural Studies*, 75(6), 705–728.
- Han, B-Ch. (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.
- King, N., y Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Onwuegbuzie, A., y Leech, N. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249.
- Popkewitz, T., y Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: A conceptual review of equality and post-modern traditions. *Discourse*, 2(1), 1-44.
- Popkewitz, T. (2006). La expectativa acerca de la sociedad del futuro y el miedo a lo diferente. La escolaridad y la exclusión social. *Anales de la Educación Común*, 2(4), 78-94.
- (2008). Education sciences, schooling, and abjection: Recognizing difference and the making of inequality? *South African Journal of Education*, 28, 301-319.
- (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, 33, 11-28.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Políticas de inclusión lingüística en España destinadas al alumnado de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo: Dilemas y tensiones en tiempos de crisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(154), 1-20.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., y Darmody, M. (2017). Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*. doi: 10.1080/00071005.2017.1417973
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., González-Falcón, I., y Goenechea, C. (Eds.). (2018). *Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona: Bellaterra.
- Simmons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú, 24-28 de enero. Recuperado de: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/lainterculturalidadcr%c3%8dticacomoproyecto%c3%89tico.pdf>

- 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. París: Subdirección General de Educación-UNESCO.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Weller, S. (2007). Cultural consensus theory: Applications and frequently asked questions. *Field Methods*, 19, 339-367.

Dirección de contacto: Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Departamento de Pedagogía. Avda. Tres de Marzo, s/n. Campus El Carmen. 21071-Huelva. E-mail: faraco@uhu.es

Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo

Gender influence on peer acceptance or rejection in the playground

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-440

María Isabel Luis Rico
Tamara de la Torre Cruz
María-Camino Escolar-Llamazares
Esther Ruiz Palomo
Jonathan Huelmo García
Carmen Palmero Cámara
Alfredo Jiménez Eguizábal

Universidad de Burgos

Resumen

Introducción: Las relaciones entre iguales han ido cobrando en las últimas décadas una mayor relevancia explicativa en la construcción de la personalidad, reforzada por una escolarización temprana, lo que ha comportado cambios en los procesos de interacción y construcción de la identidad de género. En este contexto, focalizamos nuestra atención investigadora sobre el patio de recreo como un espacio y un tiempo de aprendizaje, de juego, de convivencia y de relaciones interpersonales. **Objetivo:** Determinar si en las relaciones de aceptación o rechazo entre iguales que se producen en el recreo en los centros escolares de educación primaria y secundaria influye el género, tanto en la elección de compañeros, como en las motivaciones que las justifican. **Metodología:** Mixta de corte interpretativo que utiliza análisis de tipo cuantitativo y cualitativo. **Resultados:** Las niñas y los niños eligen de forma significativa en primera y en segunda opción a niñas y niños respectivamente para interactuar durante el recreo, aludiendo razones de personalidad (divertido, simpático, gracioso),

amistad (mejor amigo) y juego. En cuanto al rechazo se encuentra una relación significativa con el género, pero en un sentido diferente del esperado. Tanto las niñas como los niños rechazan en primer y segundo lugar, principalmente, a niños. Los motivos están relacionados con la personalidad del compañero rechazado, características afectivas y diferencia en el tipo de juego. *Conclusiones:* Las relaciones de aceptación en el recreo se llevan a cabo en función del género. Este patrón no se manifiesta en el rechazo de los compañeros/as que se produce principalmente por razones de personalidad, afecto y discrepancias en el tipo de juego. Estas motivaciones inducen implicaciones teóricas y aplicaciones prácticas en torno a la reorganización del patio y la utilidad de programas de intervención socioemocional que trabajen sobre la igualdad de género, la cooperación, las relaciones interpersonales y promuevan la inclusión social y educativa.

Palabras clave: género, recreo, escuela, relación entre iguales, aceptación, rechazo.

Abstract

Introduction: Within the construction of personality, relationships between equals are increasingly meaningful, a trend reinforced by the incorporation into the school environment from an early age. This school environment is essential for the processes of adaptation and personal adjustment where gender is built. The present work is focused on the playground as a space and time that takes place during school hours and facilitates both coexistence and interpersonal relationships. *Objective:* to determine if gender influences the acceptance and rejection relationships that occur during recess in primary and secondary schools, both when choosing and / or rejecting their peers, and in the motivations that justify said choice and / or rejection. *Methodology:* Mixed, centered on the interpretive paradigm that combines quantitative and qualitative analysis. *Results:* Girls and boys choose girls and boys respectively, both in the first and second option respectively, to interact during recess due to personality (fun, friendly, funny), friendship (best friend) and play reasons. Regarding rejection, there is a significant relationship with gender, but in a different sense than expected. Both girls and boys reject in first and second place mostly boys. The reasons are related to the personality of the rejected partner, affective characteristics, and differences in the type of games. *Conclusions:* Acceptance relationships in the playground are related to gender. This pattern, however, is not manifested in the rejection, that occur mainly for reasons of personality, affection, and discrepancies in the type of game. These motivations induce theoretical and practical implications regarding the reorganization of the playground and the utility of a socio-emotional intervention programs on gender equality, cooperation, and interpersonal relations and promotes social and educational inclusion.

Keywords: gender, playground, school, peer relations, acceptance, rejection.

Introducción

La sociedad atribuye modelos masculinos y femeninos para cada individuo (Ruiz, Moral, Llor y Jiménez, 2018) y, aunque son aprendidos durante el proceso de desarrollo, también son inculcados por la familia y la escuela (Baltazar Rangel, 2016; Martínez García, 2017). Reconociendo que la atribución social ha ido evolucionando en los últimos años, resulta relevante constatar que aprendemos a ser niña o niño y también que los roles que cada cual representa a lo largo de su ciclo vital no son estáticos (Ojeda y González, 2019). Una vez llegados a la vida adulta somos los encargados de elegir y/o representar o no los patrones de comportamiento social tradicionales, aunque esta elección no está exenta de los discursos moralizadores imperantes (Rodríguez, Lozano y Chao, 2013).

Durante siglos se ha perpetuado la ‘domesticidad’ de la mujer, quien ha debido preocuparse por mantener en equilibrio las necesidades materiales y afectivas de los miembros de la familia. En el seno del hogar, niños y niñas desde la primera infancia han aprendido esta distribución (Jiménez Arrieta, 2009; Pérez-Villanueva, 2015). El discurso de los padres se enmarca en creencias arraigadas a su historia de vida personal y social en correspondencia con valores, normas y costumbres respecto a la crianza, en función del género (Marín y Ospina, 2014).

La escuela hoy ya no opera exclusivamente como instructora y transmisora de conocimientos (Riera, 2011), erigiéndose en crisol donde inciden las distintas actitudes y comportamientos que reproducen las familias, los medios de comunicación y las redes sociales. Sin embargo, la escuela, como organización que aprende, puede transformar estos modelos, creencias y estereotipos que vienen representados por diferentes roles, pudiendo convertirse en un espacio armónico y socialmente justo (Artavia, 2013; González y Cabrera, 2013). Además, de modo explícito y justificado, desempeña un papel relevante en el desarrollo de la personalidad, a nivel afectivo, social y moral del alumnado (Alfonso y Martínez, 2002; Martín, 2016; Valderramas, 2013).

En la construcción de la personalidad las relaciones entre iguales, o *peer relations*, adquieren un relieve especial, reforzadas por la incorporación generalizada a la educación formal desde edades tempranas, erigiéndose la escuela en mediación pedagógica de primera magnitud para el adecuado desarrollo de los procesos de adaptación y

ajuste personal donde se construye el género (Lafuente, 2005). En este marco, el presente trabajo focaliza el patio de recreo como un espacio de aprendizaje, de juego, de convivencia y de relaciones interpersonales (Castillo-Rodríguez, Picazo y Gil, 2018), y un tiempo para el ocio valioso y formativo (Cuenca, 2014).

En su apreciación visual, el patio de recreo muestra grandes concentraciones de niñas que se juntan en espacios reducidos y, por el contrario, pequeños grupos de niños que se distribuyen en grandes espacios participando en actividades generalmente competitivas. Por su parte, las niñas muestran preferencia por actividades de carácter cooperativo y perciben el recreo como una oportunidad de socialización. Este hecho puede deberse a factores culturales y ambientales (Cantó y Ruiz, 2005; Martínez, Aznar y Contreras, 2015).

El espacio de juegos debiera ser el espacio por excelencia para la socialización, convivencia, igualdad social y no violencia. Sin embargo, el patio de recreo, por ser un lugar donde prevalece el dejar hacer y dejar pasar, suele convertirse en un espacio segregado y, en cierto modo, arbitrario, donde, además, predominan las relaciones discriminatorias y se fomenta la desigualdad en la distribución y uso del espacio, prevaleciendo los juegos diferenciados y, hasta violentos, lo que origina exclusión o autoexclusión generalizada de las niñas y algunos niños (García, Ayaso y Ramírez, 2008; Morales-Ramírez, 2017).

Este dejar hacer tiene su origen en la propia normativa vigente, donde el recreo es entendido como un tiempo de descanso, en el que el alumnado puede realizar libremente actividades como charlar, comer o jugar, sin intervención directa del profesorado. Solo se especifican aspectos vinculados a cuestiones organizativas generales, como que todos los centros de enseñanza no universitaria deberán contar con un patio de recreo (Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero) y que el tiempo de recreo diario será de treinta minutos dentro del horario escolar (Decreto 23/2014, de 12 de junio; Decreto 26/2016 de 21 de julio). No obstante lo anterior, la legislación determina que el profesorado atenderá al cuidado y vigilancia del recreo computándoseles como horas lectivas.

Reconocer el potencial educador de los espacios de juego desencadena, lógicamente, una preocupación por la construcción de zonas propicias a las necesidades del alumnado, favoreciendo así su desarrollo personal y social. En esta línea teórica, se reivindica un recreo formativo donde el alumnado experimente oportunidades de aprender y entablar relaciones

interpersonales, criticidad y reflexión sobre sus propias actuaciones y las de los demás (Chaves, 2013; Fernandes y Elali, 2008; Vila, 2010). Centramos la atención en la rehabilitación del recreo como un espacio y tiempo en el que desde la creatividad se aunen fuerzas para que niños y niñas sean independientes, competentes, emocionalmente autorregulados y puedan hacer frente a las futuras demandas sociales a través de relaciones interpersonales sanas, respetuosas e inclusivas (Krumm, Lemos y Richaud, 2018).

Dentro del entorno escolar las relaciones entre iguales varían, no solo por el motivo por el que se establece la relación, sino también por el grado de libertad a la hora de aceptar o rechazar una interacción determinada. Y es precisamente en el recreo donde se produce el mayor grado de libertad de actuación del alumnado en la aceptación y rechazo de interacciones de todo el ámbito escolar. Por lo tanto, el recreo es un lugar privilegiado para desarrollar las competencias sociales y contribuir a la construcción de la identidad de género (García-Bacete, 2008; García-Bacete, Sureda García y Monjas Casares, 2010). En este sentido, considerando a) el recreo como un espacio y tiempo educativo que repercute en el desarrollo de competencias afectivas, sociales y culturales, b) que la aceptación social entre pares está relacionada con la adaptación y esta a su vez con el desarrollo socioemocional y académico, y c) que el rechazo es un factor de riesgo para la desadaptación presente y futura (Rohner y Carrasco, 2014), cobra fecundidad heurística la pregunta de investigación en torno a si el género influye en las relaciones que se establecen en el recreo. Nuestro objetivo entonces es determinar si en las relaciones de aceptación o rechazo que se producen en el espacio/temporal del recreo en los centros escolares de educación primaria y secundaria influye el género tanto para elegir o rechazar a sus iguales, como en las motivaciones que se aducen para justificar dicha elección o rechazo.

Dado que la literatura científica muestra clara diferenciación entre las motivaciones para la elección y el rechazo en función del género basadas en cuestiones de amistad dentro del contexto del aula (Sureda, García-Bacete y Monjas, 2009) y que el recreo se erige como el contexto ecológico en el que el alumnado se desenvuelve más libremente formulamos las siguientes hipótesis:

Hp1: Los/as niños/as escolarizados eligen en función del género a sus compañeros/as de aula para interactuar en el recreo.

Hp2: Los/as niños/as escolarizados rechazan en función del género a sus compañeros/as de aula para interactuar en el recreo.

Hp3: Las motivaciones aducidas para elegir durante el recreo a sus compañeros/as del aula se establecen principalmente en función del género.

Hp4: Las motivaciones aducidas para rechazar durante el recreo a sus compañeros/as del aula para estar en el recreo se establecen en función del género.

Método

La investigación es de corte interpretativo y se lleva a cabo a través de una metodología mixta (Teddlie y Tashakkori, 2010) que combina herramientas y análisis de tipo cuantitativo y cualitativo coherentes con el objetivo y las hipótesis planteadas. Las Hp 1 y Hp 2 se analizan cuantitativamente con pruebas no paramétricas como el Chi-cuadrado de Pearson, a través del programa IBM SPSS statistics v.23 (Berlanga y Rubio, 2012). Las Hp 3 y Hp 4 se analizan cualitativamente para hallar las relaciones entre los diversos motivos expuestos en la elección y el rechazo. Dentro del análisis cualitativo (Cáceres, 2003; Strauss y Corbin, 2002) se realiza codificación abierta para la generación de categorías a partir de los datos, seguidamente la codificación axial identifica y pone en relación al fenómeno y las condiciones. En este proceso de categorización se utiliza el software Atlas.ti v.8. El resultado cualitativo es analizado también a través de estadísticos de frecuencia.

Muestra

La población de estudio estuvo formada por el alumnado matriculado en el curso 2017-2018 en los centros de educación primaria y secundaria de Burgos y provincia, con edades comprendidas entre 8 y 15 años, con un total de 26.051 alumnos. Para la obtención de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, resultando una muestra de 1.121 niños y niñas de 8 a 15 (con un nivel de confianza del 95%) pertenecientes a un total de 52 aulas. De ellos, son 580 niños y 541 niñas, siendo la distribución por curso matriculado la siguiente: 3º de primaria

19.2%; 4º de primaria 26.1%; 5º de primaria 19.6%; 6º de primaria 22.9%; 1º de ESO 4.6%; 2º de ESO 0.9%; 3º de ESO 4.3% y 4º de ESO 2.3%. Los centros analizados son el 38.9% rural y el 61.1% urbano; el 91% de titularidad pública y el 9% privado/concertado.

Las variables seleccionadas en el estudio fueron la aceptación y el rechazo como variables dependientes (VD) y el género del alumnado (másculino, femenino) como variable independiente (VI).

Instrumento

En la determinación de la interacción grupal hemos seleccionado el análisis sociométrico, ya que es una potente herramienta conceptual y metodológica que permite estudiar la vida de los grupos a partir de las fuerzas de atracción y rechazo entre sus miembros (Muñoz, Moreno y Jiménez, 2008). Por lo tanto, el tipo de instrumento utilizado para la recogida de datos es un cuestionario de nominaciones entre iguales, por su fiabilidad en la identificación de las relaciones intragrupos (Rodríguez y Morera, 2001; Warden y Mackinnon, 2003). En concreto, se diseñó un cuestionario *ad hoc*, ‘Sociograma sobre las relaciones cognitivas, afectivas y sociales que se producen dentro del aula (SR-CASA)’, de nominación directa con elecciones limitadas y priorizadas entre iguales. El proceso de validación de contenido se realizó a través de ocho jueces externos ciegos de diferentes áreas y ámbitos socioeducativos, a los que se remitió el cuestionario junto con el protocolo de validación. Incorporadas las modificaciones de los jueces se aplicó una prueba piloto en un aula seleccionada de forma aleatoria entre los centros de educación primaria de Burgos, en la que participaron un total de 25 alumnos. El SR-CASA ha sido inscrito en el registro General de la Propiedad Intelectual con número de asiento 00/ 2019/ 1679.

En el cuestionario SR-CASA se pide al alumnado que haga dos nominaciones priorizadas positivas y negativas entre sus compañeros de aula, además de razonar y justificar sus repuestas para cada una de sus elecciones. En la presente investigación se analizan los resultados de los datos obtenidos con el criterio social, aunque el instrumento aplicado también recoge información sobre el ámbito académico y afectivo (Ruiz Palomo et al., 2020 en prensa). En la Tabla I se señalan los aspectos técnicos del instrumento utilizado.

TABLA I. Ficha técnica del cuestionario sociométrico

Características del grupo	Nombre del colegio		
	Localización		
	Curso y grupo		
	Profesor/ tutor		
Características internas	Listado de alumnos		
	Antigüedad del grupo		
	Incorporaciones/bajas		
Características del cuestionario	Criterio	Afectivo	Regalar
		Académico	Trabajar en grupo
		Social	Estar en el recreo
	Tipo de pregunta	Elección	Con qué compañeros te gusta
		Rechazo	Con qué compañeros no te gusta
	Posibilidades de elección	Intragrupo	Grupo clase
	Número de elecciones	Limitada (2)	Escribir de forma ordenada de más a menos
	Justificación	Justificar y razonar las elecciones	

Fuente: Ruiz Palomo et al. (2020 en prensa).

Procedimiento

Para la realización del estudio se solicitó, a la Dirección Provincial de Educación de Burgos, el permiso pertinente con el propósito de contactar con los centros escolares participantes. Bajo los principios de confidencialidad y ética en el tratamiento de los datos obtenidos, se aplicó el SR-CASA. Igualmente, se contó con el permiso del Comité de Bioética de la Universidad de Burgos.

Tras los primeros contactos con los centros para acordar el mejor momento para la aplicación, los investigadores procedieron a explicar a cada tutor y a su alumnado el objetivo y contenido del cuestionario. Se les pedía que hicieran elecciones de compañeros de aceptación y de rechazo en primera y segunda opción. También, se les preguntaba por el motivo de tales elecciones.

El alumnado cumplimentó el instrumento durante el mes de enero de 2018, en una sesión de unos 45 minutos de duración. Analizados los datos, se enviaron al profesor-tutor los resultados de su grupo-clase en forma de gráficos.

Resultados

Tras recopilar los datos del estudio se elaboró una base de datos con las variables: género del elector, género del elegido en 1ª elección, género del elegido en 2ª elección, género del rechazado en 1ª elección y género del rechazado en 2ª elección. Debido a las características propias del estudio se utilizaron pruebas no paramétricas cuyos resultados se presentan a continuación en función de las hipótesis planteadas.

Hp1: Los/as niños/as escolarizados eligen en función del género a sus compañeros de aula para interactuar en el recreo

Para comprobar la Hp1 se utilizaron tablas cruzadas con la variable género del elector y género de 1ª elección, y con la variable género del elector y género de 2ª elección. En el primer caso se obtiene que el 91.9% de los niños eligen a niños como 1ª opción para estar en el recreo y el 93.2% de niñas eligen a niñas como 1ª opción para estar en el recreo. En las tablas II y III se muestran los resultados de las pruebas no paramétricas aplicadas a Género elector/ Género 1ª elección.

TABLA II. Pruebas de chi-cuadrado Género elector/ Género 1ª elección

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	777.946 ^a	2	.000
Razón de verosimilitud	918.214	2	.000
N de casos válidos	1121		
a. 0 casillas (.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 21.23.			

Fuente: Elaboración propia

TABLA III. Medidas simétricas Género elector/ Género 1ª elección

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	.640	.000
N de casos válidos		1121	

Fuente: Elaboración propia

En el segundo caso se obtiene que el 87.7% de los niños eligen para estar en el recreo a niños y el 91.1% de niñas eligen para estar en el recreo a niñas. En las tablas IV y V se muestran los resultados de las pruebas no paramétricas aplicadas a Género elector/ Género 2ª elección.

TABLA IV. Pruebas de chi-cuadrado Género elector/ Género 2ª elección

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	651.956 ^a	2	.000
Razón de verosimilitud	745.546	2	.000
N de casos válidos		1121	

a. 0 casillas (.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 30,40.

Fuente: Elaboración propia

TABLA V. Medidas simétricas Género elector/ Género 2ª elección

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	.606	.000
N de casos válidos		1121	

Fuente: Elaboración propia

Existe una asociación estadísticamente significativa entre el género de niño/a elector y el género del niño/a elegido en primer lugar con $\chi^2(2) = 777.946$ $p = 0.000$ y en segundo lugar con $\chi^2(2) = 651.956$ $p = 0.000$.

Se ha encontrado una relación alta y directamente proporcional con un coeficiente de contingencia en la primera elección de 0.640 y en segunda elección de 0.606. En función de estos resultados se acepta la Hp1.

Hp2: Los/as niños/as escolarizados rechazan en función del género a sus compañeros de aula para interactuar en el recreo.

Para comprobar la Hp2 también se utilizaron tablas cruzadas con la variable de género del elector y género del 1^{er} rechazo y con la variable género del elector y género del 2^o rechazo. En el primer caso se obtiene que el 59.7% de los niños rechazan a niños como 1^a opción para estar en el recreo y el 64.7% de niñas rechazan a niños como 1^a opción para estar en el recreo. En las tablas VI y VII se muestran los resultados de las pruebas no paramétricas aplicadas a Género elector/ Género 1^{er} rechazo.

TABLA VI. Pruebas de chi-cuadrado Género elector/ Género 1^{er} rechazo

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.342 ^a	2	.188
Razón de verosimilitud	3.348	2	.188
N de casos válidos	1121		

a. 0 casillas (.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 28,96.

Fuente: Elaboración propia

TABLA VII. Medidas simétricas Género elector/ Género 1^{er} rechazo

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	.055	.188
N de casos válidos		1121	

Fuente: Elaboración propia

En el segundo caso el 47.2% de los niños rechazan a niños y el 61.2% de niñas rechazan también a niños. Siendo significativa la asociación ($p=0.000$) en esta segunda elección. En las tablas VIII y IX mostramos los resultados de las pruebas no paramétricas aplicadas a Género elector/ Género 2º rechazo.

TABLA VIII. Pruebas de chi-cuadrado Género elector/ Género 2º rechazo

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21.907 ^a	2	.000
Razón de verosimilitud	21.993	2	.000
N de casos válidos	1121		

a. 0 casillas (.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 70,46.

Fuente: Elaboración propia

TABLA IX. Medidas simétricas Género elector/ Género 2º rechazo

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	.138	.000
N de casos válidos		1121	

Fuente: Elaboración propia

En función de estos resultados se puede afirmar que no existe una asociación estadísticamente significativa entre el género de niño/a elector y el género del niño/a rechazado, ni relación directamente proporcional. Por lo tanto, en este caso se rechaza la H_{p2} .

H_{p3} : Las motivaciones aducidas para elegir durante el recreo a sus compañeros/as del aula se establecen en función del género.

Para comprobar la H_{p3} se analizan los razonamientos que los estudiantes encuestados han señalado como causa de la elección del

compañero/a con el que estar en el recreo. Tras el proceso de codificación abierta (García-Bacete, 2007; García-Bacete et al., 2010; Sureda et al., 2009) y el proceso de validación de códigos interinvestigadores, se han establecido 7 categorías de análisis y subcategorías que muestran de forma más concreta los términos utilizados por los encuestados para la elección de sus compañeros de clase. Durante el proceso de codificación de categorías se han utilizado los razonamientos atribuidos al compañero/a elegido/a en primer lugar, ya que los razonamientos atribuidos al 2º produjeron una saturación en la muestra. En la tabla X se recogen las categorías utilizadas para la codificación.

TABLA X. Categorías de codificación de los razonamientos de elección

Actividades comunes	Realización de actividades comunes dentro del recreo como principal aspecto para ser elegido: nos gusta estar o hacer actividades juntos, gustos comunes,...
Amistad	Atribución de la elección para estar en el recreo a aspectos relacionados con la amistad: ser amigo, buen amigo,...
Características académicas	Atribución de la elección para estar en el recreo a aspectos relacionados con el desempeño académico del elegido/a: listo/a, trabaja bien en clase, ayuda en el aula...
Características afectivas	Atribución de la elección para estar en el recreo a aspectos afectivos que el alumno/a elegido producen en el elector: Me divierte, me lo paso bien, me cae bien,...
Características físicas	Atribución de la elección para estar en el recreo a rasgos físicos del elegido: guapo/a, alto/a....
Características de personalidad	Atribución de la elección a rasgos de la personalidad del elegido: simpático, agradable, majo/a, gracioso/a...
Juego	Atribución de la elección para estar en el recreo al juego como principal elemento: fútbol, juegos creativos, juegos divertidos....

Fuente: Elaboración propia

Una vez efectuada la asignación de categorías y subcategorías a los 1.121 casos, se ha realizado un análisis de frecuencia a través de tablas cruzadas, utilizando en este caso la variable del género elector, las categorías atribuidas y las subcategorías. Los resultados se muestran en las tablas XI y XII. Para las subcategorías se reflejan las elecciones con mayor frecuencia.

TABLA XI. Frecuencias del Género elector mujer/ Categorías de 1ª elección/ Subcategorías 1ª elección

Género elector	Categoría	%	Subcategoría	%
Mujer	Act. Comunes	8.30%	Hablar	22.20%
			Reír	11.10%
			Juegos	8.90%
			Cosas	6.70%
			Correr	4.40%
	Amistad	20%	Mejor amigo/a	43.50%
			Buen amigo/a	14.80%
	Caract. Académicas	0.60%	Creatividad	33.30%
			Inteligente	33.30%
	Caract. Afectivas	11.60%	Me lo paso bien	23.80%
			Me llevo bien	15.90%
			Me cae bien	14.30%
	Caract. Físicas	0.90%	Corre mucho	40%
			Es guapo/a	20%
	Caract. Personalidad	36%	Divertido/a	32.30%
			Simpático/a	20.50%
			Gracioso/a	19.50%
	Juego	18.50%	Creatividad	16%
			Jugamos juntos/as	13%
			Fútbol	9%
			Juegos divertidos	6%
Me gusta jugar			5%	
Cosas			4%	

Fuente: Elaboración propia

TABLA XII. Frecuencias del Género elector hombre/ Categorías de 1ª elección/ Subcategorías 1ª elección

Género elector	Categoría	%	Subcategoría	%
Hombre	Act. Comunes	7.60%	Hablar	36.40%
			Cosas juntos/as	9.10%
			Estar juntos/as	6.80%
	Amistad	17.80%	Mejor amigo/a	42.70%
			Es amigo/a	18.40%
	Caract. Académicas	0.30%	Lista	50%
			Trabaja bien	50%
	Caract. Afectivas	10.20%	Me cae bien	20.30%
			Me llevo bien	11.90%
			Me lo paso bien	11.90%
			Reír	10.20%
			Divertido/a	10.20%
	Caract. Físicas	2.90%	Rápido/a	23.50%
			Corre mucho	23.50%
			Deportista	17.60%
	Caract. Personalidad	28.60%	Divertido/a	27.70%
			Gracioso/a	24.70%
Simpático/a			17.50%	
Juego	27.10%	Fútbol	40.10%	
		Jugamos juntos/as	9.60%	
		Pillar	5.70%	
		Juega limpio	4.50%	

Fuente: Elaboración propia

En el caso de elector mujer, tabla XI, las categorías más utilizadas para elegir compañero/a con el que estar en el recreo son, la personalidad (36%), amistad (20%) y el juego (18.5%). Si se observan las subcategorías se comprueba que eligen a compañeros divertidos/as, simpáticos/as, graciosos/as; a sus mejores amigos; con los que juegan a juegos creativos, divertidos y a juegos donde pueden estar juntos/as.

En el caso del elector hombre, tabla XII, las categorías más utilizadas para elegir al compañero/a con el que estar en el recreo son, la personalidad (28.6%), el juego (27.10%) y la amistad (17.8%). Siendo las subcategorías por las que eligen a los compañeros/as: que sean divertido/a, gracioso/a, simpático/a; con los que juegan al fútbol y a juegos juntos; y con los que son sus mejores amigos.

En función de la categorización realizada y las frecuencias, se observa como las motivaciones por las que eligen a los compañeros del aula para estar en el recreo no tienen grandes variaciones en función del género. Si bien, en el caso del elector hombre tiene mayor presencia la elección de compañero/a por el tipo de juego (fútbol) que por la amistad. Y en el género elector mujer prevalecen, en la elección de compañero/a, la personalidad y la amistad, al juego. Dentro del juego lo que más valoran los niños es el fútbol, mientras que las niñas lo que más valoran es la creatividad. Estos resultados llevan a rechazar la Hp3.

Hp 4: Las motivaciones aducidas para rechazar durante el recreo a sus compañeros/as del aula se establecen en función del género.

Para comprobar la Hp4 se plantea el análisis de los razonamientos que los estudiantes encuestados han señalado como causa del rechazo de un compañero/a con el que interactuar en el recreo. Para ello, se ha seguido el mismo procedimiento de categorización que en el caso de la Hp3, estableciendo las mismas categorías de análisis pero con la dimensión negativa de las mismas. Así, en las actividades comunes se recogen atribuciones relacionadas con no tener o realizar actividades juntos; en la amistad se recogen motivaciones sobre enemistad o no ser amigo/a; las características académicas se refieren a que no trabaja o no ayuda; en las características afectivas se recogen aspectos implicados en el rechazo; las características físicas se refieren al aspecto externo como motivo de rechazo; en las características de personalidad son los rasgos del elegido/a los que provocan el rechazo; y en el juego, la motivación del rechazo gira entorno al tipo de juegos que realizan. Durante el proceso de codificación de categorías se han utilizado los razonamientos atribuidos al compañero/a rechazado/a en primer lugar, ya que los razonamientos atribuidos al 2º produjeron una saturación en la muestra.

El resultado de las frecuencias obtenidas tras la categorización de las motivaciones de rechazo y sus subcategorías en función del género elector se pueden observar en las tablas XIII y XIV. Se muestran también las subcategorías con mayor frecuencia.

TABLA XIII. Frecuencias del Género elector mujer/ Categorías de 1^{er} rechazo/ Subcategorías 1^{er} rechazo

Género elector	Categoría	%	Subcategoría	%
Mujer	Act. Comunes	1.80%	No me gusta lo que hace	40%
			No hacemos nada juntos/as	30%
	Amistad	3.50%	No es mi amigo/a	57.90%
			Molesto/a	10.60%
	C. Académicas	0.60%	No trabaja	33.30%
			No ayuda en clase	33.30%
	C. Afectivas	19.60%	No me cae bien	19.80%
			No me llevo bien	18.90%
			Me cae mal	15.10%
			No me gusta	14.20%
	C. Físicas	0.4%	Bajo/a	50%
			Torpe	50%
	C. Personalidad	48.10%	Pesado/a	14.30%
			Molesto/a	12%
			Bruto/a	8.10%
			Insulta	4.60%
			Agresividad	4.20%
			Mandón/a	3.90%
Pega			3.80%	
Juego	19.20%	Fútbol	35.60%	
		No me gusta su juego	16.10%	
		No jugamos juntos/as	7.70%	

Fuente: Elaboración propia

TABLA XIV. Frecuencias del Género elector hombre/ Categorías de 1^{er} rechazo/ Subcategorías 1^{er} rechazo

Género elector	Categoría	%	Subcategoría	%
Hombre	Act. Comunes	2.60%	No estamos juntos/as	33.30%
			No hablamos	20%
	Amistad	4%	No es mi amigo/a	69.50%
	C. Académicas	0.50%	No es listo/a	33.30%
			Molesta en clase	33.30%
	C. Afectivas	19.10%	No me cae bien	21.60%
			No me llevo bien	17.10%
			Me cae mal	16.20%
	C. Físicas	1%	Fea/o	50%
	C. Personalidad	52.60%	Pesado/a	21%
			Molesto/a	7.60%
			Pega	5.60%
			Insulta	5.20%
			Agresividad	4.60%
			Tramposo/a	3.30%
	Juego	13.10%	Problemático	3%
			No jugamos juntos/as	19.70%
			Fútbol	14.50%
No me gustan sus juegos			10.50%	
No juega			5.30%	
		No me deja jugar	5.30%	

Fuente: Elaboración propia

En el caso del elector mujer, tabla XIII, las categorías de rechazo que muestran mayores frecuencias son: características de personalidad (48.1%), características afectivas (19.6%) y el juego (19.2%). Dentro de las características de la personalidad del rechazado/a las subcategorías con mayor presencia son que es pesado/a y molesto/a. No obstante, si sumamos las frecuencias de las subcategorías que implican violencia

(insulta, agresividad y pega) suman un 12.6%, situándose en el segundo lugar de los rasgos de la personalidad seleccionados por las electoras mujeres. En el caso de las categorías afectivas las subcategorías con mayores frecuencias son “no me cae bien” o “no me llevo bien”. En el caso de la categoría de juego, el fútbol es el principal motivo de rechazo.

En el caso del elector hombre, tabla XIV, las categorías de rechazo con mayores frecuencias son: características de personalidad (52.6%), características afectivas (19.1%) y el juego (13.1%). Considerando la categoría de personalidad del rechazo la subcategoría más señalada es que es pesado/a. Sumando las subcategorías que comportan violencia (pega, insulta y agresividad) suman 15.4%, situándose en el segundo lugar de rechazo. En la categoría referida a aspectos afectivos la subcategoría con más frecuencia es “no me cae bien”, mientras que en el juego se señala el no jugar juntos/as y el fútbol como motivos principales de rechazo.

En función de lo expuesto se observa que las categorías de elección para justificar el rechazo tanto en el género elector hombre como mujer son similares, por lo que se rechaza la Hp4.

Conclusiones

Motivados por el reconocimiento de la importancia que las relaciones entre iguales tienen en la construcción de la personalidad a nivel afectivo, social y moral del alumnado (Artavia, 2013; González y Cabrera, 2013; Martín, 2016; Ruiz, Moral, Llor y Jiménez, 2018; Valderramas, 2013), hemos pretendido determinar si el género del estudiante elector y elegido influye en las relaciones de aceptación y rechazo que se producen en los estudiantes de educación primaria y educación secundaria durante el recreo.

Configurado como un segmento del entorno escolar en el que se adquieren de forma adecuada los procesos de adaptación y ajuste personal donde se construye el género (Lafuente, 2005), el recreo, no ha de estar alejado de los objetivos que la legislación vigente presenta para el ámbito escolar, como es el desarrollo de valores que fomenten la igualdad entre géneros, prevención de la violencia y el acoso (LOMCE, 2013).

Los resultados obtenidos en la presente investigación están en consonancia con la literatura científica, pues refuerzan la aceptación en función del género (García et al., 2008; Sureda et al., 2009). Es decir, las

niñas y los niños eligen de forma significativa tanto en primera como en segunda opción a niñas y niños respectivamente para interactuar durante el recreo, aludiendo razones de personalidad (divertido, simpático, gracioso), razones afectivas (mejor amigo) y tipo de juego (fútbol).

Respecto al juego hay diferencia en función del género. Para los niños el tipo de juego se antepone a la amistad, prevaleciendo el fútbol a la hora de elegir compañero/a. Mientras que las niñas anteponen la amistad al juego. Además, para ellas lo importante es que sea creativo y divertido. Estos resultados están en línea con el estudio de Jaramillo, Cárdenas, Forero y Ramírez (2007). En este sentido, recordamos la importancia que la aceptación social tiene entre pares para la adaptación del individuo y su desarrollo socioemocional y académico (García-Bacete et al., 2010; Rohner y Carrasco, 2014). Igualmente, su influencia se deja notar en un bienestar personal, alta autoestima y sentido positivo y placentero dentro del grupo (Mateu-Martínez et al., 2013). Por otra parte, se sabe que la aceptación es un indicador de habilidades interpersonales y un signo de ajuste psicológico en la vida adulta (Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban y Díaz-Herrero, 2010; Mateu-Martínez et al., 2013).

En cuanto al rechazo también se encuentra una relación significativa con el género, pero en un sentido diferente del esperado. Tanto las niñas como los niños rechazan en 1º y 2º lugar principalmente a niños. Los motivos del rechazo están relacionados con la personalidad del compañero/a rechazado (persona molesta y violenta), características afectivas y diferencias en el tipo de juego. Resultados similares obtuvieron Jaramillo et al. (2007). Igualmente, estos hallazgos confirman los resultados de García et al. (2008) quienes establecen que el patio de recreo es un espacio segregado donde predominan relaciones discriminatorias y donde se construye cotidianamente la desigualdad en la distribución con el uso del espacio, y donde prevalecen los juegos excluyentes y competetivos, lo que origina la exclusión o autoexclusión del alumnado. En este sentido, se conocen las importantes consecuencias que el rechazo social puede provocar. Se trata de un claro factor de riesgo para la desadaptación presente y futura (García-Bacete et al., 2010; Rohner y Carrasco, 2014), provocando fuertes sentimientos negativos en la persona que lo padece (Magallares, 2011; Mateu-Martínez et al., 2013).

En respuesta a la pregunta de investigación y al objetivo planteado se establece que en las relaciones de aceptación en el recreo, como espacio escolar, el alumnado elige compañero/a para interactuar en

función del género. Las niñas eligen a niñas y los niños eligen a niños. Este patrón no se manifiesta en el rechazo de los compañeros/as con los que no interactúan durante el recreo. Tanto niños como niñas rechazan principalmente a niños por razones de personalidad (pesado, violento, molesto), razones afectivas (no me cae bien) y por discrepancias en el tipo de juego que suscita interés (fútbol). Estos hallazgos nos llevan a reforzar nuestro planteamiento inicial apoyado por autores como Castillo-Rodríguez et al. (2018) que consideran el recreo como un espacio y tiempo dentro del horario lectivo perfecto para fomentar tanto la convivencia como las relaciones interpersonales sanas y adaptativas. Es decir, se apuesta en consonancia con otros investigadores (Chaves, 2013; Fernandes y Elali, 2008; Vila, 2010) por un recreo formativo donde los alumnos puedan socializarse, entablar relaciones interpersonales, aprender a reflexionar y a ser críticos. Este espacio ha de estar reconocido como ámbito de trabajo educativo, donde desarrollar y llevar a la práctica las actuaciones reflejadas en los planes de convivencia que los centros escolares han de incorporar a las programaciones generales anuales (Blanco López et al., 2017).

Es hora de actuar en el tiempo del recreo desde la perspectiva del ocio, de forma más concreta, desde la educación en el ocio, entendido como la acción elegida de forma libre que ayude al desarrollo integral de la persona. Este entorno de aprendizaje de carácter lúdico y libre, sirve como contexto de desarrollo de la competencia social y cívica, en un ámbito controlado en el que los niños/as puedan experimentar otras formas de relación intragrupal alejados de estereotipos y que rompa con una construcción de la personalidad basada en el género.

Siguiendo el planteamiento de Krumm et al. (2018) creemos necesario plantear acciones educativas socioemocionales a aplicar durante el recreo, que desde la creatividad fomenten la independencia, una sana competitividad y la autorregulación emocional del alumnado. Lo que en último lugar fomentará una convivencia democrática y cívica alejada de comportamientos violentos (Ballarín Domingo, 2019; López Melero, 2018).

Una de las líneas de intervención parte de programas de desarrollo socio-emocional como oportunidad para establecer relaciones interpersonales alejadas de los roles estereotipados de género (Collado y Cadenas, 2013; Jiménez, Palmero y Luis, 2013), lo que redundará en el bienestar biopsicosocial (Carbelo y Jáuregui, 2006; Rodríguez, 2009).

La adquisición de habilidades, destrezas y competencias a través de un trabajo práctico genera estados de ánimo positivos, permite descargar tensiones, potencia la creatividad, la imaginación, la resolución de problemas y favorece la integración (Collado y Cadenas, 2013; Martín, 2011; Rodríguez Jiménez, 2011; Rodríguez Jiménez, Caja, Gracia, Velasco y Terrón, 2013). En línea de lo encontrado por Mateu-Martínez et al. (2013) los programas de desarrollo de competencias socio-emocionales en niños permiten mejorar las relaciones sociales entre iguales y aumentar la sensibilidad social, aspecto que consideramos fundamental (Escolar, De la Torre, Huelmo y Palmero, 2016; Ruiz Palomo et al., 2019).

Para finalizar, las limitaciones de este trabajo guardan relación, de una parte, con el hecho de analizar conjuntamente los cuestionarios del alumnado de educación primaria y secundaria y, por otro lado, con las derivadas de un estudio sociométrico con alumnos de estas edades, ya que las elecciones pueden estar sesgadas por el estado de ánimo y conflictos puntuales. Como líneas futuras de investigación se plantea diferenciar entre el alumando de educación primaria y secundaria para seguir indagando en la posible influencia de la variable edad, llevar a cabo un programa de intervención socioemocional en el recreo, con grupo control y grupo experimental, que trabaje la igualdad de género, la cooperación y las relaciones interpersonales promoviendo la convivencia escolar. Igualmente, se pretende ampliar el estudio a otras zonas geográficas, lo que permitirá una mayor generalización de resultados y comparar las posibles diferencias y semejanzas derivadas de criterios geoculturales.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, A. y Martínez, L. (2002). Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar. *Educación física y deportes*, 69, 118-123.
- Artavia, J. M. (2013). Manifestaciones ocultas de violencia, durante el desarrollo del recreo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-2.
- Ballarín Domingo, P. (2019). ¿Por qué llamamos educación a la que no coeduca? En R. Cobo (Ed.), *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares* (pp. 165–200). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Baltazar Rangel, S. R. (2016). You and i are different, but that does not make you better. A study on gender stereotypes among students of middle school level. *Ra Ximhai*, 12(1), 127-143.
- Berlanga, V. y Rubio, M.J. (2012) Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. [En línea] REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113.
- Blanco López, J. L., Miguel Pérez, V., Crespo Balcones, J. L., Creciet, P., Garvin, R., y Gil Traver, F. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Cantó, R. y Ruiz, L. M. (2005). Spontaneous motor behaviour in school recess: Analysis of Spontaneous motor behaviour in school recess: Analysis of gender differences in the space use. *International Journal of Sport Science*, 1, 28-45.
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Castillo-Rodríguez, G., Picazo, C.C. y Gil, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-22.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao:Universidad de Deusto
- Chaves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*. 17(1), 67-87.
- Collado, D. y Cadenas, C. (2013). Educación de las emociones ¿un reto? *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211.
- Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Escolar-Llamazares, M. C., De la Torre Cruz, T., Huelmo García, J. y Palmero Cámara, C. (2016). Educación Emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave para el desarrollo del alumno. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 113-125.

- Fernandes, O. S. y Elali, G. A. (2008). Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paidéia*, 18 (39), 41-52.
- García, C. T., Ayaso, M. y Ramírez, M. G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 169-192.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209- 222.
- García-Bacete, F.J., Sureda García, I. y Monjas Casares, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, (26) 1, 123-136.
- González, M. P. y Cabrera, C. C. (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA). *Plumilla Educativa*, 12(2), 339-360.
- Inglés, C.J., Delgado, B., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., y Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 730-740.
- Jaramillo, J. M., Cárdenas, T., Forero, C. y Ramírez, D. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social en un grupo escolar. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 3(1), 81-107.
- Jiménez Arrieta, M. (2009). La Mujer y la Ciudad. *Memorias: revista digital de historia y arqueología desde El Caribe colombiano*, 11, 63-75.
- Jiménez, A., Palmero, C. y Luis, M.I. (2013). Terapias corporales: estudio de caso en el programa interuniversitario de la experiencia de la Universidad de Burgos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 235-246.
- Krumm, G., Lemos, V. y Richaud, M.C. (2018). Personality and Creativity: A Study in Spanish-Speaking Children. *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 33-41.
- Lafuente M.I. (2005). El “género” y la construcción de la realidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 0, 81-109.

- López Melero, M. (2018). Presentación. Educar como proceso de transformación en la convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 17–28.
- LOMCE. Ley Orgánica de Educación 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013)
- Magallares, A. (2011). Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos. *Psicología.com*, 15. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10401/4321>
- Marín, A.L. y Ospina, L. (2014). Discursos y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia. *Revista Tendencias y Retos*, 19(2), 63-76.
- Martín, B. (2011). La danza/movimiento: terapia en un enfoque de Análisis Transaccional integrativo. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 64, 14-32.
- Martín, B. (2016). Gender differences in social reputation and peer rejection at school. *Cultura y Educacion*, 28(3), 539-564.
- Martínez García, L. (2017). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico, *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934.
- Martínez, J., Aznar, S. y Contreras, O.R. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 419-432.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Jiménez-Albiar, M.A., Espada, J.P., Carballo, J.L. y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia Psicológica*, 31(2), 187-195.
- Morales-Ramírez, M. E. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-20
- Muñoz, V., Moreno, M.C., y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671.
- Ojeda, N. y González, R. (2019). Actitudes de padres mexicanos acerca de la igualdad de género en los roles y liderazgos familiares. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 34(1), 169-211.

- Pérez-Villanueva, I. (2015). La Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer y las enseñanzas domésticas (1911-1936). *Arenal: Revista de historia de mujeres* 22(2), 313-345.
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.
- Riera, J. (2011). Les famílies i les seves relacions amb l'escola i la societat davant del repte educatiu, avui. *Educació social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 49, 11-24.
- Rodríguez, S. (2009). Danza movimiento terapia: cuerpo, psique y terapia. *Avances en salud mental relacional*, 8(2), 1-20.
- Rodríguez Jiménez, R. M. (2011). Uniendo Arte y Ciencia a través de la Danza Movimiento Terapia. *Danzararte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 7, 4-11.
- Rodríguez Jiménez, R. M., Caja, M. M., Gracia, P., Velasco, P. J. y Terrón, M. J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241.
- Rodríguez, N., Lozano, A., y Chao, M. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura, *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 182-190.
- Rodríguez, A. y Morera, D. (2001). La representación sociométrica individual. En A. Rodríguez y D. Morera, D. (Eds). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid. Ed. Pirámide.
- Rohner, R.P. y Carrasco, M. A. (2014). Teoría de la Aceptación-Rechazo Interpersonal (IPARTheory): Bases conceptuales, Método y Evidencia Empírica. *Acción Psicológica*, 11(2). 9-26
- Ruiz, J. A., Moral, E., Llor, B. y Jiménez, J. A. (2018). Influence of Parental Styles and Other Psychosocial Variables on the Development of Externalizing Behaviors in Adolescents: A Sytematic Review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21.
- Ruiz Palomo, E., Luis Rico, M.I., De la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, M.C., Huelmo García, J., Berbén Saiz, S. y Domingo Martínez, V. (2019). *Actividades musicales para niños pequeños*. Madrid: Pirámide Ediciones.

- Ruiz Palomo, E., Luis Rico, M.I., De la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, M.C., Huelmo García, J., Palmero Cámara, C. y Jiménez Eguizábal, A. (2020, en prensa). Aprendizaje cooperativo y estatus sociométrico del alumnado. Proceso de validación del cuestionario. *Contextos Educativos*, 25. doi:<http://doi.org/10.18172/con.3937>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Sureda, I., García-Bacete, F. J., y Monjas, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 323-334.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 1-41). London: SAGE.
- Valderramas, C. A. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 18(3), 509-518.
- Vila Díaz, J. (2010). El recreo: ¿Sólo un descanso? *Pedagogía Magna*, 5, 113-118.
- Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social-problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.

Dirección de contacto: M. Isabel Luis Rico. Universidad de Burgos, Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Calle Villadiego, 1, 09001, Burgos. E-mail: miluis@ubu.es

El derecho a la educación de los niños migrantes. Reflexiones en torno a las dificultades para asegurar el cumplimiento efectivo de su obligación jurídica

The right to education of migrant children. Reflections on the difficulties to ensure an effective compliance of its legal obligation

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-441

Alberto Delfín Arrufat Cardava

Roberto Sanz Ponce

Universidad Católica de Valencia

Resumen:

El Derecho Internacional reconoce el derecho a la educación, independientemente de las circunstancias económico-social-geográfico-cultural y/o étnicas. La educación es una “capacidad fértil” que fomenta otras capacidades y habilita para el desarrollo de una vida digna. Los niños migrantes también tienen este derecho, aunque no siempre existen –funcionan– los instrumentos para su implementación. La inmigración infantil es un reto a nivel mundial, que afecta cada año a 50 millones de menores. Por ello, nuestro objetivo es analizar cómo se concreta y define el derecho a la educación en contextos de migración internacional. Para ello, haremos referencia a la legislación existente, fundamentalmente a la Observación General Conjunta nº 3 y 4, interpretándola críticamente para reflexionar sobre los problemas de implementación y las consecuencias pedagógicas.

En ese sentido, los problemas más comunes que afectan a los niños migrantes son: la aplicación efectiva del derecho a la educación y la consecución efectiva de dicho derecho. En cuanto a su aplicación efectiva se debe responder a los problemas asociados a la “laxitud” de su normativa, así como a las carencias en cuanto a medidas de verificación del cumplimiento de este derecho. En

referencia a la consecución efectiva son varios los aspectos socio-económicos-pedagógicos a los que responder para erradicar las desigualdades: combatir el fracaso escolar y el abandono temprano; deshacer los guetos y las escuelas de concentración de colectivos vulnerables; atender las diferencias culturales e idiomáticas de los migrantes; dotar las escuelas de docentes competentes y comprometidos; y establecer políticas familiares. El derecho a la educación es un derecho reconocido, pero no será efectivo si no se atiende a las peculiaridades de los niños migrantes, dándose una respuesta global, multidisciplinar y sensible a sus dificultades y características.

Palabras clave: Derecho a la educación, niños migrantes, Convención sobre los Derechos del Niño, Observación General Conjunta, migración internacional.

Abstract:

International Law recognizes the right to education, regardless of the economical-social-geographical-cultural and/or ethnical circumstances. Education is a 'fertile capacity' which fosters other capacities and enables people to have a dignified life. Migrant children have this right as well, although the instruments for its implementation do not always exist or work. Children immigration is a challenge worldwide, which affects 50 million minors every year. Thus, our objective is to analyze how the right to education in international migration settings works out in practice. To do so, we will refer to existing legislation, specially to the Joint General Comment no. 3 and no. 4, by critically appraising so as to reflect on its implementation problems and pedagogical implications.

In this respect, the most common problems affecting migrant children are: the effective application of the right to education and the real achievement of such right. As for its effective application, we must respond to the problems associated to its 'lax' regulation, as well as the shortcomings related to the measures to verify compliance of this right. Regarding the authentic achievement, some socioeconomic and pedagogical aspects must be tackled in order to eradicate inequality, such as to fight school failure and early dropout; to prevent guettos and schools with concentration of vulnerable collectives, to cope with cultural and language differences of migrants; to provide schools with qualified and committed teachers; and to set up family policies. The right to education is a recognized right, however, it will not be effective unless the specificities of migrant children are addressed, thus giving a global and multidisciplinary answer which is sensitive to their difficulties and characteristics.

Keywords: Right to education, migrant children, Convention on the Rights of the Child, Joint General Observation, international migration.

Perspectiva fáctica sobre la relación “migraciones, niños y educación”

Según datos de la Organización Mundial de las Migraciones (OIM, 2018), en 2017, hubo 258 millones de migrantes internacionales –más o menos, el 3,4% de la población mundial. En los últimos quince años, las migraciones han aumentado un 41% y se estima que en un 26% de los casos la movilidad está asociada a conflictos armados o procesos violentos. Según la Organización de Naciones Unidas, 40 millones fueron desplazados internos; mientras, otros 26 millones solicitaron u obtuvieron protección internacionalizada (ONU, 2017a). En la actualidad, ningún Estado está exento de la migración y la mayor parte de ellos son países de origen, de tránsito y de destino. Nada hace esperar cambios en esta tendencia: en 2050, el 3,5% de la población mundial se trasladará desde su país natal; de ellos, 56,5 millones llegarán a territorio europeo procedentes, fundamentalmente, de África (ONU, 2017b). Para entonces, el diálogo multilateral sobre el fenómeno migratorio se encontrará encallado en un antagonismo estructural de orden regional: Europa, América del Norte y Oceanía serán receptores netos de migrantes, mientras África, Asia, Latinoamérica y Caribe serán emisores netos.

La migración es, por encima de todo, un fenómeno diverso. La Declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas para los refugiados y los migrantes (ONU, 2017a) estima que la humanidad ha estado en movimiento desde la antigüedad, pero que las migraciones actuales tienen su origen en causas más complejas, ya que las personas se desplazan en busca de oportunidades económicas; para escapar de conflictos armados, pobreza, inseguridad alimentaria, persecución, terrorismo, violaciones o abusos de los derechos humanos; o por los efectos del cambio climático, desastres naturales u otros factores ambientales. Por otro lado, pese a la expansión gradual de la protección a los refugiados, muchos tienen que abandonar sus hogares por razones que no encajan en la definición de refugiado (ONU, 2016), por lo que se desplazan en condiciones precarias. En muchas ocasiones, el migrante quizás no cumpla con las características necesarias para ostentar la categoría jurídica de refugiado, pero de igual modo se debe prestar atención al respeto, protección y efectividad de los Derechos Humanos.

Dentro de estos contingentes humanos cada año, 50 millones de niños migran. La naturaleza de dicho traslado expone a estos niños a peligros que quedan enmascarados dentro de las grandes cifras. Se estima que el

55% de la migración infantil está asociada a la violencia y a los conflictos armados en sus países de origen. Según el ACNUR (2018), diez millones disfrutaban del *status* de refugiados mientras otro millón se encuentra a la espera de una resolución favorable a su solicitud de protección; otros diecisiete millones son desplazados internos.

Vinculados por la decisión de sus padres o tutores la migración acarrea consecuencias importantísimas para sus vidas. No existen estadísticas representativas pero la opinión del niño apenas es tenida en cuenta. Si bien se trasladan junto a sus padres, miembros de la familia ampliada u otros adultos, el Relator de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos de los Migrantes (ONU, 2009), ya advertía que un número creciente y significativo migra de forma independiente y sin compañía.

En el ámbito de la migración, los niños que viajan solos constituyen un reto mayor, al tratarse de un colectivo con unas características y necesidades concretas que enfrenta problemas de diversa índole, comenzando por su diversidad conceptual¹. La Unión Europea define a los menores no acompañados como aquellos menores de dieciocho años nacionales de países terceros, que llegan al territorio de los Estados miembros sin ir acompañados de un adulto responsable legalmente o con arreglo a los usos y costumbres; así como a los menores de países terceros que, después de haber entrado en el territorio de los Estados miembros, son dejados solos (UE, 1997). Su condición de niños no acompañados, su presencia en un contexto totalmente ajeno al propio y la soledad que experimentan suponen un reto adicional para los poderes públicos.

El Derecho Internacional reconoce la competencia del Estado para regular, admitir, rechazar o suspender la entrada de extranjeros en su territorio, incluso les permite establecer limitaciones o restricciones al disfrute de determinados derechos por parte de los migrantes (Diez Velasco, 2013); por otro lado, cincuenta y cuatro Estados han ratificado la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (ONU, 1990).

⁽¹⁾ En algunos Estados (Alemania, Grecia, Portugal o Austria) su legislación les denomina *Unaccompanied asylum seeking minors* o *Unaccompanied refugee minors*; en Francia se les conoce como *Mineurs isolés étrangers*; Bélgica los califica como *Mineurs étrangers non accompagnés*; Reino Unido los califica de *separated children* o *isolated children*. La mayor parte utiliza el término Menores no acompañados de forma indiferenciada, pese a las diferencias conceptuales. Por ejemplo, distingue a aquellos que están completamente solos de aquellos acompañados de un adulto que no ejerce la patria potestad ni la custodia.

No obstante, prácticamente todos los Tratados de Derechos Humanos reconocen, como *ius cogens*, la obligación del Estado de respetar el principio de no discriminación, igualdad y protección ante la ley. Los derechos de los extranjeros no son estáticos lo que implica que los Estados deben adecuar su comportamiento y políticas a las normas del Derecho Internacional y respetar los derechos de todas las personas bajo su jurisdicción. Por lo tanto, pese a las distinciones anteriormente indicadas, hay derechos que se consideran fundamentales y, por tanto, son innegables. Entre ellos, el derecho a la educación y la identidad cultural. Un mayor nivel de estudios influye de manera determinante tanto en la elección como en las condiciones de entrada y permanencia en el país de destino (Bernard, Bell & Cooper, 2018). Las externalidades y ahorro futuro de costes derivados de una adecuada educación en las personas migrantes se encuentran fuera de toda discusión (UNESCO, 2018a).

Es, por ello, que nuestro objetivo sea analizar cómo se concreta y define el derecho a la educación en los niños migrantes a la luz de lo dispuesto en la Observación General Conjunta número 3 y 4 sobre los Derechos Humanos de los Niños en el contexto de migraciones internacionales, con el fin de interpretar críticamente y examinar los problemas asociados y las consecuencias pedagógicas de su implementación.

El niño migrante como titular de derechos

La protección internacional de los migrantes no ha experimentado una evolución uniforme. Marcada por la coyuntura económica, los órganos de las Naciones Unidas constataron en diversas ocasiones que sus derechos no eran adecuadamente protegidos, hasta que la falta de ratificaciones de la Convención sobre los derechos de los migrantes y sus familias evidenció las reticencias de la Comunidad Internacional –particularmente de los Estados desarrollados- a asumir compromisos concretos en este ámbito. No obstante, desde inicios del siglo XXI, la combinación de situaciones de emergencia humanitaria y el incremento de los flujos humanos, han convertido a las migraciones en un asunto permanente de la Agenda Internacional.

Pese a que la Convención no menciona a los niños migrantes, en 2015, el Comité de los Derechos del Niño definió la situación global como crisis

de Derechos Humanos que afectaba, de manera especial, a los niños no acompañados. En 2017, se aprobaba la Observación General Conjunta n° 3 del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus familias; y 22 del Comité de los Derechos del Niño sobre los principios generales relativos a los Derechos Humanos de los niños en el contexto de la migración internacional (CDN, 2017a) y a la Observación General Conjunta n° 4 y 23 del Comité de Derechos del Niño sobre las obligaciones de los Estados relativos a los Derechos Humanos de los Niños en el contexto de la migración internacional en los países de origen, tránsito, destino y retorno (CDN, 2017b). Si bien, nos referiremos a ellas conjuntamente bajo la denominación genérica Observación General.

El Comité insiste en visibilizar al niño migrante como una realidad, con la que los Estados deben lidiar en el marco de sus políticas y cuyo impacto sobre éstos debe ser considerada en el momento de su evaluación -que incluya la difusión pública de datos y resultados- y diseño de nuevas políticas. Deben estar dotadas de recursos suficientes, incluidos recursos presupuestarios y ejecutada por funcionarios con capacitación continua y periódica acerca de los derechos de los niños, los migrantes y los refugiados y acerca de la apátrida, incluida la discriminación interseccional (CDN, 2017a).

La Observación General parte de la necesidad de mejorar los sistemas de inscripción y entrega de la documentación de neonatos migrantes en el registro civil sin que la misma quede condicionada a la valoración de su situación migratoria o la de sus padres. En este sentido, el Comité se ha esforzado en indicar que el conjunto de los derechos que atañen a los niños deben aplicarse con absoluta independencia respecto de la evaluación que los ordenamientos internos de los Estados o sus autoridades judiciales o administrativas otorga a los progenitores, tutores o responsables.

La Observación, si bien reconoce la capacidad de los Estados para regular el acceso y estancia de extranjeros en su territorio, prima el derecho del niño a estar inscrito, indicando claramente el “deber” de los Estados de eliminar todo obstáculo jurídico y práctico. Del mismo modo, constituye una suerte de administración separada al establecer la necesidad de evitar la comunicación entre funcionarios pertenecientes a unidades de control migratorio y los dedicados a la prestación de servicios básicos (CDN, 2017a). Incluso llega a promover la flexibilidad

en la consideración de los documentos de identidad falsos o incorrectos, de cara a garantizar el interés superior del niño. Pese a la importancia que la Observación da a la inscripción, la misma no puede entenderse como punto de partida para el disfrute de los derechos que le son debidos, sino como mera garantía para su disfrute y medio de seguimiento del cumplimiento de las obligaciones por parte del Estado.

La Observación General no añade derechos para los niños migrantes a los ya contenidos en la Convención, pero sí desarrolla y adapta la misma al complejo contexto de las migraciones internacionales. Puede afirmarse que la Observación General Conjunta instituye al niño como titular de “derechos migrantes”, al entender que los derechos asociados a éste no varían, pero se trasladan con su migración y, por tanto, lo que cambia es el prestatario obligado al cumplimiento y a aplicar las adaptaciones al contexto migratorio para que dichos derechos resulten efectivos.

El derecho a la educación y su particularismo en el contexto de las migraciones internacionales

El Derecho Internacional considera a los niños como un grupo humano especialmente vulnerable debido a la especial desprotección en la que se encuentra. Por ello, resulta especialmente relevante que la Convención sobre los derechos del niño reconozca el peso que la educación tiene en el desarrollo de las personas y la necesidad de aplicarlo desde edad temprana (Trinidad, 2012).

El derecho a la educación se recoge en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. La cuestión de la educación de los niños migrantes había sido ya objeto de investigación por parte de organizaciones del tercer sector del ámbito de la protección de los Derechos Humanos. Sus trabajos alertaban de las dificultades que enfrentaban tanto en el acceso a los sistemas educativos como una vez incorporados. Siguiendo los ejes sobre los que la Convención sobre los derechos del niño hace girar el derecho a la educación, se concreta que dicho derecho debe garantizar:

- A. El establecimiento de un sistema educativo formal. Se establece la obligación de los Estados de dotar de un sistema de Enseñanza Primaria gratuita y obligatoria para todos los niños bajo su jurisdicción. Fomentar el acceso sin discriminación, gratuita -o subsidiada- a la

Enseñanza Secundaria, así como, promover la Enseñanza Superior sobre la base de la capacidad.

La Observación General afirma que todos los niños en el contexto de la migración internacional, independientemente de su situación, tendrán pleno acceso a todos los niveles y aspectos de la educación, incluida la educación para la primera infancia y la formación profesional, en condiciones de igualdad con los nacionales del país en el que vivan. Por otro lado, ONG's del ámbito de la infancia han documentado que en muchos países (Australia, Grecia, Indonesia, Malasia, México, Nauru y Tailandia, pero no descartaban otros), los niños y jóvenes detenidos como inmigrantes tienen por lo general poco o ningún acceso a la educación (UNESCO, 2018a).

Diversos documentos señalan que los padres son responsables en gran medida de la asiduidad, el esfuerzo y el comportamiento de sus hijos en la escuela (UNESCO, 2018a). En el caso de las migraciones esta circunstancia tiene, en ocasiones, efectos perversos que impiden la incorporación de los menores a la escuela. Los programas de Transferencias de Efectivo Condicionadas (TEC) dirigidos a incentivar que las familias cumplan sus responsabilidades educativas gracias a un apoyo financiero específico condicionado a la asistencia a la escuela, han tenido un efecto desigual en los distintos lugares donde viene aplicándose². La eficacia de estos programas depende de la cuantía, la condicionalidad, los beneficiarios y la sostenibilidad (Azevedo y Robles, 2013). En el caso de los migrantes que necesitan la transferencia debe ser lo suficientemente grande para aumentar la demanda de escolarización y enfrentar su particular contexto: durante el traslado o los periodos de espera, estos sistemas se vislumbran inaplicables; una vez en el lugar de destino, para casos de migrantes con bajos ingresos, la ayuda debería cubrir los costes de traslado y material docente o complementario, así como, el coste de oportunidad de emplear a sus hijos o dedicarlos a las tareas domésticas en el caso de las niñas. La situación se complica aun más en el caso de migración irregular, pues estos programas basan su eficacia en el seguimiento de los beneficiarios, así que el temor de

² Según la UNESCO, la mayoría de los programas de TEC han tenido un efecto positivo en la matriculación, la asistencia y la retención escolar en algunos países (Bangladesh, Camboya, Honduras y Nicaragua), en algunos casos con mayores beneficios para las niñas (Fiszbein y Schady, 2009).

los migrantes a ser deportados tras la inscripción en el programa o como consecuencia del incumplimiento de las condiciones tras la comunicación a los funcionarios de migración, relativizan la eficacia de estos instrumentos.

B. La institucionalización del niño como sujeto informado de su derecho a la educación, con acceso a la información necesaria y la conformación de un marco relacional -con su familia y en la escuela-compatible con las disposiciones de la Convención.

Si aceptamos que la familia es un soporte esencial para la educación de los migrantes, la ausencia de la misma convierte a los Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en un colectivo con elevado riesgo de quedar marginado del sistema educativo o condenado al fracaso escolar. Según la UNESCO (2018b), cerca del 73% de 86.000 menores que llegaron a Italia entre 2011 y 2016 estaban solos. Pese a las leyes de protección aprobadas en 2015 y 2017, solo una minoría asiste regularmente a la escuela. Resulta también relevante la forma en que los medios de comunicación trasladan informaciones sobre los MENA. Algunos estudios evidencian que trasladan una imagen distorsionada de la realidad que no responde a la generalidad. Esto favorece el rechazo social, la estigmatización y dificulta su integración en las escuelas.

En 2005, el Comité de los Derechos del Niño aprobó una Observación General sobre el trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen (CDN, 2005). La misma indicaba que los Estados son los responsables de garantizar el acceso permanente a la educación durante todas las etapas del ciclo de desplazamiento y, particularmente, al pleno acceso a la educación en el país de recepción para niños, niñas y niños con discapacidad. Para asegurar que el interés superior del niño queda, en ausencia de su familia, debidamente representado, la Observación General (2005) establecía la obligación por parte del Estado de nombrar un tutor hasta la mayoría de edad o el abandono permanentemente del territorio. Dicho tutor debe conocer los procedimientos de planificación y adopción de decisiones, incluidas las cuestiones concernientes a la educación del niño. Doce años más tarde, la cuestión de la asistencia queda concretada por la Observación General Conjunta número 3 al indicar (CDN, 2017a).

- i. que el representante debe estar cualificado y familiarizado con las características étnicas, religiosas y culturales del niño;
- ii. que la naturaleza de la representación no sustituye el derecho del niño a ser informado de sus derechos y servicios a su disposición en su propio idioma;
- iii. el establecimiento de un plazo máximo de cinco días para la designación del tutor legal desde la entrada en contacto con las autoridades nacionales, instándose a que se establezca un número máximo de representados por un mismo tutor para garantizar un acompañamiento efectivo de cada niño.

C. Un sistema que empodere al niño para afrontar una vida responsable para consigo mismo y comprensivo y tolerante con el entorno que le rodea. Obviamente, dicha obligación solo puede ser aplicada si previamente se acometen las medidas complementarias necesarias para paliar las dificultades y lagunas surgidas del proceso de migración. Por ejemplo, la falta de dominio del idioma se ha señalado como una desventaja educativa, ya que dificulta la socialización, el establecimiento de relaciones, el sentimiento de pertenencia y aumenta el riesgo de discriminación. Igualmente, sucede con el distinto nivel de conocimiento con el que llegan los niños en relación con los nativos. Algunos Estados han implementado “clases de bienvenida” que siguen tres modelos: clases temporales que duran solo parte del día; clases de inmersión; y clases interculturales que van más allá del apoyo lingüístico y procuran establecer lazos entre familias y escuelas. Estas clases preparatorias palían los problemas de entrada, sin embargo, no existen estudios que establezcan una posición uniforme sobre su contenido y duración. Por otro lado, los informes de la UNESCO (2018b) sostienen que se ha detectado un efecto perverso en la prolongación de este tipo de educación, pues puede acentuar las insuficiencias y agravar la desventaja. El Comité insta a los Estados a disponer de programas de aprendizaje alternativos cuando sea necesario, sin que ello pueda implicar que se vean inmersos en sistemas o modelos cuyo resultado final difiera de poder acreditar lo aprendido (CDN, 2017a). La Observación indica que los Estados deben garantizar la igualdad de acceso a una educación inclusiva y de calidad para todos los niños migrantes.

La Observación estaría pretendiendo tener efectos no únicamente sobre el diseño de los programas y currículos, sino también sobre

aspectos complementarios de mayor complejidad como la distribución de los centros en el planeamiento urbano en los Estados de destino, el análisis de la población educativa desde la geografía humana y la dotación de los centros para la innovación docente. Una interpretación extensiva de la Observación General permitiría incluso atender y personalizar las formas de evaluación de los conocimientos de partida y adquiridos, ya que los sistemas tradicionales tienden a estar diseñados conforme al sistema de aprendizaje propio de los Estados receptores provocando resultados peores entre los estudiantes migrantes.

Además, los Estados deben poner en marcha medidas adecuadas para reconocer los estudios anteriores del niño, aceptando los certificados escolares conseguidos previamente o expidiendo nuevos certificados basados en sus capacidades y competencias, a fin de no crear estigmatización ni penalización.

D. Enmarcar los objetivos de la educación en aras a conseguir el más alto nivel de desarrollo de las capacidades físicas y mentales del niño -incluido su derecho al ocio y al esparcimiento-; así como, a inculcarle el respeto a los Derechos Humanos y a los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas. Debe incluir metodologías educativas e itinerarios curriculares que resulten compatibles con la existencia de minorías étnicas, religiosas, lingüísticas o personas de origen indígena. El fenómeno migratorio es objeto de estudio en la mayor parte de los currículos docentes de la educación básica de los Estados desarrollados. Por otro lado, la acción de ayuda oficial al desarrollo ha alertado enérgicamente a la población de los países emisores de los riesgos de emprender la migración de forma irregular. La Observación insta a observar el fenómeno migratorio aplicando un enfoque en Derechos Humanos basado en los principios de no discriminación y prevención de las actitudes xenófobas o discriminatorias que pudieran afectar a la integración de los migrantes a largo plazo. Dicho enfoque conlleva necesariamente la aplicación de metodologías de diálogo intercultural. En este sentido, la Observación General no va más allá de lo actualmente vigente en muchos Estados, sin embargo, la mera existencia de un marco legislativo formal dista mucho de una efectiva aplicación de las obligaciones. En este sentido, los Comités se han esforzado en establecer un marco curricular acorde a la Convención, pero, tal vez, sería deseable proponer la creación de órganos de seguimiento.

E. La cooperación internacional en materia de educación. El artículo 28 de la Convención prevé que los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación. La Observación General Conjunta número 3 ha enervado el nivel obligacional al indicar que los Estados “deben recurrir” -conviene mencionar en este punto que dentro de una Observación General pueden distinguirse niveles de obligación distintos según el terminología empleada por el Comité- a la cooperación técnica de la comunidad internacional, incluidos los organismos y entidades de las Naciones Unidas y las organizaciones regionales, para la aplicación de las políticas de migración respecto de los niños.

Problemas asociados a la aplicación efectiva del Derecho

La Observación General Conjunta ha ayudado a concretar las obligaciones de los Estados respecto a los niños en contexto de migraciones internacionales y circunscritos al derecho a la educación. Además, ha servido para paliar la falta de consideración de las migraciones en su Observación número 1. Desde luego, cabe esperar un impacto relevante de la misma, pues conviene recordar que sirve de parámetro para la evaluación del cumplimiento efectivo por parte de los Estados durante los exámenes periódicos a los que quedan sometidos con la ratificación de la Convención y en los Dictámenes emitidos a partir de las denuncias individuales contra Estados Parte. Por su parte, algunos Estados -como España recientemente- han optado por dotar de valor vinculante a los Dictámenes emitidos desde los Comités de seguimiento, lo que debería redundar en un impacto positivo en el cumplimiento de los Derechos Humanos de los migrantes.

Pese a ello, el aseguramiento del Derecho a la educación en los niños migrantes presenta dos tipos de carencias de orden jurídico:

- Carencias de orden normativo que atienden a la falta de adecuación de las normas a la realidad del fenómeno migratorio en tres momentos distintos:
 - i. *Tras la salida del Estado de origen.* En los últimos años, diversas organizaciones internacionales han denunciado las amenazas y vulneraciones de derechos durante el proceso migratorio, que según el destino puede durar de semanas a meses. La

ausencia de rutas seguras es considerada por las Organizaciones Internacionales como el principal impedimento para abordar una mejora en las condiciones de huida. Sin embargo, su puesta en marcha es vista por los Estados receptores como una invitación a la migración, cuyo único efecto será incrementar la presión en sus fronteras. Sin restar razones a ninguna de ambas posiciones, resulta incuestionable que la prestación del derecho a la educación requiere de continuidad y planificación, por lo que el establecimiento de estas estructuras facilitaría la activación de servicios prestacionales. En el caso de la migración regular de niños, la exigencia en origen de documentos acreditativos de su nivel de estudios -y no, únicamente, los concernientes a su identidad y adscripción familiar- mejoraría la planificación de los servicios educativos en los Estados de tránsito y recepción, así como su incorporación al sistema educativo. De hecho este tipo de requerimientos ya se dan en redes de gestión de la migración de adultos solicitantes de empleo e, incluso, para niños adoptados.

- ii. *Durante el periodo inmediatamente previo al acceso al Estado de destino.* Un elevado porcentaje de los migrantes permanecen largos periodos de espera en la frontera del Estado al que pretenden acceder, ya sea dispersos, en campos de refugiados o reclusos en centros de internamiento de inmigrantes en el Estado de destino, a la espera de que se resuelva su situación migratoria. Pese a las críticas recibidas, los centros constituyen una estructura adecuada para desarrollar una educación sostenible -especialmente, durante la formación Primaria-, si bien, los periodos prolongados en los mismos generan involuciones en los procesos aprendizaje -particularmente, cuando la formación se imparte íntegramente en el recinto del campo-. En algunos Estados -principalmente países en desarrollo-, dichas estancias se compatibilizan con actividades de economía sumergida o de indigencia, lo que conlleva elevados niveles de absentismo escolar; desmotivación e incerteza sobre la utilidad de lo aprendido. Ante esta situación, un personal docente bien capacitado es fundamental para integrar a los alumnos inmigrantes y refugiados. Sin embargo, la adecuada preparación de los docentes no puede suplir la falta de medios para hacerse cargo de clases “multiedad,” multilingües, multiculturales y con estudiantes con necesidades psicosociales. La utilización de

tecnología sería un recurso adecuado -escasamente utilizado- que facilitaría la formación. En este sentido, es importante la elaboración de planes de estudios con contenidos adaptados al contexto migratorio. No obstante, el Estado receptor no está obligado hasta que el menor no posee la condición de refugiado, beneficiario de protección internacional o no se encuentra físicamente en su territorio.

iii. *Tras la aceptación por el Estado de destino pudiera parecer que su consideración jurídica cambia.* Sin embargo, como han expresado diversos documentos oficiales, la condición de migrante se perpetúa por muchos sistemas legales. En otras ocasiones, la norma prestación de la educación se ve alterada por su interacción con otros derechos. En la Unión Europea, el artículo 31.2 del Reglamento Dublín III (UE, 2013) prevé que, en caso de traslado de un niño -ya sea por reunificación o por otra circunstancia-, el Estado que ejecute el traslado debe remitir información previa sobre su educación al Estado de destino; esta exigencia -escasamente detallada facilita la continuidad en la prestación del derecho- constituye una excepción, fuera de la Unión Europea. Existe una presunción favorable a considerar que la reunificación familiar responde mejor al interés superior del niño, sin embargo, convendría detallar e implementar más este tipo de prevenciones, pues permite una mejor revisión judicial de la decisión adoptada en instancia administrativa y, por tanto, una mejor garantía del cumplimiento de la obligación.

- Carencias asociadas a la verificación del cumplimiento. Paradójicamente, mientras la Convención sobre derechos del niño exige que se dispense el más alto grado de educación posible, en términos generales, la verificación de la adquisición de competencias sigue siendo una asignatura pendiente en el derecho a la educación. Indicadores interesantes como la reducción de los índices de alfabetización en algunos países podrían estar relacionados con la llegada de migrantes. Sin embargo, dado que se tiende a tratar a los migrantes como población no diferenciada o residual en la elaboración de las encuestas, no es posible afirmarlo con certeza (UNESCO, 2017a). Por otro lado, se promueve que los niños migrantes sean matriculados en los mismos centros que los nativos a fin de evitar una educación segregada. Sin embargo, esto también permite a los Estados disimular

contablemente el gasto específico en formación de los niños migrantes dentro de las grandes cifras para la educación general.

Problemas asociados a la consecución material del derecho.

La consecución material del derecho a la educación en niños migrantes se enfrenta a desafíos no siempre fáciles de atender. El niño y su protección se encuentran por encima de cualquier otra consideración, aunque pese a ello no siempre sea sencillo articular sus derechos en los países de tránsito, destino y/o retorno. El derecho a la educación no es una excepción.

Uno de los primeros problemas y del cual se derivan todos los demás es la concepción del derecho a la educación. La UNESCO (2013b, p. 9), establecía como objetivo prioritario que “todos los niños y jóvenes deben tener la misma oportunidad de aprender las habilidades y los conocimientos necesarios para tener éxito en la escuela y en la vida,” independientemente del país de nacimiento, del género, de los ingresos familiares o de la salud física o mental del educando. En ese sentido, es cierto que legalmente la mayoría de los países democráticos reconoce el *derecho de acceso* a la educación de los niños migrantes³, aunque el reconocimiento a la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para tener éxito en la escuela y en la vida, tal como recoge el citado Informe, no se satisface simplemente con garantizar el derecho a asistir a escuela. Es, por ello, que dando un paso más, la misma UNESCO (2013a, p. 10) afirma que “el derecho humano a la educación no puede materializarse simplemente al garantizar que los niños asistan a escuela; ellos deben además aprender mientras se encuentran allí.” Por tanto, se reconoce el *derecho de aprendizaje* –y no solo de *acceso*– de todos los niños, también de los migrantes, que muchas veces son considerados como alumnos “invisibles”.

Es en esta aclaración en donde se enmarcan muchos de los desafíos –problemas– que vamos a intentar, al menos, enunciar y situar.

³ A pesar de ello, la UE no tiene competencia para determinar ni el contenido, ni el ámbito de las disposiciones nacionales en materia educativa. Lo que la UE protege es, más bien, el derecho de los niños migrantes al acceso a la educación en los mismos términos que los nacionales o, dependiendo de su situación, en términos similares a los nacionales.

Si tomamos como referencia algunos datos que nos aporta la UNESCO (2015; 2017b), nos damos cuenta como los porcentajes de *abandono escolar* y de *fracaso educativo* entre los alumnos inmigrantes es significativamente superior al de los alumnos nativos. En ese sentido, son relevantes los resultados del Programa de Transferencia de Efectivo que han aumentado la matriculación y la asistencia a las escuelas, reduciendo el abandono escolar, aunque no siempre han mejorado los resultados académicos (UNESCO, 2015). En cuanto al abandono escolar, el estudio de López Rupérez (2013) evidencia como el porcentaje de alumnos inmigrantes que abandonan los estudios de manera temprana en España es muy superior en todas las Comunidades Autónomas (entorno a un 20% de media). En cuanto al rendimiento académico o al fracaso escolar observamos como los alumnos inmigrantes obtuvieron “50 puntos menos que sus compañeros sin antecedentes de migración, en lo que concierne a lectura y matemáticas en la evaluación PISA 2012 realizada en los países de la OCDE” (UNESCO, 2017b, p. 315). Estas diferencias persisten más allá de la primera generación de inmigrantes. En países como en Alemania, Canadá e Italia los alumnos inmigrantes de segunda generación obtuvieron 20 puntos menos que los nativos (UNESCO, 2017b). Tanto el abandono escolar temprano como el fracaso educativo, en muchos casos, viene relacionado con la baja *participación y compromiso de las familias* de los niños migrantes en la vida escolar. En ese sentido, la implementación de políticas que potencien y mejoren las vías de participación, compromiso y apego de estas familias redundará en la mejora de los resultados educativos (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2012). Las medidas sancionadoras (Rumanía, Australia, Bulgaria, Reino Unido, Dinamarca o EEUU) no han obtenido resultados satisfactorios; por el contrario, los Programas de Transferencia de Efectivo -ya citados- y los programas de información y orientación educativa a las familias (Francia) parecen ofrecer mejores resultados (UNESCO, 2017a).

Otro de los problemas que podemos observar en muchos de los países receptores de niños migrantes es la creación de barrios en los cuales se concentra un alto porcentaje de estos niños, formándose verdaderos *guetos*, que en nada favorecen la inclusión, desarrollo y normalización de estos colectivos. Normalmente estas escuelas suelen convertirse en centros problemáticos, con dificultades económicas, ausencia de

recursos, *resultados bajos académicamente*⁴ y un porcentaje más alto de interinidad entre el profesorado. Las políticas de zonificación educativa promueven la concentración de población migrante en determinados barrios. Estas políticas están lejos de favorecer la inclusión educativa de los migrantes.

Otra dificultad que encontramos para la consecución material del derecho a la educación en niños migrantes es el *idioma* (European Commission, 2019). La imposibilidad, durante un tiempo variable, de comunicación fluida entre docente y niños migrantes y entre estos y sus compañeros de clase dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, genera ciertos conflictos y provoca frustración entre los propios niños migrantes y entre sus docentes, además de aumentar el riesgo de discriminación. Al igual que el idioma, las *diferencias culturales* también provocan ciertas tensiones, malentendidos y dificultades a la hora de implementar el proceso educativo. Desde el punto de vista curricular estas culturas son silenciadas, desapareciendo de los libros de texto y de los currículums académicos, potenciándose así su abandono, discriminación y olvido (Torres Santomé, 2011). Existen experiencias de Cursos de Orientación Integral y de Aulas de Inmersión Lingüística en algunos países para atender a los migrantes recién llegados (UNESCO, 2018b).

Estas problemáticas nos llevan a plantearnos el papel de la *formación docente* para atender a los desafíos que plantea la educación de niños migrantes (European Commission, 2019). Un personal docente capacitado es fundamental para integrar a los alumnos inmigrantes, luchar contra toda forma de pobreza, intolerancia, violencia y discriminación e implementar metodologías inclusivas que fomenten el aprendizaje de calidad para todos (Zeichner, 2010). Además, el quehacer docente debe sustentarse bajo dos convicciones: las personas de otras culturas tienen diferentes valores y se debe ser sensible a los antecedentes culturales del alumno (OECD, 2019). Se necesita apoyo para hacerse cargo de clases multilingües y multiculturales y personas preparadas para desarrollar “Programas de Bienvenida” o de “Acogida” con el objeto de facilitar el tránsito a una verdadera educación de calidad.

Por último, la implementación del derecho a la educación de niños migrantes también trae consigo ciertos problemas de *rechazo entre*

⁽⁴⁾ En las escuelas donde más de 25% de los alumnos son inmigrantes los resultados en PISA caen un 75% respecto a las escuelas donde no existen alumnos inmigrantes (UNESCO, 2017).

las familias de niños nativos, lo que Adela Cortina (2017) denomina “aporofobia.” La incorporación de niños migrantes a ciertas escuelas es vivido, en ocasiones, como una amenaza. En ese sentido, los medios de comunicación tampoco ayudan, ofreciendo, en algunos casos, una información distorsionada que potencia el rechazo social, la estigmatización y que dificulta la integración de estos alumnos y sus familias en las escuelas. Tal es así, que muchas familias todavía asocian la inmigración con problemas de tipo social –violencia, pobreza, desarraigo, ...– y con problemas de tipo académico, siendo incapaces de observar los posibles beneficios de una educación en la diversidad (Santos Rego, 2013).

Es, por esto, por lo que desde instituciones internacionales se viene abogando desde hace mucho tiempo, por tomar medidas para paliar y combatir estas dificultades. Valga como ejemplo, la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (UNESCO, 1994).

Conclusiones

La Educación es el instrumento básico para la erradicación de las desigualdades sociales. Se trata de una “capacidad fértil” que permite el desarrollo de otras capacidades y que habilita para el desarrollo de una vida digna (Nussbaum, 2012; Bernal, 2014). Pero, al mismo tiempo, también puede convertirse en un foco de desigualdades y en un potenciador de la brecha social. En ese sentido, Bauman (2011) afirma la existencia de algunas “vidas despreciadas”, personas con derechos *de jure*, aunque no *de facto*. En muchos países, el acceso o no a la enseñanza y/o a una educación de calidad cambian las vidas de las personas, mucho más si estas se encuentran desplazadas, viven en situaciones de vulnerabilidad, de marginalidad, de conflicto bélico o de pobreza. Acabar con estas problemáticas, injusticias y desigualdades es una cuestión de justicia social (Sanz y Serrano, 2016). Pero tampoco sería justo cargar todas las tintas contra el papel de la escuela, sino que es necesario abordar el problema desde un enfoque global (económico, político, social, cultural y educativo) para hacer frente al drama de los niños migrantes. Estos precisan de educación, pero también de estabilidad familiar, económica, cultural para desarrollarse y hacer efectivo no solo el derecho a la educación, sino el derecho a una vida digna (Santos Rego, Lorenzo Moledo y Priegue, 2012).

El hecho de que 50 millones de niños migren cada año, huyendo de situaciones de pobreza, de conflictos bélicos y/o de las consecuencias del cambio climático, con el añadido de que muchos de ellos se desplazan sin acompañantes, convierte esta problemática en una cuestión de “emergencia humanitaria”, que precisa del diseño de nuevas políticas.

La importancia de la educación dentro del entramado de estas políticas para combatir las desigualdades y discriminaciones, está fuera de toda duda. Simplemente es necesario que estas políticas y normativas se lleven a cabo de manera efectiva y real, se las dote de los recursos económicos y materiales necesarios, se establezcan una serie de mecanismos para evaluar sus resultados y se pongan en juego las medidas compensatorias precisas, tal y como recoge el documento de la Comisión Europea (2019): *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures*.

La Observación General Conjunta y el Comité de Derechos del Niño han concretado las obligaciones de los Estados de origen, tránsito y destino en relación con el derecho a la educación de los niños migrantes. En ese sentido, los problemas más comunes con los que se encuentran estos niños son: la aplicación efectiva del derecho a la educación; y la consecución material de dicho derecho. En cuanto a la aplicación efectiva del derecho a la educación se debe hacer frente a los problemas asociados a la normativa y a su aplicación, tanto en los países de origen, como entre fronteras y en los países de destino. También, se debe atender a las carencias en cuanto a las medidas eficaces para la verificación del cumplimiento del derecho. Por otro lado, en cuanto a la consecución material del derecho a la educación son varios los aspectos a tratar si se pretende implementar una educación de calidad capaz de erradicar las desigualdades y dotar de oportunidades reales a este colectivo: Combatir el fracaso escolar y el abandono educativo a través de medidas de compensación; deshacer los guetos y las escuelas de concentración de colectivos vulnerables para normalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; atender las diferencias culturales e idiomáticas de los niños migrantes; dotar a las escuelas de docentes competentes y comprometidos; y, por último, establecer políticas familiares de atención a colectivos vulnerables para integrarlas en la sociedad y darles oportunidades de crecimiento.

En síntesis, el derecho a la educación es un derecho reconocido, pero nunca será un derecho efectivo si no se atiende a las peculiaridades

de cada uno de los diferentes grupos sociales. Los niños migrantes se enfrentan con problemáticas que deben tener una respuesta global, multidisciplinar y sensible a sus dificultades y características.

Referencias bibliográficas

- ACNUR (2018). *Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados: Tendencias Globales Desplazamiento forzado en 2017*. Ginebra: ACNUR.
- Azevedo, V. y Robles, M. (2013). Multidimensional Targeting: Identifying Beneficiaries of Conditional Cash Transfer Programs. *Social Indicators Research*, 112 (2), 447-475.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, A. (2014). La función de la educación para la creación de las capacidades centrales. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 46, 123-140.
- Bernard, A.; Bell, M. & Cooper, J. (2018). *Internal Migration and Education. Toward Consistent Data Collection Practices for Comparative Research. Queensland Centre for population research*. Australia: OCDE.
- CDN (2005). *Observación General número 6 sobre el trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen*. Ginebra: ONU.
- CDN (2017a). *Observación General Conjunta número 3 del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y Observación General 22 del Comité de los Derechos del Niño sobre los principios generales relativos a los Derechos Humanos de los Niños en el contexto de la migración internacional*. Ginebra: ONU.
- CDN (2017b). *Observación General Conjunta número 4 del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y Observación General 23 del Comité de Derechos del Niño sobre las obligaciones de los Estados relativas a los Derechos Humanos de los Niños en el contexto de la migración internacional en los países de origen, tránsito, destino y retorno*. Ginebra: ONU.

- Comisión Europea (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Diez Velasco, M. (2013). *Instituciones de Derecho Internacional Público*, Madrid: Tecnos.
- Fiszbein, A. y Schady, N. (2009). *Conditional cash transfers reducing present and future poverty*. Washington: World Bank.
- López Rupérez, F. (2013). Interculturalidad e inmigración en el ámbito educativo. En J.L. López Belmonte, *Diversidad cultural y educación intercultural* (15-34). Melilla: GEEPP Ediciones.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OECD (2019). *How education systems respond to cultural diversity in schools: New measures in TALIS 2018*. París: OECD.
- OIM (2018). *Informe sobre las Migraciones en el mundo*. Ginebra: OIM.
- ONU (1990). *Resolución de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas: Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares de 1990*. Ginebra: ONU.
- ONU (2009). *Informe del Relator Especial sobre los Derechos Humanos de los Migrantes: Promoción y Protección de todos los Derechos Humanos, Civiles, Políticos, Económicos, Sociales y Culturales, incluido el Derecho al Desarrollo*. Ginebra: ONU.
- ONU (2016). *Seguimiento de los resultados de la Cumbre del Milenio. En condiciones de seguridad y dignidad: respuesta a los grandes desplazamientos de refugiados y migrantes*. Ginebra: ONU.
- ONU (2017a). *Resolución de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas: Seguimiento de los resultados de la Cumbre del Milenio. Conseguir que la migración funcione para todos. Informe del Secretario General*. Ginebra: ONU.
- ONU (2017b). *World Population Prospects: the 2017 revision summary and key findings*. New York: ONU.
- Santos Rego, M.A. (2013). *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia: Brief.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M. (2012). Familias inmigrantes y desarrollo educativo intercultural desde la escuela. En M.A Santos

- Rego y M. Lorenzo Moledo (eds). *Estudios de Pedagogía Intercultural* (113-137). Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M.A.; Lorenzo Moledo, M. y Priegue, D. (2012). La infancia de la inmigración: ¿qué relevancia se otorga a la educación? En M.A. Santos Rego y M. Lorenzo Moledo (eds). *Estudios de Pedagogía Intercultural* (139-184). Barcelona: Octaedro.
- Sanz, R. y Serrano, A. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de Justicia Social. *Sinéctica*, 46, 23-38.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Trinidad, P. (2012). La evolución en la protección de la vulnerabilidad por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. *Revista Española de Relaciones Internacionales*, 4, 125-167.
- UE (1997). *Resolución del Consejo de 26 de junio de 1997 relativa a los menores no acompañados nacionales de terceros países* (97/C 221/03). Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- UE (2013). *Reglamento (UE) No 604/2013 del PE y del Consejo de 26 de junio de 2013 por el que se establecen los criterios y mecanismos de determinación del Estado miembro responsable del examen de una solicitud de protección internacional presentada en uno de los Estados miembros por un nacional de un tercer país o un apátrida*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- UNESCO (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (2013a). *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*. París: UNESCO.
- UNESCO (2013b). *Hacia un aprendizaje universal. Un marco internacional para medir el aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *La educación para Todos, 2000-2015. Logros y desafíos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017a). *Cumplir nuestros compromisos. Rendir cuentas en el ámbito de la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017b). *La educación al servicio de los pueblos y el plantea: creación de futuros sostenibles para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2018a). *2018 Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2018b). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. París: UNESCO.

Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Dirección de contacto: Alberto Delfín Arrufat Cardava. Universidad Católica de Valencia, Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales. C/ Jorge Juan, nº 18. 46004, Valencia. E-mail: ad.arrufat@ucv.es

De clandestinos a extranjeros. Burocracia, dominación y aprendizaje situado en la comunidad marroquí de Sant Mateu (Castellón, España)

From Alien to Foreigner: Bureaucracy, Domination and Situated Learning in the Moroccan Community in Sant Mateu (Castellón, Spain)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-442

Tomàs Segarra Arnau
Joan Andrés Traver Martí
María Lozano Estivalis

Universitat Jaume I

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación más amplia llevada a cabo en el seno de una comunidad inmigrante marroquí en territorio español. El objetivo de la investigación es conocer aquellos procesos de aprendizaje que generan oportunidades para la integración de este colectivo en la sociedad de acogida, así como las relaciones de dominación que se manifiestan en el proceso desde el Estado hacia la comunidad. Las bases teóricas de las que parte la investigación son el concepto de dominación, a partir esencialmente de la obra de Pierre Bourdieu, y el de aprendizaje situado propuesto por Jane Lave y Étienne Wenger. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo basado en la pluralidad metodológica en la que se encontraban tanto los estudios de caso, como la etnografía y también la investigación biográfico-narrativa. Las herramientas para la producción de la información son entrevistas en profundidad de carácter biográfico-narrativo, grupos de discusión y diario de campo. El análisis de los datos partió de un proceso de codificación axial. Los resultados de la investigación se concretan en el relato del periplo que han seguido los miembros de esta comunidad desde su llegada a territorio español,

destacando el tiempo que tuvieron que pasar en la clandestinidad, así como el proceso seguido para regularizar su situación en España. En estos procesos, se manifiesta como determinante la colaboración de la toda la comunidad. Por último, en la discusión y conclusiones, proponemos que nos encontramos ante un proceso de aprendizaje situado en el que los marroquíes empiezan siendo participantes periféricos legítimos, caracterizado por una relación de dominación dese el Estado que acaba generando transformaciones en la identidad de los marroquíes hacia la subalternidad y la extranjería.

Palabras clave: inmigración, minorías, integración, aprendizaje situado, comunidades de práctica, dominación, identidad, subalternidad, extranjería.

Abstract

This paper presents a portion of the results of a broader investigation carried out within a Moroccan immigrant community in Spanish territory. The aim of the research is to discover which learning processes generate integration opportunities for this collective in the host society, as well as the relations of domination that appear in the process. The theoretical bases are the concepts of domination, based essentially on the work of Pierre Bourdieu, and situated learning, as proposed by Lave and Wenger. The research was conducted through a qualitative approach based on the methodological plurality using case studies, ethnography and biographical-narrative research. In-depth biographical-narrative interviews, discussion groups and field diaries were used to collect data. The results of the research are expressed in the story of the journey that the members of this community have followed since their arrival in Spanish territory, emphasising the time they had to spend in hiding, as well as the process followed to regularise their situation in Spain and continue to live in this country; in these processes, the collaboration of the whole community is decisive. Finally, in the discussion and conclusions, we propose a situated learning process in which Moroccan citizens begin as legitimate peripheral participants. It is a process characterised by a domination relationship by the state that ends up generating transformations in the identity of Moroccan nationals, resulting in a situation of subalternity and foreignness.

Keywords: immigration, minorities, integration, situated learning, communities of practice, domination, identity, subalternity, foreignness.

Introducción

Este artículo forma parte de una investigación llevada a cabo en el seno de la comunidad marroquí residente en Sant Mateu (Castellón, España), población de unos 2.000 habitantes que se encuentra en el interior rural valencianohablante de la provincia, aunque toda la población es bilingüe. El estudio tenía dos objetivos: conocer qué procesos de aprendizaje generaban oportunidades para la integración del colectivo marroquí en la sociedad de acogida, e identificar las relaciones de dominación que este proceso de integración ponía de manifiesto desde el Estado hacia la comunidad. Estos objetivos formaban parte de un problema de investigación más amplio: un estudio de caso sobre la relación entre los procesos de aprendizaje, la integración, y las transformaciones identitarias de una comunidad inmigrante.

Para llevar a cabo el análisis fueron fundamentales, desde un punto de vista teórico, los conceptos de dominación y de aprendizaje situado.

La dominación es una ventaja específica que otorga la posesión de un determinado capital, ya sea económico, simbólico o cultural (Bourdieu y Wacquant, 2005). Se trata de uno de los *habitus* que adquieren los agentes que intervienen en un campo en su objetivo de detentar una determinada condición. La dominación se constituye como una de las variables que influyen en la definición de las posiciones objetivas que sirven para analizar un campo de acción social. Frente a los planteamientos de Althusser (2016) de las estructuras sociales y aparatos del Estado como estructuras de dominación, Bourdieu y Wacquant (2005) conceden a los dominados la opción de la resistencia. Dominación y resistencia deben entenderse entonces como fenómenos que operan simultáneamente en un campo, entendido como un espacio social organizado que proporciona estructura, y cuyos elementos principales son las instituciones, los agentes y las prácticas.

Por encima de los campos para la acción social, Bourdieu (2014) situó al Estado: un metacampo cuya principal característica es la de monopolizar la violencia simbólica y que se encarga de organizar la concentración y redistribución de los diferentes capitales económico, cultural y simbólico (Bourdieu, 2002).

La violencia simbólica es aquella que otorga a los grupos dominantes cierto capital crediticio que escapa a los modos en que se ha explicado la explotación tradicionalmente. Entre las formas que ésta adopta, Fernández

(2005) destaca aquellas que consisten en la redistribución legitimadora pública (plasmada en las políticas sociales) o bien la redistribución privada (circunscrita al financiamiento de fundaciones, donaciones a hospitales o a instituciones de carácter educativo o cultural).

Hall (1998) destacó la función uniformizadora del Estado que trata de unir bajo el paraguas de una estructura compleja diversos discursos políticos y costumbres sociales: vida familiar, sociedad civil, relaciones de género, relaciones económicas, etc. Partiendo del establecimiento de normas y mecanismos de dominación, el Estado articula los diversos discursos y costumbres. Patzi (1999) considera que la puesta en marcha de mecanismos de integración es una condición *sine qua non* para la existencia del Estado. Se trata de mecanismos que se renuevan cada cierto tiempo a partir de un ejercicio permanente de coerción física o, de modo más habitual y disimulada, de violencia simbólica: forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste y que se empieza a desconocer como violencia por lo que los agentes sociales empiezan a considerarla como autoevidente (Patzi, 1999, p. 538).

Estos mecanismos de integración buscan la reproducción o perpetuación de las clases dominantes mediante la selección de aquellas prácticas con posibilidades de universalización que, al mismo tiempo, impidan la igualdad. Así la integración supone asimilación, dado que ésta incluye los mecanismos de exclusión necesarios para perpetuar a la clase dominante.

De acuerdo con Bourdieu, el campo burocrático es el espacio establecido por el Estado para dirimir este tipo de disputas, que se concretan en la ostentación del poder estatal y en la manipulación y definición de los bienes públicos (Wacquant, 2005). Su teoría del campo social transmite una noción de la dominación basada en las relaciones de fuerza. Los campos son así los espacios de conflicto entre diversos grupos de agentes enfrentados en relación a su funcionamiento o a sus objetivos (Peña-Cortés, 2016). En esta lucha, son los agentes más preparados, aquellos que dan mayor legitimidad y ofrecen mejores proyectos, los que dominan el campo gracias al monopolio del capital que está en juego (Vizcarra, 2002).

El capital es en última instancia, el fundamento para otorgar el poder o la autoridad a un agente en un campo determinado (Bourdieu, 1990). Aquellos que poseen el capital se esforzarán por conservarlo, mientras que los recién llegados, o los desposeídos, tratarán de subvertirlo

mediante una serie de estrategias. Los dominados se ven así impelidos hacia el centro de una tensión entre la cooptación a formar parte de las estructuras dominantes, o adentrarse en los caminos de la resistencia (Ming-Cheng, 2015).

Dominación y resistencia son conceptos que ayudan a entender el mundo en que vivimos a partir de la caída del Muro de Berlín y de la adopción de la economía de libre mercado por China. De acuerdo con Clay y George (2016) este mundo ha dejado en manos de cada vez menos personas el conjunto de los capitales condenando a la mayoría de la población a la subalternidad. Sin embargo, la lógica de la dominación parte del concepto erróneo de que puede controlarlo todo (Arteaga, 2007). En este sentido, no se puede obviar que al procedimiento burocrático del Estado se le suele oponer cierto grado de resistencia reivindicadora de lo diverso, de la autonomía y de la individualidad. De este modo, Ming-Cheng (2015) destaca que, en cuanto al capital cultural, existen un conjunto de valores no reconocidos a través de los que los dominados pueden adoptar actitudes de resistencia. Son recursos con escaso valor simbólico, pero valiosos para los dominados ya que pueden incluso hacer retroceder ciertas formas de dominación.

Este tipo de resistencia suele manifestarse a través de formas indirectas de expresión (Scott, 2000), moviéndose entre lo permitido y lo prohibido en el lenguaje de lo político (Delgado-Huertas, 2016) y en situaciones cotidianas como las relaciones de producción en el trabajo (Negri, 2001). Esta resistencia implica un proceso creativo que trata de transformar la realidad a través de una participación activa (Lazzarato, 2006).

Para Giroux (1985) el hecho de que las teorías de la reproducción se hayan centrado en las cuestiones relativas al poder y a su afianzamiento por parte de los agentes dominantes, ha impedido observar ese grado de resistencia mediante el que los dominados crean e inventan en el seno de la cultura de estos grupos. La producción cultural, entendida como el conjunto de prácticas materiales y simbólicas elaboradas por un grupo, tiene así la capacidad de generar mecanismos de resistencia entre aquellos agentes que no detentan los capitales del campo de la acción social (Ávila, 2002; Willis, 1988, 1999).

En resumen, la resistencia pone de manifiesto la importancia de la organización informal en los grupos sociales, así como de la relación entre iguales, en tanto que espacios donde se compensan los mecanismos de dominación. Los grupos subordinados establecen así microresistencias,

pero también estrategias de construcción, dado que necesitan dotar de sentido a la vida de su propio grupo.

Por otro lado, la cognición situada parte de que toda situación educativa es consecuencia de la relación entre las condiciones objetivas del medio social y las características de aquel que aprende (Díaz Barriga, 2003) y, por tanto, el aprendizaje es un aspecto integral e inseparable de la vida social (Lave y Wenger, 1991). En este sentido, el aprendizaje no es fijo ni inmutable, sino que dinámico y abierto:

El carácter situado de la cognición es el reconocimiento de la naturaleza necesariamente indeterminada de la actividad humana y de su poder creador: un mismo conocimiento o saber no establece patrones de acción fijos y predeterminados; los modos como se plantean los problemas dependen del significado atribuido por las personas a sus experiencias y modelan la forma en que sus saberes se construyen, se modifican y se ponen en juego, siempre en función de una situación concreta (Sagástegui, 2004, p. 33).

Lave (1991) otorgó gran relevancia a la vida cotidiana en tanto que espacio fundamental para el aprendizaje. La cognición se manifiesta así no sólo a través de la mente, sino también del cuerpo, la actividad y los sistemas culturales. En el aprendizaje situado prima la dimensión social (Niemeyer, 2006) y la adquisición de saberes se basa en la importancia de lo comunitario en el hecho educativo, que se convierte así en una herramienta para el análisis de procesos de desarrollo. Como apunta Díaz Barriga (2003, p. 4), “[...] en esta perspectiva la unidad básica de análisis no es el individuo en singular ni los procesos cognitivos o el aprendizaje “en frío”, sino la acción recíproca, es decir, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados”.

A partir de esta idea del aprendizaje se desarrolla el concepto de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991) que se refiere al espacio que se ocupa en una determinada práctica social, y por tanto al compromiso del individuo en base a las relaciones de poder que se establecen. A medida que un participante abandona la periferia para situarse en la centralidad de la práctica se adquieren habilidades y conocimientos, y también se producen transformaciones. El concepto de comunidad de práctica (Wenger, 2011) parte de estos mismos supuestos. Pueden definirse como un sistema autoorganizado en el que “un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo” (Vásquez, 2011, p. 53), aprenden, comparten y hacen circular el

conocimiento. Para Wenger (2001) el aprendizaje es el resultado de la producción de significados a partir de nuestro compromiso, de nuestra participación, y de la manera como experimentamos el mundo. Como señala Niemeyer (2006, p.109), el aprendizaje situado “se fundamenta en los tres elementos de una comunidad de práctica: pertenencia, participación y praxis”. Es desde estos planteamientos que analizamos, en una comunidad de práctica de personas inmigrantes, cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje para generar nuevas oportunidades de participación e integración de este colectivo en la sociedad de acogida.

Finalmente, en relación al concepto de aprendizaje situado cabe indicar que, en último término, la propuesta de Lave y Wenger (1991) implica que éste es esencialmente producción y reproducción del orden social, y que el producto que se obtiene de este aprendizaje, está íntimamente relacionado con la identidad de las personas que participan en una determinada comunidad de práctica (Wenger, 2001). En este sentido resulta interesante la crítica formulada por Niemeyer (2006, p. 118), al afirmar que este modelo educativo no resuelve la problemática de cómo se instauran y perpetúan las relaciones de poder dentro de los propios grupos:

El derecho a la plena participación está limitado por las constelaciones jerárquicas y de poder inscritas en las comunidades y en los contextos socioculturales en los que se sitúan los grupos [...]. Hasta ahora no se ha cuestionado cómo se constituyen los puestos de poder en los contextos informales de aprendizaje, qué mecanismos tienen para su reproducción o cómo influyen en el desarrollo y el éxito de los procesos educativos.

Metodología

La investigación partió de un enfoque cualitativo basado en la pluralidad metodológica que suponía un encuentro entre la etnografía (Angrosino, 2012; Atkinson y Delamont, 2012; Hammersley y Atkinson, 1994; Rockwell, 2008), la investigación biográfico - narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Moriña 2017) y los estudios de caso (Gutiérrez, Pozo y Fernández, 2002; Simons, 2011; Stake, 1998, 2012; Yin, 2009).

El hecho de adoptar este posicionamiento plural, respondía a que cada una de ellas sumaba su propia manera de construir investigación cualitativa, y al mismo tiempo solucionaba de forma adecuada las

necesidades que la propia investigación generaba. La investigación requería una comprensión profunda de las personas investigadas. Era necesario empatizar con ellas y esto es, básicamente, lo que acaba por experimentar quien se acerca al campo de investigación desde un punto de vista etnográfico (Olmo y Osuna, 2014).

Por otro lado se busca comprender a la comunidad que se está investigando y, por tanto, la investigación se identifica con el carácter intrínseco de los estudios de caso tal y como los caracteriza Stake (1998).

Finalmente, entre las herramientas principales para la producción de la información hay que destacar dos entrevistas en profundidad de corte biográfico que se relacionan con la intención de conocer los fenómenos a partir de la visión de las personas (González y Padilla-Carmona, 2014).

Estas entrevistas en profundidad de corte biográfico-narrativo fueron realizadas a dos miembros de la comunidad: El informante 1 fue entrevistado en dos sesiones (códigos EO1 y EO2) y el informante 2 en siete sesiones (EM1, EM2, EM3, EM4, EM5, EM6 y EM7). Las entrevistas se estructuraron mediante seis grandes bloques: cuestiones generales, vida en Marruecos, tránsito Marruecos-España, vida en España con énfasis en el período de residencia en Sant Mateu, comunidad marroquí en Sant Mateu y planes de futuro.

Además se llevaron a cabo dos grupos de discusión, uno al principio de la investigación y otro al finalizar la misma, con un total de 15 participantes (códigos GD1 y GD2). El contenido versó sobre el hecho migratorio, el concepto de extranjería, el devenir de la comunidad en Sant Mateu, planes de futuro y multiculturalidad. Adicionalmente, también se llevó a cabo investigación documental y recogida de notas de campo (código DC).

La selección de los participantes se negoció con la comunidad en base a dos criterios: antigüedad en Sant Mateu y centralidad en el seno de las instituciones de la comunidad (asociación y mezquita). Para los grupos de discusión se tuvo en cuenta la diversidad de los miembros en base a criterios de edad, procedencia (campo-ciudad) y estudios. Todos los participantes fueron hombres dado que son ellos los primeros que emigran, mientras que las mujeres lo hacen mediante el reagrupamiento familiar. Esta muestra fue la idónea para abordar la investigación por tratarse de personas con cierto grado de autoridad en el seno de la comunidad, especialmente en el caso del informante 2, que era en aquel momento presidente de la asociación y ejercía como imam accidental.

Aunque esta investigación se encuadró dentro de un proyecto más amplio, este artículo pretende responder a dos preguntas de investigación a partir de los objetivos: qué procesos de aprendizaje generaban oportunidades para la integración de la sociedad marroquí en la sociedad de acogida, y qué relaciones de dominación plantea el proceso de integración desde el Estado hacia la comunidad marroquí.

El análisis de la información se llevó a cabo durante las últimas etapas del trabajo de campo y una vez finalizado el mismo, en tres fases consecutivas en las que el trabajo se centró en codificar y categorizar los datos obtenidos mediante las diversas fuentes de información.

Por codificación entendemos, siguiendo a Rubin y Rubin (1995) la agrupación de la información en bruto de las diversas categorías, ya sean estas previas a la entrada en el campo o bien aquellas que hayan emergido durante el trabajo de campo, o ambas.

En las dos primeras fases empleamos el sistema de codificación abierta propuesto por Strauss y Corbin entendido como el “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110). Estos autores consideran que los datos deben “abrirse” para así dejar expuestos los significados, ideas y pensamientos que contienen, compararlos y extraer las categorías explicativas. El proceso de codificación abierta se vio secundado por la realización de mapas conceptuales mediante el uso de la herramienta informática CmapTools. Para Simons (2011) los mapas conceptuales se realizan a la finalización de cada entrevista o de cualquier otra entrada al campo. Su planteamiento se centra en que la comparación de todos los mapas que produce una investigación, puede generar un gran mapa en que aparezcan representadas las diversas categorías. En nuestra investigación este mapa de carácter holístico partió de la realización de diversos mapas iniciales durante la primera fase del análisis de la información, y se generó ya durante la segunda de las fases de codificación abierta. Esta segunda fase tuvo un carácter más particularista que la anterior. El mapa conceptual que se articuló a partir de la codificación abierta tenía tres niveles cronológicos: histórico, procesual y prospectivo.

La tercera fase del análisis de los datos supuso el paso de la codificación abierta a la codificación axial. De este modo, siguiendo a Strauss y Corbin (2002), los datos que se habían disgregado en las dos fases anteriores, eran nuevamente reagrupados en base a las preguntas que constituían la investigación.

Durante esta tercera y última fase del análisis de los datos, se tuvieron en cuenta los criterios de pertinencia y de relevancia. El criterio de pertinencia hace referencia a que únicamente debe tomarse en consideración aquella información, y por extensión aquellas categorías, que tienen relación con el propósito de la investigación. El criterio de relevancia, por otra parte, apunta a que sólo la información que es recurrente o asertiva puede ser utilizada en la construcción de los resultados (Cisterna, 2005). Así pues, las categorías quedaron finalmente organizadas a partir de los ejes que conectaban con las preguntas de la investigación.

Los ejes categóricos se confeccionaron a partir de la herramienta de organización *Manual Thinking* (Huber y Veldman, 2015), mediante la cual se pueden diseñar mapas conceptuales tangibles. Las categorías que aparecieron una vez finalizado el análisis de los datos y en referencia al eje temático que nos ocupa, fueron las siguientes: participar, mezquita, reproducción cultural, cohesión, igualdad, respeto, buena imagen, espacio público, convivencia, Cruz Roja, caridad, instrumentalización, dominación, clase subalterna, vulnerabilidad, burocracia, violencia simbólica y Estado. Estas categorías emergieron de forma inductiva proponiendo patrones generales a partir de la acumulación de detalles de carácter descriptivo. Una lógica propia de los estudios centrados en la dialéctica y en la necesidad de comprensión acerca de los comportamientos del ser humano. Debido a la aplicación de los criterios de pertinencia y relevancia otras categorías que emergieron durante la investigación fueron finalmente desechadas.

Por último se llevó a cabo una triangulación interestamental (Cisterna, 2005), a través del establecimiento de comparaciones estamentales entre los sujetos que fueron entrevistados en profundidad y los que participaron en los grupos de discusión. La triangulación entre estamentos dota a los resultados de más intersubjetividad. En nuestro caso se planteó a partir de las preguntas de investigación. Por otro lado, también se realizó una triangulación entre los resultados y el marco teórico, que se concreta en la discusión.

En cuanto a los criterios de calidad hemos seguido el modelo de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad (Guba, 1989; Dorio, Sabariego y Massot, 2009). Estos principios se aseguraron a través de la inmersión persistente y prolongada en el campo de estudio, el retorno periódico de la información a la comunidad, la triangulación (credibilidad y confirmabilidad), la susceptibilidad del estudio para

proporcionar conocimiento teórico en otros campos de similares características (transferencia), y la descripción del proceso seguido en la producción de la información con especial incidencia en las dificultades y los condicionantes (dependencia).

TABLA I. Cronograma de la investigación

	06/14	01/15	06/15	01/16	06/16	01/17	06/17
Revisión bibliográfica							
Producción información							
Análisis información							

Resultados

Mientras llevábamos a cabo el trabajo de campo de esta investigación, sucedió un hecho inesperado. Un miembro de la comunidad tuvo que marcharse precipitadamente de la población, y salir de España, debido a un problema económico grave. La administración le estaba reclamando una cantidad que rondaba los 6.000 euros debido a que años atrás había firmado un contrato de trabajo ilegal con una empresa ficticia. Tenía cita en el INEM para tratar el tema, pero un voluntario de Cruz Roja le informó de que no tenía nada que hacer, y le recomendó marcharse del país. La comunidad marroquí se lamentaba de su situación:

Pero aquí está la vida laboral. Ha estado cotizando. ¿Cómo va a saber si existe o no existe? [...]. Pues cuando la han detenido a esta empresa falsificada, entonces hay problemas con él. Viene aquí a la mezquita, le han encontrado, se ha quedado sin tarjeta [de residencia], y le han dicho “si tienes suerte no te vas a ir a la cárcel”. Y el chaval tiene siete hijos en Marruecos [...]. Pues ese chaval ha tenido muchos problemas. Ahora el INEM le ha pedido de devolverle 7.000 euros. Todo eso por culpa del contrato falsificado. Pero qué culpa tiene [él]. Tampoco lo sabía. [EO2]

La mayor parte de los hombres adultos que pertenecen a la comunidad marroquí de Sant Mateu llegaron y vivieron en España de forma clandestina. En casi todos los casos su situación se regularizó al cabo de cierto tiempo. El informante 1 pasó algo más de dos años sin

papeles. En 2004 consiguió su primer precontrato de trabajo, gracias al cual pudo regularizar su situación. Así pues, en 2005, empezó a trabajar como albañil.

En el caso del informante 2, pasó algún tiempo en Marbella. Allí no tenía trabajo, ni papeles, no sabía hablar castellano y no conocía a nadie excepto a dos hermanos de leche. Pasado un tiempo se marchó a casa de unos conocidos de su padre, que vivían en Sant Mateu. Llegó al pueblo en marzo de 2007 y encontró su primer trabajo nueve meses después. Poco a poco consiguió regularizar su situación y tener una estabilidad laboral. Para él obtener la tarjeta de residente fue como obtener la libertad. Como mínimo, un marroquí debe pasar tres años en una situación a la que en muchas ocasiones se refieren como una cárcel. Durante ese tiempo no pueden moverse con total libertad y carecen de ciertos derechos.

Respecto al objetivo de conocer las relaciones de dominación que plantea el proceso de integración, llegasen como clandestinos o, en menor número de casos, con un contrato de trabajo, todos los marroquíes que en su momento llegaron a Sant Mateu, tuvieron que someterse a un proceso burocrático para regularizar su situación y poder residir así legalmente en España. Muchos de ellos consiguieron los papeles en la regularización laboral de 2005. Esta regularización masiva fue vista desde Marruecos como un gran favor hacia su pueblo. Unos pocos, sin embargo, continúan siendo clandestinos a día de hoy.

El procedimiento que siguen la mayoría de los marroquíes pasa por residir tres años ininterrumpidos de forma ilegal en España. Tras este tiempo, pueden solicitar un informe de arraigo social por motivos laborales con el que pueden acceder a una autorización de residencia temporal (un año) por circunstancias excepcionales. Todo esto no sirve de nada si no se dispone de un contrato de trabajo por un período no inferior a un año. Además, es necesario carecer de antecedentes penales.

En los años de clandestinidad, el marroquí debe estar continuamente recopilando pruebas que le puedan servir posteriormente para acreditar la presencia en España: documentación relativa al empadronamiento, ingresos hospitalarios o consultas médicas en la sanidad pública...

El día que está pasando tienes que aprovecharlo para una prueba. Solamente si vas a la ferretería y compras una cosa, con los datos, el tique... Claro, todo vale. [...] El certificado del médico, que la persona está bien, no tiene ninguna enfermedad. Y luego... ¿qué más? Pasaporte todo. Todas las hojas y la libreta [del banco], y ¿qué más? [...] Normalmente un montón de papeles para que

te den una tarjeta pequeña. Pero vale mucho, vale mucho. Vale la libertad [EM3].

Hay que hacer más pruebas. Por ejemplo comprar un móvil con el justificante a tu nombre, abrir una cuenta bancaria con tu cuenta. Esto que hace la Cruz Roja del idioma, como que has ido a aprender el idioma [...] Tengo el certificado. Ahora lo piden. Pero todo eso es muy fácil. Ahora lo difícil es conseguir el precontrato [EO2].

Para todos ellos el papeleo relacionado con los permisos de residencia es el primer problema a resolver.

Cuando yo llego aquí, hay gente que ha pasado lo mismo. Es el único tema del que estamos todos hablando cuando llegamos aquí. El único tema. De los papeles. Cualquier persona, a lo mejor si llegó ayer, y si se pone en contacto con nosotros, el problema es el tema: “oye, ¿cómo conseguiste el papel? ¿Cómo tengo que hacer?” Todo. Bueno, yo vivo con amigos marroquíes. Ellos han pasado la misma situación. Entonces, cuando pasas la misma situación ya tienes muchas ideas. No hace falta irte al gestor, ni al abogado, ni nada. Lo primero, llegué por la noche, me fui por la mañana al ayuntamiento a empadronar porque es muy importante [EO2].

Respecto al objetivo de conocer los procesos de aprendizaje que generan oportunidades para la integración, el camino que otros han recorrido antes y la solidaridad entre las personas que forman parte de la comunidad marroquí son fundamentales. Los que ya han llevado a cabo trámites y saben lo que supone no ejercen sólo como asesores de los recién llegados, sino que se convierten en participantes activos del proceso de regulación de los nuevos miembros de la comunidad: les acogen en sus casas, les acompañan y hablan por ellos ante la administración, les aportan comprobantes para demostrar su permanencia en España durante el tiempo necesario, etc. Últimamente este proceso para conseguir comprobantes de permanencia en territorio español se ha endurecido. Sin embargo, la comunidad acepta estos procedimientos como algo necesario.

Entonces, para la gente que entra, lo primero que pregunta es “¿cómo hago para regular los papeles?” Y la gente te dicen. El otro ayuda al otro, el otro ayuda al otro. “Puedes hacer esto, puedes hacer esto...” Antes las cosas eran muy fácil. Pero ahora son un poco complicadas. Ahora el banco no te dan la cuenta, no te abren la cuenta sin residencia. Con el pasaporte no. ¿Sabes lo que está pasando? Ahora es normal. El terrorismo... entonces es normal. Por eso tienen que filtrar la gente. Hombre, no se puede abrir una cuenta con

datos de otro país. Tiene que regular con residencia, con un NIE, para que si ha pasado algo, te cogen [EM3].

Si sabe que se va a asentar aquí, pregunta a la gente [...] Hay veces que la gente también ayuda al otro. Por ejemplo yo estoy regulado, quiero mandar dinero a mi familia por ejemplo, y puedo mandar [en su nombre]. Pero ahora no. Para mandar un dinero tiene que ser con la residencia. Con el pasaporte no. Está todo controlado. Y antes también con el pasaporte y con la tarjeta del Vodafone, también. Yo lo compré con el pasaporte. Ahora no. Con residencia. Con pasaporte nada. Es más normal, porque la vida está cambiada. Más problemas [EM3].

Los antiguos miembros apadrinan a los nuevos para integrarlos en la comunidad. Gracias a ellos, los recién llegados consiguen acelerar los trámites de su regulación. El marroquí que se encuentra solo tiene que llamar a muchas puertas antes de hallar la correcta. El marroquí que es acogido por la comunidad dará a la primera con la puerta correcta porque la comunidad ha adquirido ese saber. Algún miembro de la misma se encargará de acompañarle al ayuntamiento para que se empadrene en su domicilio.

Para los antiguos miembros de la comunidad el camino siempre fue más difícil. A medida que pasaron los años la comunidad fue creciendo y la cadena de transmisión del conocimiento sobre la regulación se hizo más y más larga. Los nuevos estuvieron cada vez más preparados para presentar el dossier de cara a obtener la regulación.

Volviendo de nuevo a las relaciones de dominación que plantea el proceso de integración, durante todo este tiempo los marroquíes viven con miedo a ser detenidos por las fuerzas de seguridad del Estado. Su vida pasa por la invisibilidad. Adoptan rutinas como volver a casa pronto, evitar puntos donde saben que pueden encontrarse a la Guardia Civil o a la Policía Nacional, etc. En general los marroquíes relatan cómo se ven privados de ciertos derechos y libertades de los que sí disfruta la comunidad de acogida.

Como hemos visto anteriormente, el objetivo del inmigrante es la integración tanto en el seno de la comunidad marroquí como en el contexto de la comunidad de acogida. Cuando finalmente obtienen la tarjeta de residente o NIE, los marroquíes se ven más libres, pero saben que ahora han de ganarse la permanencia en suelo español y optar a la nacionalidad. En este nuevo camino también se vive sujeto a un continuo control. A ojos del Estado, el sentido de que los marroquíes estén en España responde a cuestiones de trabajo, y no puede entenderse de otro modo:

Cuando estamos en paro, estamos dentro de la cárcel. ¿Por qué? Porque tienes derecho para ir a ver a tu familia sólo 15 días. Si pasas 15 días te quitan el paro o te ponen una multa de 4.000, 5.000, 6.000 o más, depende, según lo que te han pagado. No te dejan libre, no te dejan libre. Ahora ha salido una ley, te vas a ellos para hablar: “me voy a Marruecos más de 15 días”... pides permiso y no te pagan hasta que vuelves. Cuando vuelves, te dan de alta otra vez [...] Por eso estamos en la cárcel [GD1].

Los marroquíes se ven abocados a aceptar cualquier trabajo que se les ofrece, habitualmente sólo en los sectores de la construcción y agropecuario y por debajo de su cualificación profesional. Mientras tienen permiso de residencia por motivos de trabajo, están obligados a cotizar a la Seguridad Social durante un período mínimo. En definitiva no tener un trabajo acarrearía perder el permiso de residencia una vez finalizado el período por el que fue concedido.

Por otro lado, durante este tiempo de mantenimiento de los permisos de residencia así como también cuando se inician los trámites para obtener la nacionalidad, los marroquíes se ven a menudo envueltos en situaciones insólitas que les causan desconcierto, confusión o frustración.

Cuando el informante 2 consiguió los permisos para la reagrupación familiar, su mujer estaba embarazada. Ella obtuvo el visado y decidieron que era el momento de volver a Sant Mateu. Sin embargo, se puso de parto y el bebé nació en Marruecos. En consecuencia, la reagrupación familiar no pudo llevarse a cabo ya que el número de miembros de la familia había variado. Tuvo que volver él solo a Sant Mateu y reiniciar todos los trámites.

El informante 1 solicitó la nacionalidad para su hijo nacido en territorio español cuando este tenía un año. En el momento de llevar a cabo las entrevistas, pasados cinco años desde esta solicitud, todavía no había obtenido ninguna respuesta.

La lentitud de los procesos administrativos causa frustración, así como la diversidad de normativas entre las diferentes administraciones públicas, y los costes económicos de los trámites, entre los cuales destacan los desplazamientos y las traducciones juradas de documentación.

En el momento de las entrevistas, era muy conocida en el seno de la comunidad la historia de un marroquí que se había quedado sin poder optar a la residencia por un olvido, y llevaba 11 años en la población sin papeles.

Te digo: si tienes suerte, tienes suerte. Once años. Él entró aquí a España en 2004. Está pasando la oferta de regular de 2005. A última hora, hasta las doce de la noche, y ya se ha acabado. Ese chico baja con dos personas a Extranjería a Castellón. Bueno, entra casi a la última hora, a las once y media. “Bueno: papeles. ¿Qué tienes?” Tal, tal, tal, tal... “Pasaporte”. “Me lo he dejado en Sant Mateu”. Se dejó su pasaporte en Sant Mateu [EM3].

El final del camino debería ser la obtención de la nacionalidad pasados 10 años desde la concesión del primer permiso de residencia. Para los marroquíes obtener la nacionalidad tiene sobre todo un significado instrumental: abre la puerta a trabajar en toda Europa y facilita el tránsito en las fronteras. Pero también es un derecho de ciudadanía:

La nacionalidad ¿por qué no? Aquí vivimos 11 meses. Entonces España es la segunda... mi país también. Como tengo la residencia allá en Marruecos también está... también tienes que renovarla cada diez años. ¿Y por qué no aprovecho aquí también? Si tengo derecho, ¿por qué no lo aprovecho a cogerla? La nacionalidad, como soy marroquí español, y yo como la comida de aquí y de allá, bebo el agua de aquí o de allá. ¿Cuál es la diferencia? No hay ninguna diferencia [EM4].

Discusión de resultados y conclusiones

En referencia al objetivo de conocer los procesos de aprendizaje que generan oportunidades para la integración, el proceso de participación para la regularización del permiso de residencia tiene un trasfondo de dignificación de las personas que implica un acercamiento progresivo a la ciudadanía plena desde el punto de vista jurídico ya que, en otros sentidos, los participantes seguirán siendo excluidos (García-Fernández, 2008).

Este progresivo acercamiento supone un camino en el que el apoyo de los pioneros es fundamental dado que acogen, aconsejan y ayudan a los que acaban de llegar. Ejercen una especie de “apadrinaje”. Para los recién llegados, el hecho de presentar documentos ante la administración es todo un mundo por recorrer. En él se adentran como participantes periféricos legítimos (Lave y Wenger, 1991) con el acompañamiento de los pioneros.

Hay que destacar que, según Lave y Packer (2011), el aprendizaje situado en el seno de una comunidad de práctica implica que el conflicto

y las desigualdades forman parte de la participación en el mundo de lo social. Esto supone, a su vez, que un enfoque teórico basado en la construcción social del aprendizaje debe tener en cuenta a las relaciones de dominación (Bourdieu y Wacquant, 2005) como un elemento fundamental de esta construcción.

En nuestro caso esta dominación se plasma en el ejercicio de la violencia simbólica como monopolio estatal (Patzi, 1999; Fernández, 2005; Bourdieu, 2014) a través del cual se distribuyen los capitales económico, cultural y simbólico. Maffesoli (1982) planteó que es la burocracia la que posibilita la dominación por parte del Estado. En nuestro caso, el campo burocrático, que tiende siempre hacia la centralización y hacia la jerarquización, es el encargado de ejercer la violencia simbólica. Por otro lado, a lo largo de la investigación no emergieron las situaciones de dominación intracomunitaria a las que se refiere Niemeyer (2006) al decir que el modelo de comunidades de práctica no resuelve la jerarquización y las relaciones de poder dentro de las comunidades de práctica.

Estos procesos de dominación en relación al Estado, en el caso que nos ocupa, no han estado exentos de ciertas resistencias a causa de las tensiones que se producen en la transformación de la identidad cultural de los marroquíes. Los marroquíes de Sant Mateu se han visto en la necesidad de reconstruir una identidad colectiva, debido a la diversidad en origen de procedencias, culturas, lenguas, estatus sociales, etc. Esta necesidad es debido, según Del Olmo (2003) a que los marroquíes tienen un interés común que aquí se plasma en la obtención de los permisos de residencia y en la nacionalidad; también a que necesitan sentirse respetados como colectivo dentro de unas sociedades cada día más complejas (Thoilliez, 2019); por último, se debe también a la necesidad de construir un refugio común a través del afecto y de la solidaridad dentro del grupo. Son cuestiones todas ellas que nos acercan a la idea de comunidad de práctica.

Por lo que respecta al objetivo de conocer las relaciones de dominación que plantea el proceso de integración, a partir de estos condicionantes, los procesos de aprendizaje que hemos encontrado se han visto tensionados por la necesidad de establecer mecanismos de resistencia. La comunidad marroquí se esfuerza por reproducir su propia cultura, aunque en realidad construye una nueva, situándose de este modo entre una identidad legitimadora, que según Castells (2001) es aquella que producen las instituciones dominantes en base a relaciones de poder, y

una identidad de resistencia, que se basa en principios diferentes a los propuestos por las instituciones dominantes. Se trata de una paradoja en la que por un lado se ven en la necesidad de verse reconocidos por el Estado asumiendo así la dominación que ejerce el campo burocrático y, al mismo tiempo, tratan de resistir a su fuerza uniformizadora.

El resultado entre estas tensiones es que el proceso de regularización acaba generando en los marroquíes un posicionamiento social susceptible de ser entendido a partir del concepto gramsciano de lo subalterno (Gramsci, 2013; Alabarces y Añón, 2016). Los marroquíes, especialmente si cruzan el Estrecho de forma clandestina, son subalternos porque están desposeídos de ciertos capitales simbólicos (pasaporte, permiso de residencia) y culturales (como la capacidad de hablar castellano o, en el caso que nos ocupa, también valenciano) (Bourdieu, 2002). El fenómeno de la inmigración está así sometido en esta investigación a la judicialización y a la constitución de una ciudadanía de segunda basada en la no igualdad de oportunidades (García-Fernández, 2008).

En el plano identitario, la condición subalterna entendida como “de rango inferior” (Alabarces y Añón, 2016) cristaliza en una inferioridad sentida. Los marroquíes asumen determinados roles sociales como clandestinos dado que a su llegada no forman parte del Estado (Gramsci, 2013), a pesar de que se integran progresivamente, a medida que superan los sucesivos momentos de revisión de su permiso de residencia. Dejan así de ser subalternos, al menos con lo que respecta a su estatus jurídico.

Las experiencias que emanan de la relación de los marroquíes con el campo burocrático suponen un aspecto más de un camino en el que se aprende a ser inmigrante y, en última instancia y a pesar de la obtención de la nacionalidad, se acaba siendo extranjero. La extranjería tiene que ver, de este modo, con una manera de ver el mundo y de situarse en él. Se trata de un elemento que tiene que ver con la idea de una ciudadanía universal, aunque parte de una contradicción: la dificultad de ser uno mismo en el lugar propio y de verse a sí mismo en otro lugar.

A pesar de las limitaciones propias de este tipo de investigaciones cualitativas (temporalidad, disponibilidad de los participantes, etc.) el volumen de información y la riqueza de fuentes abre numerosas vías de análisis. La propia lógica de nuestro estudio nos obliga a establecer una interpelación constante con la realidad de las comunidades para comprender la evolución de sus aprendizajes y sus formas de integración y resistencia.

Referencias Bibliográficas

- Alabarces, P. y Añón, V. (2016). Subalternidad, pos-decolonialidad y cultura popular: nuevas navegaciones en tiempos nacional-populares. *Versión. Estudios de comunicación y política*, 37, 13-22.
- Althusser, L. (2016). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Madrid: Siglo XXI.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arteaga, N. (2007). Lógica de la dominación y potencia social en Michel Maffesoli. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44), 81 - 101.
- Atkinson, P. y Delamont, S. (2012). Perspectivas analíticas. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*, (pp. 369 - 408). Barcelona: Gedisa.
- Ávila, M. (2002). Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2).
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico - narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México DF: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria*, 37-38, 1-21.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. II: el poder de la identidad*. México DF: Siglo XXI.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61 - 71.
- Clay, J. y George, R. (2016). Second modernity, (in)equality, and social (in)justice. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38 (1), 29-41.

- Delgado-Huertas, G. (2016). Ausencias que interpelan. Prácticas de acción política colectiva de mujeres madres de desaparecidos en la ciudad de Medellín. *Revista Grafía*, 13 (2), 199-213.
- Del Olmo, N. (2003). Construcción de identidades colectivas entre inmigrantes: ¿interés, reconocimiento y/o refugio? *REIS. REvista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104 (3), 29-56.
- Díaz Barriga, F (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 17 de julio de 2019 en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7-31.
- García-Fernández, R. (2008). Inmigración e Identidad. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 17 (3), 275 - 288.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 63-119.
- González, M. F. y Padilla-Carmona, M. T. (2014). Investigación narrativa: las historias de vida. En B. Ballesteros. *Taller de investigación cualitativa* (pp. 75 - 102). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gramsci, A. (2013). *Antología*. Madrid: Akal.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-164). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, J., Pozo., y Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533 - 557.
- Hall, S. (1998). Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. En J. Curran, D. Morley y V. Walkerdine (comps.). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 27-62). Barcelona: Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barelona: Paidós.

- Huber, L. y Veldman, G.J. (2015). *Manual Thinking*. Barcelona: Empresa Activa.
- Lave, J. (1991). *Cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 12-22.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Maffesoli, M. (1982). *Violencia totalitaria*. Barcelona: Herder.
- Ming-Cheng M.L. (2015). Conceptualizing “unrecognized cultural currency”: Bourdieu and everyday resistance among the dominated. *Theory and Society*, 44, 125-152.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico - narrativa*. Madrid: Narcea.
- Negri, T. (2001). Contrapoder. En E. Fontana, N. Fontana, V. Gago, M. Santucho, S. Scolnik, y D. Sztulwark. *Contrapoder: una introducción* (pp. 83-92). Buenos Aires: De mano en mano.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque de déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.
- Olmo, M. y Osuna, C. (Eds.) (2014). *¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?* Madrid: Traficantes de Sueños.
- Patzi, F. (1999). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa). *Bulletin Institute Française Études Andines*, 28 (3), 535-559.
- Peña-Cortés, O.N. (2016). *A inter-relação bourdieusiana: habitus, campo e capital*. TFM. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Rockwell, E. (2008). el campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En M. I. Jociles y A. Franzé. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 91 - 103). Madrid: Trotta.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of bearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, febrero-julio, 30-39.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México DF: Ediciones Era.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2012). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154 - 197). Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314, doi: 10.5944/educXX1.21657
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47 (1), 51-68.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 8 (16), 55-68.
- Wacquant, L. (2005). Prefacio. Poder simbólico y práctica democrática. En L. Wacquant (coord.). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática* (pp. 13-22). Barcelona: Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Willis, P. (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción. En M. Fernández Enguita. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 640-662). Barcelona: Ariel.

Dirección de contacto: Tomàs Segarra Arnau. Universitat Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Av. Vicent Sos Baynat s/n., 12071, Castelló de la Plana. E-mail: tsegarra@uji.es

Comunidades Autónomas bilingües, identidades y desempeño educativo según PISA 2015

Bilingual Autonomous Communities, identities and educational achievement according to PISA 2015

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-443

David Doncel Abad
Pablo Cabrera-Álvarez
Universidad de Salamanca

Resumen

El reconocimiento institucional de las lenguas cooficiales en las últimas cuatro décadas ha generado nuevas relaciones jerárquicas entre los grupos lingüísticos en el Estado Autonómico español, mediadas por el estatus otorgado a las lenguas cooficiales en los distintos subsistemas educativos y los usos de las propias lenguas por parte de la población en cada territorio. La variabilidad de bilingüismos educativos acomodados a cada comunidad autónoma permite preguntar si todos ellos son efectivos. Es decir, si articulan un contexto de igualdad de oportunidades para el logro educativo de los diferentes grupos lingüísticos e identitarios. El objetivo del presente trabajo consiste en aportar conocimiento sobre los efectos del aprendizaje de los distintos modelos de bilingüismo, organizados para promocionar una identidad colectiva, sobre el desempeño en tres competencias diferentes: matemáticas, lectora y científica, y según la lengua hablada en el hogar, entendida, a su vez, como indicador de identidad. Para ello se analiza el desempeño en dichas competencias según PISA 2015 del alumnado teniendo en cuenta la lengua que ellos hablan en casa. La estrategia metodológica de este trabajo consta de dos fases: a) la imputación de valores perdidos en las variables del análisis y b) la construcción de modelos multinivel con constante aleatoria. Los resultados muestran, por un lado, que la experiencia simbólica e instructiva que ofrece cada modelo lingüístico no condiciona el desempeño de los estudiantes, cuya lengua hablada en casa es el

castellano, aunque se dan algunas excepciones. Pero, por otro, sí se encuentra asociada a un peor desempeño de la minoría de habla extranjera con relación a los castellano-hablantes en varias comunidades como Islas Baleares, en el caso de las matemáticas, o Cataluña, en el de ciencias.

Palabras clave: bilingüismo, identidad, lengua, desempeño, minorías.

Abstract

The evolution of institutional recognition of co-official languages in Spain in the last four decades has generated a new set of hierarchical relationships amongst linguistic groups. These new relationships are based on the institutional recognition of the co-official language with regards to the sociolinguistic environment of each regional educative subsystem. Given the variety of bilingual educative systems in Spain, it is reasonable to investigate whether they work as expected or, in other words, whether they can generate a context of equal opportunities for the success of the different linguistic and identity groups. The goal of this paper is to shed some light on the effects of the regional bilingual subsystems, which are designed based on a collective identity, on academic attainment. In this research, language spoken at home is for a proxy of collective identity. The methodological design consists of two parts: a) imputing missing values for the analysis variable and b) building a multilevel model. The results show that, in general terms, the symbolic and formative experience of the students is not affected by the language spoken at home if they use Spanish or one of the co-official languages. However, those who speak a foreign language at home tend to perform at a lower level compared to the other two groups in some regions like Balearics or Catalonia.

Keywords: bilingualism, identity, language, minorities, achievement.

Introducción

La promulgación de la Constitución de 1978 trajo consigo un reconocimiento jurídico, nunca antes otorgado, a otras lenguas del Estado español, que no fueran el castellano. Las lenguas vernáculas, proscritas en las instituciones públicas por el régimen anterior, se consideraron como cooficiales, reconociéndose jurídicamente su arraigo en algunos territorios del Estado (Lodares, 2002). Desde entonces, su defensa se convirtió en una prioridad para los gobiernos regionales, especialmente, en el ámbito educativo (Blanco, 2008). La oportunidad estructural que brindó la Carta Magna fue aprovechada por los gobiernos regionales

para forjar sus modelos lingüísticos con los que reflejar su identidad colectiva (Balfour y Quiroga, 2007; Doncel, 2014). La lengua en la que se comunica una población es un factor de cohesión social importante, y su reconocimiento como lengua vehicular es crucial para fomentar la identidad colectiva (Kymlicka 2002; Bekerman y Shhadi, 2003; Bekerman, 2003). Cataluña, País Vasco y la Comunidad Valenciana, amparadas en el reconocimiento estatutario, aprobaron sus leyes de normalización lingüística entre 1982 y 1983 (Aja, 2003). Más tarde, Navarra y las Islas Baleares, en 1986, siguieron los mismos pasos y aprobaron sus respectivas leyes.

No obstante, a pesar de que la defensa de la lengua, y por ende de la identidad en el contexto educativo fue una estrategia presente en las Comunidades Autónomas (CCAA) bilingües, no todas siguieron una misma estrategia (Doncel, 2013). La inmersión en una de las lenguas como en Cataluña, distintas posibilidades de recibir la enseñanza en una lengua vehicular preferente, como en las Islas Baleares, Navarra¹, Valencia² o País Vasco³, o la variante gallega, con la mitad de las materias en cada idioma, cristalizaron en distintas formas de bilingüismo acomodado a las circunstancias de cada Comunidad Autónoma (Blanco, 2008; Elosua, 2018).

Sin embargo, aunque la institucionalización del bilingüismo perseguía resarcir las demandas de los grupos lingüísticos marginados en el régimen anterior, como todo lo que se encuentra relacionado con la identidad colectiva en el Estado español, estos modos de articular el aprendizaje de las lenguas cooficiales han generado tensiones sociolingüísticas (López, 2007; Pérez, 2012; Huguet, 2017). Por ejemplo, por citar dos casos, a día de hoy, en Cataluña y en las Islas Baleares sus lenguas vernáculas gozan de mayor apoyo curricular que el castellano. Asimetrías organizacionales que han provocado las demandas de padres castellano hablantes para ejercitar su derecho de elección de la lengua vehicular (Ríos y Roger, 2010).

⁽¹⁾ En la Comunidad Autónoma de Navarra se ofertan cuatro modelos lingüísticos: A (castellano y euskera una asignatura), B (bilingüe euskera-castellano), D (inmersión en euskera) y G (enseñanza en castellano).

⁽²⁾ En la Comunidad de Valencia se ofertan cuatro programas: Programa de enseñanza en valenciano (PEV): todas o la mayor parte de áreas no lingüísticas están vehiculadas en valenciano. Programa de incorporación progresiva (PIP): lengua vehicular en valenciano al menos dos áreas no lingüísticas. Programa plurilingüe de enseñanza en valenciano (PPEV): programa plurilingüe en el que la lengua base de enseñanza es el valenciano. Programa plurilingüe de enseñanza en castellano (PPEC): programa plurilingüe en el que la lengua base de enseñanza es el castellano.

⁽³⁾ En la Comunidad Autónoma del País Vasco se ofertan cuatro modelos lingüísticos: A (castellano y euskera una asignatura), B (bilingüe euskera-castellano) y D (inmersión en euskera).

Como se observa, esta pugna entre las “lenguas en contacto” (Siguan, 2001) ha tenido un efecto directo sobre el modo de organización del sistema educativo. Por esta razón el Ministerio de Educación y Formación Profesional realiza una clasificación acorde a cuatro modelos lingüísticos⁴ según la lengua vehicular preferente establecida. Aunque dicha clasificación permite conocer la simetría de las relaciones de poder entre los grupos dentro de las escuelas, no refleja el complejo panorama sociolingüístico del Estado español. En las últimas cuatro décadas, las simetrías de las relaciones de poder entre los grupos lingüísticos han evolucionado. No tanto entre las que se producen dentro del aula, como las que se derivan a la hora de comparar los modelos lingüísticos institucionalizados con su entorno sociolingüístico. En consecuencia, para determinar las relaciones jerárquicas en una comunidad autónoma se contrasta el modelo de bilingüismo educativo implementado con su entorno sociolingüístico regional. Para ello se tiene en cuenta cómo se reconoce a la lengua L1 –materna practicada en el hogar – con relación a la lengua L2 –lengua vehicular–, según los usos de las distintas lenguas en cada comunidad autónoma.

En la tabla I, se cruza el porcentaje de alumnado matriculado en los distintos modelos lingüísticos con el porcentaje de la población según la lengua hablada en el hogar. Los datos muestran cómo en la mayoría de los subsistemas autonómicos analizados, a excepción de Valencia y Galicia, se observa la presencia de sobrerrepresentación de la lengua cooficial. En otras palabras, existe un porcentaje mayor de alumnado matriculado en modelos de inmersión lingüística que individuos que declaran que usan la lengua vernácula en el hogar. Por ejemplo, en el caso de Cataluña un 100% del alumnado se encuentra matriculado en el modelo de inmersión en catalán, cuando según la *Enquesta d'usos lingüístics de la població* para el año 2015, un 29,3% de la población utilizaba esta lengua en el hogar frente a un 52,3% que empleaba el castellano. También se observa una infrarrepresentación, en todos los casos, aunque en menor medida en la Comunidad de Navarra, de la lengua castellana. Es decir, la relación entre el porcentaje de alumnado matriculado en modelos de castellano es menor, con relación a aquellos que hablan en castellano en el hogar.

⁴ Los cuatro modelos son: Sólo castellano, castellano lengua de enseñanza y otra lengua española como materia, enseñanza bilingüe y Enseñanza en otra lengua española y castellano como materia.

TABLA I. Porcentaje de alumnado matriculado en los distintos modelos lingüísticos y porcentaje de la población según lengua hablada en el hogar.

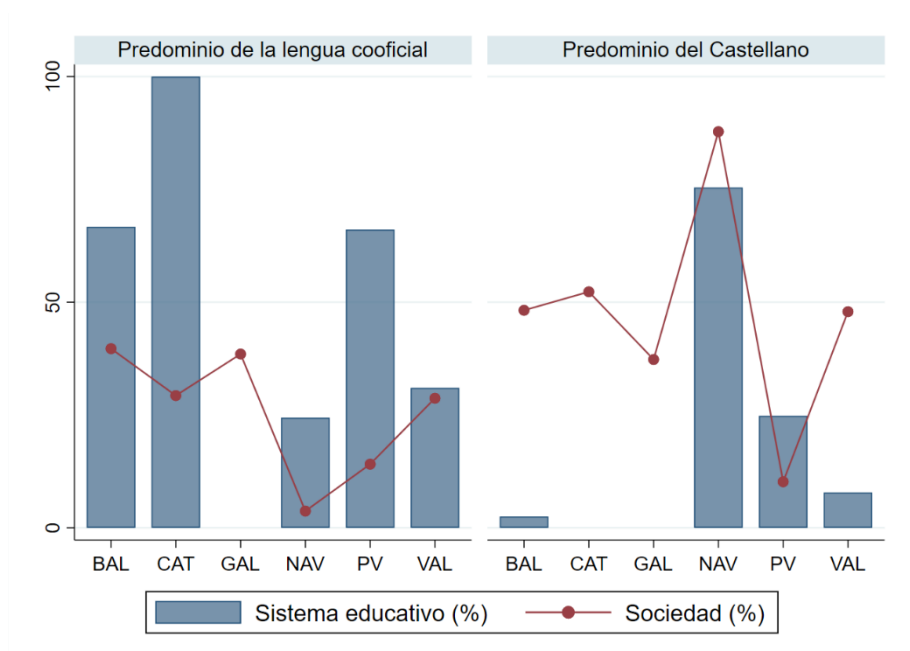
	Predominio de la lengua cooficial		Bilingüismo		Predominio del Castellano	
	Sistema educativo (%)	Sociedad (%)	Sistema educativo (%)	Sociedad (%)	Sistema educativo (%)	Sociedad (%)
BAL	66,7	39,7	30,8	1,1	2,5 ⁵	48,2
CAT	100,0	29,3	0,0	4,7	0,0	52,3
GAL	0,0	38,5	100,0	21,4 ⁶	0,0	37,3
NAV	24,4	3,7 ⁷	0,5	8,7 ⁸	75,4 ⁹	87,8 ¹⁰
PV	66,1	14,1	18,6	72,7	24,8 ¹¹	10,2
VAL	31,0	28,7 ¹²	61,2	13,2 ¹³	7,8	47,9 ¹⁴

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos en: Estadística de la Enseñanza no Universitaria. Curso 2015-2016. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MCDE); Enquesta d'úsos lingüístics a les Illes Balears (Melíá y Vanrell, 2018); Enquesta d'úsos lingüístics de la població (Institut Catalunya, 2015); Instituto Galego de Estadística datos para 2013; VI Encuesta sociolingüística del Euskera (Instituto Navarro del Euskera 2017); Instituto Vasco de Estadísticas (Eustat, 2016) y Enquesta coneiximent i us social del valencià (Generalitat Valenciana, 2015).

- ⁵) La suma entre el alumnado matriculado en el sistema de castellano con una asignatura de lengua catalana y cuyas asignaturas todas se imparten en castellano.
- ⁶) El dato es el resultado de calcular la media entre todos los territorios lingüísticos reconocidos en la Comunidad de Navarra de aquellos navarros que han declarado que siempre utilizan el castellano, o que utilizan muy poco euskera.
- ⁷) La suma entre alumnado en sistema de castellano con una asignatura en euskera y todo impartido en castellano.
- ⁸) El dato es el resultado de calcular la media entre todos los territorios lingüísticos reconocidos en la Generalidad de Valencia de aquellos valencianos que han declarado que hablan en el hogar en valenciano o generalmente en valenciano.
- ⁹) El dato es el resultado de calcular la media entre todos los territorios lingüísticos reconocidos en la Comunidad de Valencia de aquellos valencianos que han declarado que hablan en el hogar en tanto en valenciano como castellano o preferiblemente en valenciano o castellano.
- ¹⁰) El dato es el resultado de calcular la media entre todos los territorios lingüísticos reconocidos en la Comunidad de Valencia de aquellos valencianos que han declarado que hablan en el hogar en castellano o generalmente en castellano.
- ¹¹) La suma entre alumnado en sistema de castellano con una asignatura en euskera y todo impartido en castellano.
- ¹²) El dato es el resultado de calcular la media entre todos los territorios lingüísticos reconocidos en la Generalidad de Valencia de aquellos valencianos que han declarado que hablan en el hogar en valenciano o generalmente en valenciano.
- ¹³) El dato es el resultado de calcular la media entre todos los territorios lingüísticos reconocidos en la Comunidad de Valencia de aquellos valencianos que han declarado que hablan en el hogar en tanto en valenciano como castellano o preferiblemente en valenciano o castellano.
- ¹⁴) El dato es el resultado de calcular la media entre todos los territorios lingüísticos reconocidos en la Comunidad de Valencia de aquellos valencianos que han declarado que hablan en el hogar en castellano o generalmente en castellano.

Sin embargo, no se encuentran las mismas relaciones en todos los casos, lo que obliga a concretar cada perfil. Para obtener unos criterios con los que determinar los perfiles de cada modelo de bilingüismo en relación con su entorno se presentan en los gráficos I y II las relaciones polares observadas anteriormente. Por un lado, en el Gráfico I se recoge el ajuste entre el modelo de máximo reconocimiento de la lengua cooficial en el sistema educativo y su uso en su entorno regional. Aquí se observa en términos de simetría como, por ejemplo, en el País Vasco un 66,1% del alumnado se encuentra matriculado en un modelo de inmersión lingüística en euskera, pero en su entorno sólo un 14,1% utiliza esta lengua para comunicarse en el hogar. Y, por otro, en el Gráfico II se muestra la misma comparativa, pero para la lengua castellana. En esta ocasión, la Comunidad de Navarra muestra el mayor ajuste entre el porcentaje de población que utiliza en el castellano en el hogar y alumnado matriculado en un modelo cuya lengua vehicular es la castellana.

GRÁFICOS I y II. % de alumnado por modelos lingüísticos en el sistema educativo autonómico y lengua hablada en el hogar.



Los dos gráficos ilustran las relaciones observadas anteriormente, pero permiten, además, obtener un criterio con el que clasificar los casos a lo largo de un continuo según el ajuste de la lengua cooficial con el entorno. En la tabla II se clasifican los distintos grados de encaje, un signo (+) indica sobrerepresentación en el subsistema educativo de una determinada lengua, un signo (=) muestra que el porcentaje de alumnado de un modelo se aproxima a la población que usa esa lengua en el hogar y un signo (-) determina que esa lengua se encuentra infrarrepresentada en el subsistema educativo autonómico.

En la tabla II se observan cuatro perfiles de bilingüismo acomodados (P) según el ajuste entre la lengua vehicular (L) y el entorno sociolingüístico (E):

- **PLE-1:** existe sobre-representación en el sistema educativo de la lengua cooficial y una infra representación del castellano. Cataluña, Islas Baleares y País Vasco.
- **PLE-2:** existe sobre-representación en el sistema educativo de la lengua cooficial, pero se aproxima el ajuste en el modelo de castellano y los castellanohablantes declarados. Navarra.
- **PLE-3:** se muestra un ajuste en el sistema educativo entre la lengua cooficial, pero infra-representación del castellano. Valencia.
- **PLE-4:** se muestra un ajuste tanto en la lengua cooficial como en la castellana. Galicia.

TABLA II. Ajuste entre alumnado matriculado en sistemas de una lengua dominante y el porcentaje de población que declara el uso de esa lengua en el hogar.

		Lengua cooficial		
		+	=	-
Castellano	-	CAT, BAL, PV	VAL	
	=	NAV	GAL*	
	+			

* Se ha incluido a Galicia, aunque no cuenta con un modelo de bilingüismo asimétrico.
Fuente: gráficos I y II.

Ante la variabilidad de perfiles de bilingüismo acomodados encontrados cabe preguntarse por su efectividad, pero acentuando su enfoque social. Es decir, sobre si articulan un contexto de igualdad de oportunidades para el logro educativo de los diferentes grupos lingüísticos. Según Skutnabb-Kangas y García (Bekerman y Shhadi, 2003) un proyecto bilingüe efectivo, esto es un instituto que presente una simetría organizacional entre dos grupos lingüísticos en contacto, genera un espacio de reconocimiento positivo del otro y un contexto de igualdad de oportunidades para el desempeño (Fernández-Río, Hortigüela y Pérez, 2017; Skutnabb-Kangas, 2006; Cummins, 2001). Estos autores ponen de manifiesto que un determinado modo de organización del bilingüismo genera un entorno de aprendizaje concreto donde el alumnado se encuentra expuesto tanto a experiencias simbólicas como instructivas con efectos en su trayectoria educativa y personal. En este trabajo a este enfoque se añade las simetrías de ajuste del subsistema educativo con el entorno, manteniendo las mismas propiedades indicadas para la simetría organizacional.

Desde esta perspectiva del bilingüismo efectivo no se percibe como una experiencia relacional y simbólica similar la de un grupo de alumnado mayoritario en el entorno, que habla castellano en el hogar, pero que se encuentra matriculado un modelo de inmersión lingüística en catalán. O la de un grupo minoritario en el entorno, que se comunica en el hogar en catalán, pero que se encuentra matriculado en un sistema monolingüe en castellano. O la de un estudiante que habla gallego con sus padres y sus asignaturas se imparten al 50% en castellano y en gallego. O incluso la de un grupo de inmigrantes, minoritarios tanto en el entorno como en el subsistema educativo matriculados en estos modelos lingüísticos. Entre otras cuestiones, además, porque en el caso de las Comunidades Autónomas bilingües en el Estado español la lengua prioritaria hablada en el hogar condiciona los sentimientos identitarios. Por ejemplo, se ha constatado cómo las personas que hablan castellano en comunidades bilingües tienden a asociarse a una identidad española más acentuada y aquellos que sólo se comunican en una lengua cooficial tienden a perfiles más regionalizados (Azurmendi, García, y González, 1998; Vicente y Moreno, 2009; Paredes, 2010; Vila, Esteban y Oller, 2010). Siguiendo este argumento, los diferentes perfiles de bilingüismo, que han generado relaciones grupales lingüísticas simbólicas distintas, pueden estar condicionando la experiencia formativa de los grupos minoritarios (Neuwman, Trechs-Parera y Shukhan, 2008;

Clots-Figueras y Masella, 2013; Anghel, Cabrales y Carro, 2016; Sedat, Martin, Magnunson, Alario y Costa, 2016; Arroyo y Berzosa, 2018; Elosua, 2018; Barragán y Fernández, 2019).

En España, desde que se publican los resultados PISA, las investigaciones centradas en explicar el desempeño educativo han sido múltiples. Publicación tras publicación los resultados reflejan una distribución desigual del rendimiento educativo según la comunidad de residencia. Estas diferencias son parcialmente explicadas por factores psicoeducativos, socioeconómicos, procesuales, culturales o contextuales (Calero y Choi, 2011; Cordero, Crespo, Pedraja y Santín 2011; Elosua, 2013; Gil, 2014; Gamazo, Martínez-Abad, Olmos-Miguelañez y Rodríguez-Conde, 2018; Rodríguez-Mantilla, Fernández-Díaz y Jover, 2018; Tourón, López-González, Lizasoain, García y Navarro, 2018; López-Martín, Expósito-Casas, Carpintero y Asensio, 2018; Arroyo, Constante y Asensio, 2019). Haciendo hincapié en el análisis de la relación entre la lengua de instrucción y el desempeño educativo, López-Agudo y Marcenaro-Gutiérrez (2018) encuentran diferencias en el efecto del tiempo de instrucción semanal sobre el rendimiento académico en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial. Según ambos autores esta oscilación podría deberse a la diferencia entre el idioma en el que los estudiantes reciben la instrucción y el idioma en el que han tomado la prueba PISA 2015. Disonancia que aumentaría la variabilidad en sus puntuaciones debido a las dificultades de comprensión de la prueba. En este sentido, destaca la investigación de Calero y Choi (2019) donde exploran los efectos, en términos de equidad, de la política de inmersión lingüística en catalán sobre alumnos castellanohablantes en Cataluña. Los resultados señalan que el alumnado que usa el castellano en el hogar, en un régimen de inmersión lingüística, alcanza un rendimiento inferior al de sus compañeros, cuya lengua usada en el hogar es el catalán, en las competencias de lengua y ciencia, pero no matemáticas, evaluadas en PISA 2015.

Como se observa, la evidencia empírica muestra que un determinado contexto simbólico y lingüístico se encuentra asociado al desempeño educativo. Pero también que las pruebas robustas aún son escasas (Calero y Choi, 2019).

El objetivo del presente trabajo consiste en investigar la relación entre el desempeño en las competencias matemática, lingüística y científica medidas según PISA y la lengua hablada en el hogar declarada por el alumnado, como un indicador de la identidad colectiva de los mismos.

El estudio de esta relación se lleva a cabo para los seis subsistemas en los que conviven una lengua cooficial y el castellano con el fin de poder comparar los resultados.

Además del objetivo general, se persiguen dos objetivos secundarios. Primero, analizar si existe una influencia diferente entre los cuatro perfiles de bilingüismo según el ajuste entre la lengua vehicular y el entorno sociolingüístico (PLE). Y, segundo, estudiar el efecto de los modelos de bilingüismo sobre otras minorías cuya lengua no sea ni la cooficial ni la castellana.

Metodología

En este trabajo se utilizan los datos de PISA 2015 para realizar una comparación de la relación entre la lengua hablada en casa, tomada como un indicador de la identidad colectiva de los estudiantes, y las competencias en matemáticas, comprensión lectora y ciencias. La estrategia metodológica de este trabajo consta de dos fases: a) una de imputación de valores perdidos en las variables del análisis y otra b) de construcción de modelos multinivel.

Muestra

Cada tres años los estudiantes españoles son evaluados para medir el nivel de sus competencias en matemáticas, comprensión lectora y ciencias. Esta evaluación tiene lugar en las 17 comunidades de España y es la base para la realización de numerosos estudios sobre los factores que afectan a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, además, de suponer un marco adecuado para la realización de análisis comparados. La población de PISA 2015 la compone el alumnado de 15 años que acuden a una institución educativa. Para elegir la muestra de estudiantes se utilizó un método polietápico en el que los centros educativos fueron seleccionados en primer lugar, teniendo en cuenta la región y el tipo de financiación del centro. En el caso del País Vasco, además, la muestra de centros fue estratificada por el tipo de modelo de inmersión lingüística. Una vez seleccionadas las instituciones educativas, los participantes son elegidos siguiendo un muestreo sistemático estratificado de forma

implícita por sexo y edad. Los estudiantes seleccionados en los centros fueron invitados a completar un cuestionario junto a las pruebas de matemáticas, comprensión lectora y ciencias (OECD, 2017). La muestra final se compone de 12.109 estudiantes.

En este trabajo se utilizan las muestras autonómicas del estudio PISA 2015, que por primera vez incluye una variable que recoge la lengua principal hablada en el hogar del estudiante. Concretamente, se emplean los datos de las comunidades en las que existe una lengua cooficial además del castellano: Cataluña, País Vasco, Valencia, Navarra, Galicia y las Islas Baleares. Dentro de estas comunidades se han seleccionado a los estudiantes que acuden a centros públicos o concertados. Las variables incluidas en el análisis se presentan en la Tabla III.

TABLA III. Variables utilizadas en la construcción de los modelos.

Variables dependientes		
Matemáticas	Valores plausibles de la puntuación del estudiante en la prueba de matemáticas	
Lengua	Valores plausibles de la puntuación del estudiante en la prueba de comprensión lectora	
Ciencias	Valores plausibles de la puntuación del estudiante en la prueba de ciencia	
Identidad		
Lengua en casa	Indicador sobre la lengua que se habla de forma mayoritaria en el hogar del estudiante	Español Lengua cooficial Lengua extranjera
Controles: características individuales y del hogar		
Sexo	Sexo	Mujer Hombre
Inmigrante	Indicador inmigración	Nativo Primera generación Segunda generación
Índice ESCS	Índice de nivel socioeconómico del hogar	
Edad	Edad	
Cambio de centro	Si el estudiante cambio de escuela en primario o secundaria	No cambio Cambio
Repetir curso	Si el estudiante repitió curso en primario o secundaria	No repitió Repitó
Lengua prueba	Lengua en la que realizó las pruebas de PISA	Español Cooficial

Controles: características de la escuela		
Titularidad centro	Tipo de escuela según su titularidad	Público Concertado
Alumnos centro	Número de estudiantes matriculados en la escuela	
Tamaño clase	Número de estudiantes por clase	
Ratio estudiantes profesor	Ratio entre estudiantes y profesores en el centro	
Liderazgo	Indicador de liderazgo del equipo directivo del centro	
ECSC centro	ECSC medio del centro	
% inmigrantes en el centro	% de estudiantes de origen inmigrante en el centro	
% lengua cooficial centro	% de estudiantes que hablan la lengua cooficial en casa	

Diseño de investigación

Antes de realizar la computación de los modelos, es necesario tratar los valores perdidos de las variables dependientes e independientes. Para ello se ha recurrido a la imputación múltiple, una técnica que permite generar un número m de conjuntos de datos completos sobre los que posteriormente se realiza el análisis. De esta forma, además de asegurar la inclusión de todos los casos en el análisis, también se garantiza que los errores estimados tengan en cuenta la incertidumbre derivada de la imputación de los valores (Carpenter y Kenward, 2012; Rivero, 2011). Para realizar las estimaciones se recurrió a un modelo de ecuaciones encadenadas, en el que los valores perdidos se van sustituyendo de forma iterativa teniendo en cuenta los valores imputados en las iteraciones previas (Rivero, 2011). En este modelo de imputación múltiple, cada variable es calculada utilizando un modelo diferente según su naturaleza. Por ejemplo, las variables binarias son estimadas a partir de modelos de regresión logística, así como las variables de escala lo son mediante modelos lineales o buscando el vecino más próximo.

Además, a la hora de desarrollar el presente análisis hay que tener en cuenta tres características fundamentales de los datos en PISA. En primer lugar, las variables que recogen la puntuación de los estudiantes en las pruebas de matemáticas, comprensión lectora y ciencias, ya vienen

estimadas con una serie de diez valores plausibles cada una. A la hora de crear el modelo de imputación se incluyó la información de la puntuación del estudiante en las pruebas, es decir, los valores plausibles, ya que es necesario que esta información esté presente a la hora de imputar los valores perdidos del resto de variables que van a formar parte del modelo (Von Hippel, 2007). En segundo lugar, el diseño de PISA es multinivel, ya que se realiza, en primer lugar, un muestreo de escuelas, para posteriormente seleccionar a los estudiantes. A la hora de tener en cuenta el diseño multinivel, se realizan dos modelos de imputación, uno a nivel de escuela para deducir las características de los centros, y otro para los estudiantes. Las características de los estudiantes, de forma agregada, fueron incluidas en el modelo de imputación de las escuelas, y de la misma forma se procedió con las variables referentes a los centros en los modelos para estimar los valores perdidos de las variables del nivel individual. Por último, dada la naturaleza del análisis, en la que el objetivo es comparar las comunidades bilingües, y el escaso número de centros seleccionados en algunas comunidades, la estimación de los valores perdidos de las escuelas se realizó de manera conjunta para las seis comunidades incluyendo un efecto fijo de región, mientras que los valores del nivel individual se imputaron de forma separada para cada comunidad.

Una vez que los valores perdidos fueron imputados se procedió a realizar una serie de modelos de regresión lineal multinivel con intercepto aleatorio. Los modelos multinivel permiten tener en cuenta la varianza explicada por el hecho de que los estudiantes están agrupados en centros educativos, de esta forma se evitan los inconvenientes derivados de violar el supuesto de independencia de las observaciones que existe en la regresión por mínimos cuadrados ordinarios. Concretamente, en este modelo la puntuación Y del alumno i de la escuela j viene determinada por una serie de variables (x) a nivel individual, y las variables a nivel de centro educativo (z) (Snijders y Bosker, 1999):

$$\begin{aligned}
 Y_{ij} &= \gamma_{00} + \gamma_{10}x_{1ij} + \dots + \gamma_{p0}x_{pij} + \gamma_{01}z_{1j} + \dots + \gamma_{0q}z_{qj} + U_{0j} + R_{ij} \\
 R_{ij} &\sim N(0, \sigma^2) \\
 U_{0j} &\sim N(0, \tau^2)
 \end{aligned}
 \tag{1}$$

Los modelos tienen como variables dependientes la puntuación en las pruebas de matemáticas, comprensión lectora y ciencias. Además,

en el caso de la comprensión lectora, se ha dividido la competencia en castellano y la competencia en la lengua cooficial, excepto en el caso de Cataluña, en el que no se han realizado pruebas en castellano. Hay que tener en cuenta que la evaluación de los alumnos en uno u otro idioma depende del centro de adscripción y los estudiantes no son asignados de forma aleatoria. Cada modelo se ha realizado para las submuestras autonómicas en las que existe una lengua cooficial reconocida: Cataluña, País Vasco, Navarra, Valencia, Galicia y las Islas Baleares. Un resumen de las variables imputadas incluidas en el análisis se presenta en la Tabla IV.

TABLA IV. Estadísticos descriptivos de las variables usadas en los modelos una vez imputadas

Variable	Media	Desv. Típ.	Mín.	Max.	Casos
Matemáticas	489,54	81,70	203,29	756,50	12109
Lengua	497,68	88,21	138,60	770,31	12109
Ciencia	496,51	87,24	182,12	757,94	12109
Idioma en casa	1,42	0,60	1,00	3,00	12109
ESCS	-0,48	1,11	-5,48	3,52	12109
Inmigrante	1,28	0,67	1,00	3,00	12109
Índice ESCS	1,51	0,50	1,00	2,00	12109
Cambio de centro	0,32	0,47	0,00	1,00	12109
Edad	15,87	0,28	15,42	16,42	12109
Repetir curso	0,29	0,45	0,00	1,00	12109
Lengua de las pruebas	0,62	0,49	0,00	1	12109
Titularidad del centro	0,32	0,47	0,00	1,00	12109
Alumnos del centro	670,99	423,54	23,00	2635,00	12109
Liderazgo del equipo directivo	-0,37	0,82	-3,01	2,64	12109
Ratio estudiantes profesor	11,95	5,38	1,00	50,48	12109
Tamaño clase	27,22	10,97	13,00	99,00	12109
ESCS centro	-0,46	0,53	-2,74	0,96	12109
% inmigrantes centro	0,15	0,15	0,00	0,89	12109
% lengua cooficial centro	0,30	0,25	0,00	0,97	12109

Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados de la investigación¹⁵, referidos a la relación entre la lengua usada en el hogar por el alumnado y el nivel de las competencias adquiridas en su trayectoria escolar en los distintos subsistemas educativos autonómicos. Los modelos completos están disponibles en el Anexo 1.

En el gráfico III se presentan los coeficientes correspondientes a las diferencias en la puntuación de la prueba de matemáticas entre los alumnos, que hablan en casa la lengua cooficial, y los que hablan castellano, así como entre los que hablan una lengua extranjera en casa y los castellanohablantes. Los coeficientes pertenecen a tres modelos diferentes, el primero es el *Modelo Básico*, que únicamente incluye la variable lengua hablada en casa. El *Modelo Control ESCS*, además de la variable lengua hablada en casa, contiene el indicador ESCS de estatus socioeconómico del hogar del estudiante. Por último, en el *Modelo Controles*, se incluyen todas las variables de control presentadas en el apartado de métodos (ver Tabla III).

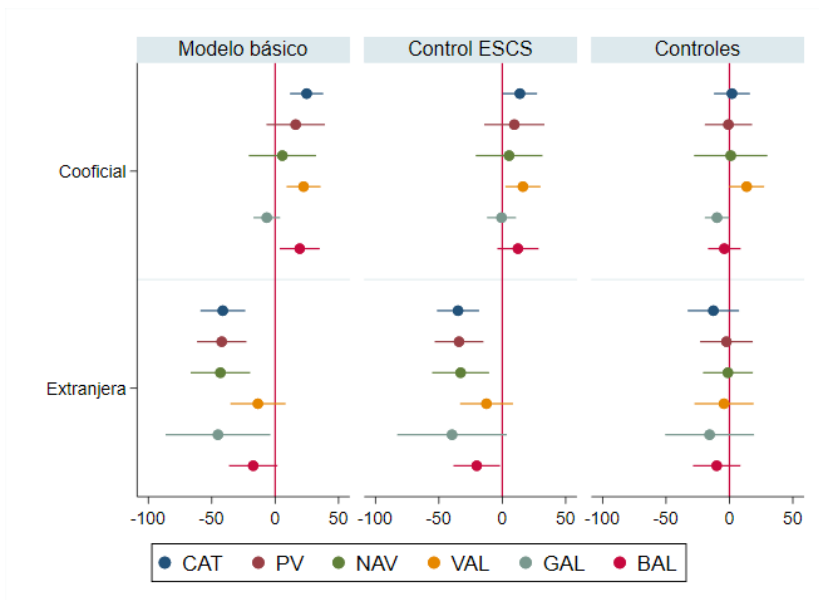
En el Gráfico III se observa que, cuando solo se incluye la variable lengua hablada en casa en el *Modelo Básico*, en Cataluña ($\Upsilon = 24.84$, $p < .001$), en las Islas Baleares ($\Upsilon = 19.40$, $p = .017$), ambos del perfil PLE1, y en Valencia ($\Upsilon = 22.42$, $p = .001$), del perfil PLE3, aquellos que usan la lengua cooficial tienen una puntuación media mayor en la prueba de matemáticas que los castellanohablantes. Sin embargo, este efecto tiende a moderarse con la inclusión en el modelo del índice socioeconómico ESCS, y desaparece cuando todos los controles están presentes en el *Modelo Controles*. Sólo en el caso de la Comunidad Valenciana ($\Upsilon = 13.60$, $p = .054$) se aprecia una leve diferencia en el nivel de matemáticas a favor de los que hablan valenciano.

Una tendencia similar se observa en el grupo de alumnos que hablan una lengua extranjera en casa, pero se muestra de forma inversa. En el *Modelo Básico*, en todas las Comunidades Autónomas, dicho grupo presenta puntuaciones más bajas en la competencia de matemáticas, que los que hablan en castellano, excepto en Valencia ($\Upsilon = -13.58$, $p = .220$). No obstante, estas diferencias se van atenuando conforme las variables de

⁽¹⁵⁾ Los resultados completos de los modelos y el código del análisis se pueden encontrar en el siguiente enlace: https://github.com/pablocal/pub_RevistaEducacion_biling

control son introducidas en el modelo, hasta prácticamente desaparecer en todos los casos cuando todos los controles se encuentran presentes.

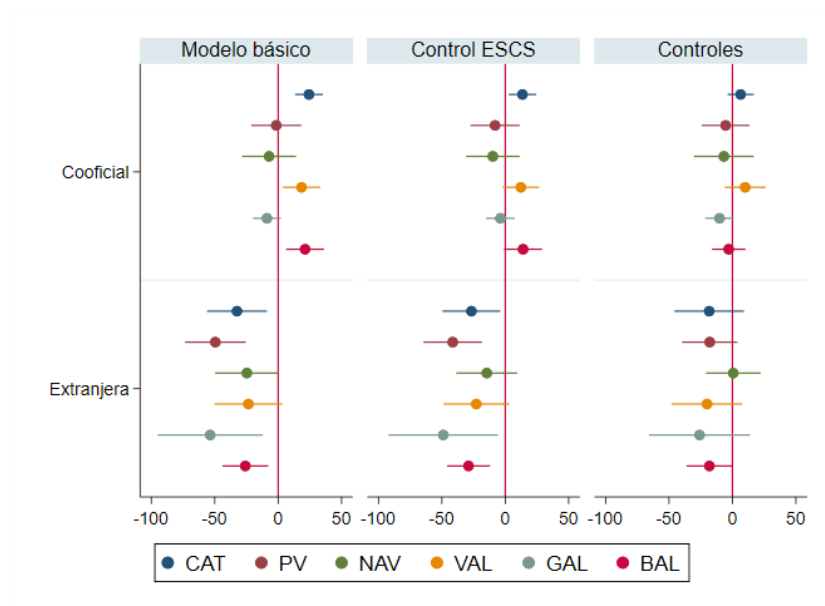
GRÁFICO III. Coeficientes de la variable lengua hablada en casa para cada comunidad (categoría de referencia español) en los modelos cuya variable dependiente es la puntuación en la prueba de matemáticas.



Cambiando de competencia, en el gráfico IV se muestran los coeficientes de la variable lengua hablada en casa en los modelos cuya variable dependiente es la comprensión lectora. Con relación al uso de la lengua cooficial en casa frente al castellano se aprecia la misma tendencia que en el caso de los modelos que tenían en cuenta la competencia matemática. En el *Modelo Básico*, tanto en Cataluña ($\gamma = 24.31$, $p < .001$) como en las Islas Baleares ($\gamma = 21.22$, $p = .006$), del perfil PLE1, y en Valencia ($\gamma = 18.44$, $p = .015$), del perfil PLE3, aquellos con lengua materna el catalán y el valenciano presentan una puntuación media más elevada que los se comunican en castellano en el hogar, aunque esta diferencia se difumina conforme se van incluyendo otras variables relevantes, hasta desaparecer en el *Modelo Control*.

La misma tendencia se mantiene cuando se analiza el alumnado que habla una lengua extranjera con relación al alumnado castellanohablante. La diferencia entre ambos grupos se va reduciendo según se van incluyendo otras variables en el modelo. Pero cabe destacar, por un lado, que en el caso de Navarra ($\gamma = .65$, $p = .953$), del perfil PLE2, el coeficiente en el modelo controlado se sitúa muy cerca del cero. Pero, por otro, en casos como el de las Islas Baleares, del perfil PLE1, la diferencia que se aprecia en el *Modelo Básico* ($\gamma = -25.86$, $p = .005$), aunque se atenúa, no llega a desaparecer manteniéndose significativa ($\gamma = -18.13$, $p = .049$) tras la inclusión de las variables de control. Es decir, el desempeño de la minoría que habla en el hogar una lengua extranjera es menor que los castellanohablantes.

GRÁFICO IV. Coeficientes de la variable lengua hablada en casa para cada comunidad (categoría de referencia español) en los modelos cuya variable dependiente es la puntuación en la prueba de comprensión lectora

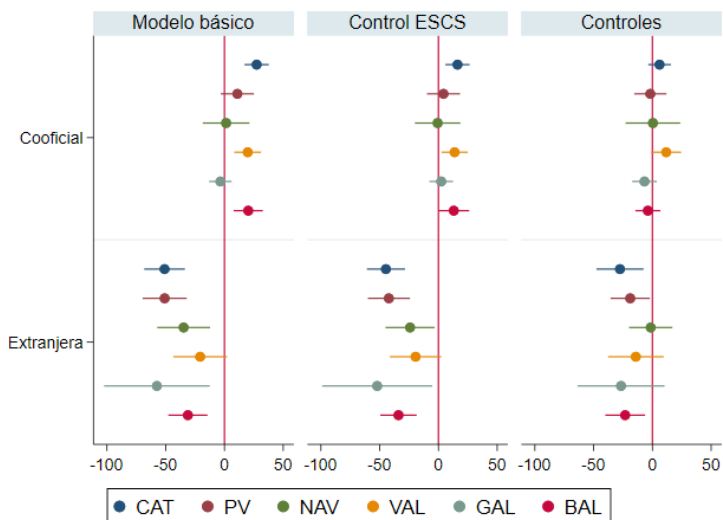


En la última competencia analizada, el Gráfico V muestra los modelos que tienen como variable dependiente la puntuación en las

pruebas de ciencias. Como en los casos anteriores, los estudiantes de las comunidades del arco mediterráneo del perfil PLE1 y PLE3, que hablan la lengua cooficial en casa, tienen, en promedio, una mejor puntuación en el *Modelo Básico* que los castellanohablantes. Una diferencia que se va diluyendo al incluir el resto de las variables, hasta que en el modelo final solo en el caso de la Comunidad Valenciana prevalece una leve diferencia ($\Upsilon = 11.77$, $p = .070$) a favor de los que hablan valenciano en el hogar sobre los castellanohablantes.

En esta competencia se acentúan las diferencias con relación al alumnado que habla una lengua extranjera en casa, pues según el *Modelo Básico* presentan en todas las puntuaciones medias más bajas que los que hablan castellano en el hogar. Estas diferencias, aunque se atenúan en el modelo final, especialmente en Navarra ($\Upsilon = -1.43$, $p = .879$), del perfil PLE2 y en Galicia ($\Upsilon = -26,67$, $p < .100$), del perfil PLE3, son reseñables en los casos de las Islas Baleares ($\Upsilon = -23.15$, $p = .008$), el País Vasco ($\Upsilon = -18.87$, $p = .027$) y de Cataluña ($\Upsilon = -27,58$, $p = .001$), todas del perfil PLE1.

GRÁFICO V. Coeficientes de la variable lengua hablada en casa para cada comunidad (categoría de referencia español) en los modelos cuya variable dependiente es la puntuación en la prueba de comprensión ciencias.



Conclusiones

La evolución en el reconocimiento institucional de las lenguas cooficiales en las últimas cuatro décadas ha generado nuevas relaciones jerárquicas entre los grupos lingüísticos, no dentro del aula, sino derivadas del ajuste lingüístico del subsistema autonómico a su entorno sociolingüístico. A lo largo de este trabajo se ha perseguido aportar conocimiento sobre si las experiencias simbólicas y formativas de un determinado bilingüismo institucionalizado pueden estar condicionando la experiencia formativa de los grupos minoritarios lingüísticos según su estatus reconocido en el contexto educativo. Además, ante la variabilidad de acomodamientos lingüísticos, y por ende simbólicos encontrados, la pregunta que ha dado pie al presente trabajo ha consistido en conocer si los modelos lingüísticos reconocidos en los subsistemas educativos autonómicos son efectivos. Es decir, si articulan un contexto de igualdad de oportunidades para el desempeño de los diferentes grupos lingüísticos e identitarios.

En este trabajo se han utilizado los datos de PISA 2015, que han permitido realizar una comparación de la relación entre la lengua hablada en casa, como un indicador de la identidad de los estudiantes, y las competencias en matemáticas, comprensión lectora y ciencias. A la luz del análisis, los principales resultados encontrados son los siguientes:

Primero, el nivel de competencias medido en PISA 2015 está relacionado con la identidad sociolingüística de los estudiantes, pero con matices. En las comunidades del perfil PLE1, en particular Cataluña e Islas Baleares y del perfil PLE3 como la valenciana, en cuyos subsistemas educativos según los criterios de ajuste lingüístico abordados permiten considerar que el grupo de castellano hablantes tiene un reconocimiento minoritario. Este grupo presenta un desempeño menor en el *Modelo Básico* en las tres competencias evaluadas: matemáticas, lectora y científica, que el grupo de alumnados que usa la lengua cooficial en su casa. Resultados que apuntan en la línea de los trabajos de Elosua (2018) y Calero y Choi (2019). Pero a diferencia de estos autores, según nuestros modelos, estas diferencias desaparecen, en casi todos los casos, ya en el *Modelo de Control*, excepto en la Comunidad Autónoma de Valencia, y solo se mantienen para las competencias matemática y científica.

Segundo, los resultados para el grupo minoritario que no habla en el hogar ni la lengua cooficial ni la castellana muestran una relación más consistente. Particularmente, en todos los subsistemas educativos

vinculados al perfil PLE1 el alumnado extranjero arroja un desempeño menor que aquellos que hablan castellano o la lengua cooficial en el hogar. Pero igualmente con matices. En el caso de la competencia lectora, una vez añadida todas las variables de control, solo en las Islas Baleares las diferencias se siguen manteniendo significativas. Sin embargo, empeora cuando se trata de la competencia científica. En las Comunidades Autónomas, especialmente aquellas con los modelos de inmersión sólidamente implantados, los estudiantes extranjeros arrojan peores resultados que los castellanos hablantes. Destacan en este sentido los resultados de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y del País Vasco. En lado opuesto se encuentran los casos de Galicia, de perfil PLE2, y, especialmente, el de Navarra, con perfil PLE3, donde consiguen diluir las diferencias entre aquellos que hablan castellano en el hogar y alumnado minoritario extranjero.

En suma, por un lado, excepto con los matices mencionados, la experiencia simbólica y formativa que pueda ofrecer cada modelo lingüístico institucionalizado a los estudiantes según lengua hablada en el hogar, ya sea la cooficial o la castellana, no condiciona el desempeño en PISA. Es decir, un modelo de bilingüismo simétrico como el de Galicia produce unos efectos similares sobre sus estudiantes en competencia matemática que un modelo de inmersión lingüística en catalán como el de Cataluña. Estos datos apuntan a que su influencia puede ser más simbólica que formativa como ponen de manifiesto autores como Aspachs-Bracons, Clots-Figueras, Costa-Font y Masella (2008) o Clots-Figueras y Masella (2013). En este sentido, una posible hipótesis para explicar el caso concreto de Valencia, donde los castellano hablantes muestran un desempeño significativamente inferior que el de los valencianos hablantes, a pesar de que no es un sistema de inmersión lingüística, puede deberse a la existencia de un desapego simbólico de los castellano hablantes, que les repercute en el desempeño.

Pero, por otro, la experiencia simbólica y formativa que ofrece cada modelo lingüístico sí se encuentra asociada al desempeño de la minoría de alumnado extranjero. En este sentido, en aquellos subsistemas bilingües donde existe un mayor reconocimiento del castellano junto a la lengua cooficial, el alumnado extranjero arroja un mejor resultado y mientras que en los modelos de inmersión lingüística es menor. Si traemos a colación los resultados alcanzados por Medvedeva y Portes (2018), donde ponen de manifiesto la importancia del grado de competencia lingüística en lengua castellana y en la cooficial como parámetro de identificación

clave para los jóvenes inmigrantes que residen en el Estado español. Al igual que ellos, nuestros resultados ponen de manifiesto que en los subsistemas lingüísticos con tendencia al monolingüismo y por ende a la singularidad simbólica, los estudiantes con lengua extranjera pueden estar encontrando mayores dificultades de encaje tanto en términos lingüísticos e identificativos, que pueden condicionar su desempeño. No obstante, con los datos PISA 2015 no se puede comprobar la influencia simbólica de los distintos modelos bilingües estructurados con lo que el siguiente paso consiste en proponer trabajos que permitan conocer la influencia de la defensa de la identidad mediante el reconocimiento institucional de una lengua sobre en el sentimiento identitario de las minorías infra-representadas en los subsistemas educativos.

Referencias bibliográficas

- Aja, E. (2003). *El Estado Autonómico: federalismo y hechos diferenciales*, (2ª edición). Madrid: Alianza Ensayo.
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54 (2), 1202-1223. <https://doi.org/10.1111/ecin.12305>
- Arroyo, D., Constante, I. A. y Asensio, I. (2019). La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015, *Educación XX1*, 22.2, 69-92. DOI: 10.5944/educXX1.22479
- Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca de consenso, *Revista de Educación*, nº 379, 192-215. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367
- Aspachs-Bracons, O., Clots-Figueras, I. y Costa-Font, J. y Masella, P. (2008). Compulsory Language Educational Policies and Identity Formation, *Journal of the European Economic Association*, Volume 6, Issue 2-3, 434-444. <https://doi.org/10.1162/JEEA.2008.6.2-3.434>.
- Azurmendí, M. J., García, I. y González, T. (1998). Influencia del uso de las lenguas en contacto con la identidad social, en la Comunidad

- Autónoma Vasca (CAV), *Revista de Psicología Social*, 13:1, 3-10. DOI: 10.1174/021347498320603972
- Balfour, S. y Quiroga, A. (2007). *España reinventada: nación e identidad desde la transición*. Barcelona: Ediciones Península.
- Barragán, C. y Fernández, J. (2019). Plurilingüe, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumno inmigrante, *Revista de Educación*, n° 385, 39-61. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-416
- Blanco, R. (2008). La Constitución y las lenguas: ¿qué fue de la cooficialidad lingüística? *Claves de la Razón Práctica*, n. ° 188, 20-28.
- Bekerman, Z. y Shhadi, N. (2003). Palestinian-Jewish Bilingual Education in Israel: It's Influence on Cultural Identities and its Impact on Intergroup Conflict, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24:6, 473-484, DOI: 10.1080/01434630308666511
- Bekerman, Z. (2003). Reshaping conflict through School ceremonial events in Israel Palestinian-Jewish coeducation, *Antropology & Education Quarterly*, 34(2), 205-224. <https://doi.org/10.1525/aeq.2003.34.2.205>
- Calero, J. y Choi, A. (2011). *Ideas para superar el fracaso escolar en España: análisis y propuestas de futuro*. Madrid: Fundación Ideas. Recuperado en: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ExeENWmoATgJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/572535.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Calero, J. y Choi, A. (2019). Efectos de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanoparlante en Cataluña, *Informes y Estudios, Fundación Europea Sociedad y Educación*, 1-48. Recuperado de: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/SE-Inmersion-Cataluna.pdf>.
- Carpenter, J. y Kenward, M. (2012). *Multiple Imputation and Its Application*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119942283.fmatter>
- Clots-Figuera, I. y Masella, P. (2013). Education, Language and Identity, *The Economic Journal*, Volume 123, Issue 570, 1, F332-F357. <https://doi.org/10.1111/eoj.12051>
- Cordero, J. M., Crespo, E., Pedraja, F. y Santín D. (2011). Exploring educational efficiency divergences across Spanish regions in PISA 2006, *Revista de Economía Aplicada*, vol. XIX, n° 57, 117-145.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas Psicolingüísticas y Sociológicas, *Revista de Educación*, n° 326, 37-61.

- Doncel, D. (2013). Lenguas, dialectos y sistema educativo español. Un análisis de la construcción de la identidad cultural a través de los currícula regional. *Caderno de pesquisa: pensamento educacional*, vol. 8, n° 20, 17-36.
- Doncel, D. (2014). Organización curricular de las identidades colectivas en España, *Revista de Educación*, n° 366, 12-42. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-273
- Elosua, P. (2013). Diferencias individuales y autonómicas en el status socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009, *Revista de Educación*, n° 361, 646-664. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-236.
- Elosua, P. (2018). Diversidad lingüística y evaluación en centros multilingües, *RELIEVE*, 24(2), 1-13. DOI: doi.org/10.7203/relieve.24.2.11414
- Eustat, (2016). Población de la C.A. de Euskadi por ámbitos territoriales, lengua materna y lengua hablada en casa. Instituto Vasco de Estadísticas. Recuperado en: http://www.eustat.eus/elementos/ele0014700/Poblacion_de_la_CA_de_Euskadi_por_ambitos_territoriales_lengua_materna_y_lengua_hablada_en_casa/tbl0014754_c.html
- Fernández-Río, J., Hortigüela, D, y Pérez, Á. (2017). Educación bilingüe, streaming y metas sociales en estudiantes de secundaria, *Revista de Educación*, n° 377, 30-53. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-352
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Miguelañez, S., y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel, *Revista de Educación*, n° 379, 56-84. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369
- Generalitat Valenciana (2015). *Enquesta coneiximent i us social del valencià*. Recuperado en: <http://www.ceice.gva.es/documentos/161863132/165675033/Enquesta+Coneiximent+i+ús+del+valencià%202015.pdf/facc6c41-fcc2-486c-8c2b-dd94d958e0b1>
- Gil, J. (2014). Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación PISA, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 2, n° 323, 395-409. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.192441>
- Huguet, J. (2017). Políticas lingüísticas en España. 12 maig 2017. Recuperado en: <http://jesushuguetpascual.com/politicas-linguisticas-en-espana/>

- Institut d'Estadística de Catalunya (2015). *Enquesta d'usos lingüístics de la població*. Barcelona: Generalitat Catalunya. Recuperado en: <http://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/cataleg/pdfdocs/eulp2013.pdf>
- Instituto Galego de Estatística. (2013). *Persoas segundo a lingua na que falan co seu pai. Galicia e provincias*. Recuperado en: [http://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?ruta=verTabla.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=3045&R=3\[0\];0\[all\]&C=1\[0\];2\[2003:2013\]&F=&S=&SCF=](http://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?ruta=verTabla.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=3045&R=3[0];0[all]&C=1[0];2[2003:2013]&F=&S=&SCF=)
- Instituto Navarro del Euskera (2017). *VI Encuesta sociolingüística del euskera*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Recuperado en: <file:///C:/Users/David.LAPTOP-SB0JRG70/Desktop/2016%20VI%20INK%20SOZLG%20-%20NAFARROA%20gaz.pdf>
- Kymlicka, W. (2002). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Lodares, J. R. (2002). *Lengua y Patria*. Madrid: Taurus.
- López, A. (2007). Las lenguas oficiales entre la Constitución y comunidades autónomas: ¿desarrollo o transformación del modelo constitucional?, *Revista Española de Derecho Constitucional*, nº 79, 83-112.
- López-Agudo, L. A. y Marcenaro-Gutiérrez, O. (2018). Are Spanish Children taking advantage of their weekly classroom Time, *Child Indicators in Research (ISCI)*, vol. 12(1), 187-211. DOI: 10.1007/s12187-018-9537-4
- López-Martín, E., Expósito-Casas, E., Carpintero, E., y Asensio, I. (2018). ¿Qué nos dice PISA sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias? Una aproximación a través de los árboles de decisión, *Revista de Educación*, nº 382, 133-161. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2018-382-395.
- MCDE, (2017). *Estadística de la Enseñanza no Universitaria*. Curso 2015-2016. Madrid: S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado en: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Hu4PdrKGWCAJ:https://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16/E1-pdf.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Medvedeva, M. y Portes, A. (2018). Bilingüismo con lengua heredada y autoidentidad: el caso de los hijos de inmigrantes en España, *Reis*, nº 163, 21-40. DOI: <dx.doi.org/10.5477/cis/reis.163.21>
- Meliá, J. y Vanrell, M. M. (2018). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears*. Illes Balears: Conselleria Cultura, Participació i Sport. Recuperado en: [file:///C:/Users/David.LAPTOP-SB0JRG70/Desktop/EULIB2014_versi%20corregida%2005-2018%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/David.LAPTOP-SB0JRG70/Desktop/EULIB2014_versi%20corregida%2005-2018%20(1).pdf)

- Neuwman, M., Trechs-Parera M. y Shukhan, Ng. (2008). Normalizing bilingualism: the effects of the Catalonian linguistic normalization policy one generation after, *Journal of sociolinguistics*, Volume 12, Issue3, 306-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00369.x>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Technical Report*. OECD Publishing. Recuperado en: <http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>
- Paredes, M. (2010). El sentimiento identitario español, *Ponencia presentada en el X Congreso de la FES*. Recuperado en: <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/659.pdf>
- Pérez, M. (2012). La Guerra de las lenguas, *El País*, 26 de diciembre de 2012. Recuperado en: https://elpais.com/sociedad/2012/12/26/actualidad/1356543207_646129.html
- Ríos, P. y Roger, M. (2010). El Supremo reabre el debate del catalán. *El País*, 23/12/2011. 05/11/2011. Recuperado en: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Supremo/reabre/debate/catalan/elpepisoc/20101223elpepisoc_3/Tes
- Rivero, G. (2011). *Análisis de datos incompletos en Ciencias Sociales*. Madrid: CIS.
- Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Díaz, M^a. J., Jover, G. (2018). PISA 2015: Predictores del rendimiento en Ciencias en España, *Revista de Educación*, n^o 380, 75-102. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-380-373.
- Sedat, J., Martin, C. D., Magnunson, J. S., Alario, F.X., y Costa, A. (2016). Breaking down the bilingual cost in speech production. *Cognitive Science*, 40 (8), 1911-1940. DOI: 10.1111/cogs.12315
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- Skutnabb-Kangas, K. (2006). Bilingual Education: an introductory reader. En García and Baker (ed.), *Bilingual education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Snijders, Tom, A. B. y Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: SAGE.
- Tourón, J., López-Gozález, E., Lizasoain Hernández, L., García San Pedro, M. J., Navarro Asencio, E. (2018). Alumnado español de alto y bajo rendimiento en Ciencias en PISA 2015: análisis del impacto de algunas variables de contexto, *Revista de Educación*, 380, 156-184. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-380-376

- Vicente, A. L. y Moreno, M. T. (2009). Identidad nacional: planteamiento y evaluación de un modelo estructural, *Revista Obets*, 19-30.
- Vila, I., Esteban, M. y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela, *Revista de Educación*, n. 353, 39-65.
- Von Hippel, P. T. (2007). Regression with Missing Ys: An Improved Strategy for Analyzing Multiply Imputed Data, *Sociological Methodology*, Volume 37, Issue1, 83-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2007.00180.x>

Dirección de contacto: David Doncel Abad. Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Sociología y Comunicación. Edificio FES, Campus Unamuno s/n, 37006, Salamanca. E-mail: davidoncel@usal.es

Las políticas de combate a la discriminación étnica a través del currículum. Tensiones en torno a la nación en Brasil

Policies against ethnic discrimination through the curriculum. Tensions around the nation in Brazil

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-444

Leonardo Oliver Ortiz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Maricela Guzmán Cáceres

Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

El objetivo de este artículo es hacer una evaluación de las políticas de combate a la discriminación étnica a través del currículum en el caso de Brasil. La orientación neoconservadora del gobierno actual, encabezado por Jair Bolsonaro y el Partido Social Liberal (PSL), que ha intentado impulsar una agenda educativa que coarta la libertad de enseñanza y los derechos de las minorías étnicas, demanda una reflexión sobre el impacto de las políticas contra la discriminación. La estrategia metodológica seguida para esta investigación teórica se desarrolló en dos fases: heurística y hermenéutica. En la primera se recabaron, categorizaron e integraron las fuentes bibliográficas, hemerográficas y documentales que sustentan la investigación y en la segunda, se interpretó y analizó la información teórica y documental para integrarla en un análisis complejo. El trayecto para el reconocimiento de los aportes del pueblo y la cultura afrodescendiente en Brasil a través de las políticas curriculares es un caso paradigmático en la región. En ese sentido, presentamos las luchas de movimientos identitarios, políticas progresistas y esfuerzos institucionales para fomentar la convivencia dentro de la diversidad a través de dichas políticas. También discutimos el debate teórico para la integración de las naciones en contextos multiculturales, el cual oscila entre los esencialismos estratégicos y las demandas de reconocimiento. Ante la amenaza para la construcción de una agenda incluyente en Brasil, que propicie

la convivencia armónica en medio de la diversidad, se vuelve urgente la formulación de proyectos capaces de expresarse en políticas que preserven los derechos y la representatividad de las minorías en el espacio público.

Palabras clave: currículum; discriminación; nación; legislación educativa; Brasil.

Abstract

The purpose of this article is to evaluate policies against ethnic discrimination through the curriculum in the case of Brazil. The neoconservative orientation of the current government, headed by Jair Bolsonaro and the Social Party Liberal (PSL), which has tried to promote an educational agenda that restricts the freedom of education and the rights of ethnic minorities, demands a reflection on combat discrimination policies impact. The methodological strategy followed for this theoretical research involved two phases: heuristic and hermeneutic. The first consisted of the collection, categorization and integration of bibliographic, hemerographic and documentary sources that support the research, while the second comprised the interpretation and analysis of theoretical and documentary information to deliver a complex analysis. The path for the recognition of Afro-descendant people and their culture in Brazil through curricular policies is a paradigmatic case in the region. Therefore, we present the struggles of identity movements, progressive policies and institutional efforts to encourage coexistence within diversity through those policies. We also discuss the theoretical debate for the integration of nations in multicultural contexts, which oscillates between strategic essentialisms and demands for recognition. Given the threat to the construction of an inclusive agenda in Brazil, which fosters harmonious coexistence in the midst of diversity, it's urgent the formulation of projects capable to develop into policies that preserve minorities' rights and their representativeness in the public space.

Keywords: curriculum; discrimination; nation; educative legislation; Brazil.

Introducción

En el presente artículo se aborda el debate en torno a las políticas de combate a la discriminación étnica a través del currículum en el caso de Brasil. Estas políticas se enmarcan en el combate histórico al racismo, mismo que se ha institucionalizado en el Consenso de Montevideo de

2013. Este marco legal contempla una serie de medidas para combatir el racismo y la discriminación hacia la población afrodescendiente desde un enfoque interseccional (CEPAL, 2017), en particular mediante acciones afirmativas, que buscan atacar las causas de la discriminación (Lemos, 2016). A su vez, dichas políticas son habilitadoras de los nuevos derechos étnicos, que complementan a los derechos básicos en la búsqueda de un paradigma constitucional incluyente (Valdés y Ansolabehere, 2012, p. 245). Las directrices curriculares para la diversidad son una de las principales acciones afirmativas para avanzar en la integración de sociedades afectadas por la discriminación y la segregación étnica (Canen, 2000; Oliveira y Candau, 2010; Santos, 2011; Meneses-Copete, 2014; Johnson, 2015; Zárata, 2017).

El fomento al enfoque afirmativo resulta crucial en la actual coyuntura política brasileña, en función de la orientación neoconservadora del gobierno en el cargo, encabezado por Jair Bolsonaro y el Partido Social Liberal (PSL), que se ha expresado abiertamente discriminatorio de la diversidad y apologista de la dictadura cívico-militar (1964-1984). En relación a la agenda educativa de dicho partido, esta se ha materializado en el programa “Escuela sin partido” (Guilherme y Picoli, 2018), el cual busca prohibir el “adoctrinamiento ideológico” en las escuelas, bajo el supuesto de que los docentes abusan de la libertad de enseñanza con fines partidarios, así como restringir el enfoque de género en el currículum. Esto ha desencadenado la respuesta de un sector que se ha aglutinado en los movimientos “Escuela con Libertad y Diversidad” y “Escuela sin mordaza” (Jornal do Comércio, 19/02/19), que se oponen principalmente a la iniciativa de vigilancia sobre el docente, misma que va en sentido opuesto a las políticas de formación inicial y continua enmarcadas en un paradigma de interculturalidad.

Frente a la amenaza a la construcción de una agenda inclusiva en Brasil, que propicie la convivencia armónica en medio de la diversidad, surgen las siguientes interrogantes: ¿cuál es el papel de las políticas orientadas a preservar los derechos de las minorías cuya representatividad se pone en tela de juicio, en el marco de un régimen autoritario? y ¿Qué impacto han tenido los avances en materia de diversidad e integración a partir del currículum en la capacidad de agencia y empoderamiento de los sujetos que reivindican el reconocimiento e integración de su identidad étnica a la nación? Partiendo del supuesto de que un currículum intercultural contribuye a formar una ciudadanía consciente de su

diversidad y que es capaz de organizarse en la defensa de los derechos civiles, este artículo se propone explorar la contribución de las acciones afirmativas contra la discriminación en el currículum y su aporte ante la emergencia de una agenda neoconservadora y discriminatoria de las minorías, en el marco de la situación actual de Brasil.

Esta reflexión se plantea en el dilema entre la visión voluntarista y culturalista de la nación y el reconocimiento a los grupos étnicos históricamente discriminados y parte de un enfoque teórico que integra el debate sobre la interculturalización en el currículum. Esta aproximación se realizó utilizando recursos documentales y bibliográficos así como hemerográficos a fin de recuperar los discursos en torno a las políticas de combate a la discriminación étnica, de acuerdo al enfoque de análisis constructivista (Cejudo, 2008, p. 7).¹

Afrodescendencia, identidad étnica e interculturalidad

Un estudio realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que compara la población afrodescendiente en 16 países de América Latina, utilizando estimaciones al 2010 y otras encuestas intercensales de 2015, identificó que la población afrodescendiente de la zona analizada es de 527 495 994 habitantes, siendo aproximadamente el 21.1% de la población total (CEPAL, 2017, p. 52). Como puede apreciarse en la tabla 1, Brasil es el país que cuenta con un mayor número de población afrodescendiente: 50.9%, lo que constituye la mitad de su población total.

⁽¹⁾ De acuerdo con el análisis constructivista, la definición de los problemas sociales como asuntos públicos que ameritan la intervención gubernamental pasa por su construcción discursiva. Ésta se ve moldeada por criterios de valor en función de la agenda que impulsen los actores de interés, en este caso, la discusión sobre la comunidad afrodescendiente como un asunto ligado al combate a la discriminación étnica y su tratamiento mediante políticas afirmativas, entre ellas, las que involucran al currículum. Cfr. Cejudo, 2008.

TABLA I. Población afrodescendiente de 16 países de América Latina según censos de 2010, 2010, 2011 y 2013 y estimaciones a 2010

Países	Población total	Población afrodescendiente total	Porcentaje afrodescendiente
Resultados y fechas censales			
Argentina 2010	40,117,096	149,570	0.4
Bolivia (Estado plurinacional de) 2012	10,059,856	149,570	0.2
Brasil 2010	190,755,799	97,171,614	50.9
Costa Rica 2011	4,301,712	334,437	7.8
Cuba 2012	11,167,325	4,006,926	35.9
Ecuador 2010	14,483,499	1,041,559	7.2
Honduras 2013	8,303,772	115,802	1.4
México 2010	112,336,538	1,348,038	1.2
Panamá 2010	3,405,813	300,551	8.8
Uruguay 2011	3,251,654	149,689	4.6
Venezuela (República Bolivariana de) 2011	27,227,930	936,770	3.4
Estimaciones al 2010			
Colombia	46,448,000	4,877,040	10.5
El Salvador	6,218,000	8,083	0.1
Guatemala	14,334,000	5,734	0.04
Nicaragua	5,813,000	29,065	0.5
Perú	29,272,000	585,440	2.0
Total	527,495,994	111,083,648	21.1

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2017, p. 52)

Sin embargo, la falta de reconocimiento social de la comunidad afrodescendiente al interior de cada país, revela el lento proceso de reivindicación de quienes son portadores de esa identidad. Brasil, siendo el país con el mayor porcentaje de población afrodescendiente, de acuerdo a los datos de la CEPAL, es ilustrativo al respecto: los censos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) dividen la variable de color o raza en cinco categorías: blanco (branco); negro (preto); mulato (pardo); asiático (amarelou) e indígena.

En el 2015, de una población de 204, 860,000 habitantes, el 45.2% se reconocía como blancos (brancos); 45.1% como mulatos (pardos); y el 8.9% como negros (pretos) (IBGE, 2016: 39). Si bien quienes se reconocen como “negros” son una proporción minoritaria, son estas dos últimas variables las que engloban a la categoría afrodescendiente. Según el IBGE, de 2012 a 2016 la población que se reconoce como negra (pretos) ascendió de 7.4 a 8.2%, y la que se reconoce como parda creció de 45.3% a 46.7%. En el mismo período, la población que se reconoce como blanca decreció de 46.6% a 44.2% (Agencia IBGE, 24/11/17).

Este es un dato significativo, ya que de acuerdo con el propio IBGE, las encuestas a domicilio para la variable de color o raza es escogida por el propio habitante, quien selecciona una de las cinco opciones de los criterios definidos en el cuestionario. Dicha tendencia ha venido en aumento al menos desde el 2010, en que la proporción mayoritaria de blancos comenzó a decrecer. De acuerdo con el IBGE, este cambio se explica tanto por una mayor tendencia al mestizaje como por un creciente autorreconocimiento de quienes se asumen como negros (pretos) (Agencia IBGE, 24/11/17).

El autorreconocimiento y reivindicación de la identidad se han reflejado en otros indicadores, como el acceso a la educación de nivel superior. De acuerdo con la CEPAL (2017: 115), de 2004 a 2014 el porcentaje de afrodescendientes (pretos y pardos) de 18 a 24 años que cursan el nivel superior, aumentó de 16.7% a 45.5%. Lo anterior es sintomático de que, en las últimas décadas, se ha dado una creciente reivindicación de la población afrodescendiente en términos identitarios y de un mayor acceso a la justicia social para sectores históricamente marginados.

El currículum como artefacto contra la discriminación étnica

El currículum como dispositivo que refleja los saberes legitimados por el grupo en el poder (Apple, 1996), se ha manifestado en América Latina a través de una narrativa que ha invisibilizado a la comunidad afrodescendiente como parte integrante de las diferentes naciones en donde su presencia es innegable. En ese sentido, la construcción de un currículum diverso e incluyente parte de la necesidad de reconocer los aportes de esas poblaciones invisibilizadas, con miras a concretar la justicia social desde una perspectiva interseccional, denunciando otras formas de exclusión.

Bajo el supuesto de que el currículum parte de una selección cultural, el dispositivo de la escolarización ha operado como una institución homogeneizadora, en donde la cultura de los sectores subalternos, entre ellos los pueblos originarios y afrodescendientes, forma parte del “currículum nulo” (Johnson, 2015), es decir, aquello que es excluido del currículum oficial. En consecuencia, la negación de la otredad termina por obstaculizar el diálogo intercultural.

A partir de esta problemática, ha adquirido consenso el tránsito hacia un paradigma de la interculturalidad, que, a diferencia del multicultural, que se sustenta en una noción esencialista de las culturas que reproduce relaciones de poder al interior de ellas, la interculturalidad permite el diálogo entre diferentes culturas y saberes. Desde este paradigma es viable impulsar un “currículum de la reparación”, reivindicando la identidad de los grupos subalternos. En un segundo momento, este currículum de la reparación permite transitar a un “enriquecimiento de la identidad” (Johnson, 2015, p. 12). En esa misma ruta, la interculturalidad crítica (Cannen, 2000), ha sido postulada como una vía para reivindicar el valor de los saberes no occidentales más allá de una visión folclórica.

Estas propuestas son alternativas viables a una pedagogía monocultural y racializadora, derivada del imperialismo cultural que permea al currículum y configura prácticas que soslayan la identidad y aportes afrodescendientes. Desde ese discurso, se naturaliza en las prácticas escolares, una incorporación subordinada de la afrodescendencia, vinculada a la asociación de lo afro con lo precario, la pobreza, la criminalidad y en el caso de países como Colombia, con los desplazamientos forzados. Esta subordinación se expresa por ejemplo, en la invisibilización de la cultura oral, frente al paradigma occidental de la lecto-escritura. Esta pedagogía monocultural es la que configura prácticas escolares “excluyentes, racialistas y eurocentradas” (Meneses-Copete, 2014, p. 259). Dentro de dichas prácticas, la afrodescendencia es un no-lugar, ya que no se le considera desde una dimensión epistémica. Desde el paradigma de la igualdad biologicista, los aportes y el discurso afrodescendiente quedan subordinados a lo episódico y lo vulnerable. Esto demanda que la afrodescendencia se manifieste de manera explícita tanto en el currículum como en el campo de la formación docente, inicial y continua, como se apreciará más adelante.

Una propuesta complementaria es la pedagogía decolonial de Catherine Walsh (2007), en la que se plantea un diálogo intercultural crítico

entre diversas epistemes, con miras a deconstruir la colonialidad de poder y del saber. En el campo curricular, esto va más allá de incorporar nuevos temas o metodologías pedagógicas, aspirando a una “transformación estructural y sociohistórica” (Oliveira, y Candau, 2010, p. 27). Junto con la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial, han emergido otras propuestas, como la pedagogía antirracista, cuyo horizonte es el acceso equitativo a la justicia social y su agenda programática implica la transformación del imaginario que legitima un trato discriminatorio, planteando un currículum antirracista que busca el reconocimiento a la dignidad en medio de la diversidad, nutriéndose de tres vertientes teóricas: el humanismo plural, la teoría crítica de la raza y la educación popular (Zárate, 2017).

En ese orden de ideas, el currículum antirracista asume la hibridación de los pueblos y naciones y cuestiona las narrativas etnocentristas; desconfía del orden social que legitima relaciones de poder y un acceso diferenciado a la justicia social. Finalmente, genera espacios de reflexión crítica en donde se deconstruyan los privilegios y relaciones de opresión que se legitiman en función de un imaginario racista. Este es un horizonte que se propone mediante una resignificación de categorías sociales, que “construyen las identidades propias y ajenas” (Zárate, 2017, p. 62).

Además de la interculturalidad crítica y el currículum antirracista, emerge la insurgencia educativa propositiva (Oliveira y Candau, 2010), un posicionamiento que va más allá de la denuncia y aspira a construir nuevas condiciones sociales, políticas y culturales de pensamiento. Este planteamiento busca trascender los procesos de enseñanza- aprendizaje e incidir como política cultural. El creciente consenso entre una política que construya un currículum antirracista junto con una estrategia interseccional para denunciar otras manifestaciones de exclusión, tanto étnicas, como de género y de clase, demanda la articulación de diversos actores en la consolidación de dicha meta. El caso brasileño es representativo de esta interseccionalidad.

La articulación entre los movimientos afrobrasileños, con la apertura en las políticas públicas para repensar desde el currículum el paradigma etnocéntrico en la conformación de la nación -reivindicando principalmente los aportes de las culturas africanas-, pusieron en crisis el racismo epistémico y también contribuyeron a fomentar un ambiente propicio para la discusión de posturas encontradas en torno a la construcción de una nación pluricultural, como se discute a continuación.

Directrices y normativas para la reivindicación identitaria en Brasil

Las luchas de los afrobrasileños por el pleno reconocimiento de su cultura y sus aportes a la nación y el goce efectivo de sus derechos, encontraron en el ámbito curricular un espacio de reivindicación de su identidad, lo que ha contribuido a combatir el racismo y las desigualdades que operan en función de la discriminación a la población afrodescendiente. Un primer antecedente del reconocimiento a la diversidad étnica en la integración brasileña, se ubica en 1931, con la fundación del Frente “Negra Brasileira”, que exigía acciones concretas al Estado para incluir a la población afrodescendiente en las esferas política, social y educativa (Pelegrine y Pereira, 2013).

Sin embargo, fue hasta la promulgación de la Constitución de 1988, con el proceso de restauración de la democracia, en donde se consigné en los artículos 215 y 242 el reconocimiento de la pluralidad étnica en la sociedad brasileña y se garantiza la enseñanza de las contribuciones de los diferentes grupos étnicos en la conformación del pueblo brasileño. En la década de 1990 la categoría de “afrodescendencia” se fue afirmando como símbolo de pertenencia y cohesión identitaria de la comunidad afrobrasileña, a la vez que se fortalecían las exigencias por las “cuotas” de paridad étnica en diversos espacios, entre ellos los académicos. Entre 1997 y 1998, el Ministerio de Educación diseñó los Parámetros Curriculares Nacionales para la educación básica (fundamental), que en sus temas transversales incorporaron la diversidad cultural, cuyo objetivo fue organizar el sistema educativo del país para garantizar que:

... Respetadas las diversidades culturales, regionales, étnicas, religiosas y políticas que atraviesan una sociedad múltiple, estratificada y compleja, la educación pueda actuar decisivamente en el proceso de construcción de la ciudadanía, teniendo como meta el ideal de una creciente igualdad de derechos entre los ciudadanos, basado en los principios democráticos (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 13).

Pese a que el diseño de un parámetro curricular se enunció desde un discurso de diversidad, generó un intenso debate por la viabilidad de aplicar un marco general para todo el país, respetando la autonomía de las escuelas y los docentes (Teixeira, s/f). No obstante, estos cambios curriculares propiciaron la emergencia de una visión crítica del relato

histórico eurocéntrico, reivindicando los aportes de otros sujetos históricos en la conformación de la identidad nacional.

Este proceso se consolidó con la Ley 10.639/03, aprobada en 2003, que modificó la legislación brasileña vigente desde 1996, la Ley 9.394 de Directrices y Bases de la Educación, con lo cual la enseñanza de la historia africana y de la cultura afrobrasileña en el currículum oficial de nivel básico se volvió obligatoria.

Si bien esta ley generó polémica, tanto los movimientos negros, en particular el Movimiento Negro Unificado en Brasil (Gonçalves, 2018), como los educadores, se apropiaron de ella, debido a que, a través del currículum, posicionaron la lucha antirracista a escala nacional. Al reglamentarse en 2004, se consolidó como un dispositivo legal para la afirmación de la identidad afrobrasileña, para el cuestionamiento del etnocentrismo en el relato histórico sobre la nación y de los mecanismos de segregación, a la vez que se reconocía la necesidad de diseñar estrategias de reconocimiento a la diversidad y la resemantización de conceptos como “negro” y “raza”.

Con la elaboración de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico Raciales y para la Enseñanza de la Cultura y la Historia Afrobrasileña y Africana por parte del Consejo Nacional de Educación, a través de la Resolución [Parecer] CNE/CP no. 03/2004, el combate explícito a la discriminación racial y de género, y la acción afirmativa de los grupos étnicos subalternos que conforman la nación se consolidaban desde las políticas públicas y en particular desde la propia escuela.

En términos pedagógicos, estas directrices contribuyeron a reeducar en la pluriculturalidad, asociando el régimen democrático con el “reconocimiento de una sociedad multicultural y pluriétnica” (Oliveira y Candau, 2010, p. 33). Dentro de este horizonte de “reeducación de las relaciones étnico-raciales” (Paula; 2011, p. 8) la Ley Federal n. 11.645 del 10 de marzo de 2008, reconoció los aportes de los pueblos indígenas, mediante la inclusión del eje “Historia y cultura afrobrasileña e indígena”.

Este giro en la conformación de la nación contribuía a generar conocimientos “otros”, reivindicando saberes no occidentales previamente soslayados (Oliveira y Candau, 2010, p. 36), lo que a su vez motivó la discusión sobre la identidad de los diversos grupos étnicos que integran la nación como una construcción histórica y social. A partir de este debate se cuestionó el discurso de las “minorías étnicas”, ya que en todo

caso son minoritarias en cuanto a su representación institucional, pero mayoritarias en términos poblacionales, históricos y culturales. Sin embargo, el velo que invisibiliza su papel a través de un relato histórico sesgado los hace aparecer como minoritarios. Esta ley contribuyó al reconocimiento de la diversidad en pos de la integración sin menoscabo de la autodeterminación.

Dichas reformas también configuraron una alternativa a la política de racismo cordial o democratización racial, que tiende a legitimar una identidad homogeneizante, en detrimento de los grupos subalternos, como los afro-brasileños. De acuerdo con Giménez (2000, p. 49), la política de unificación cultural forzada se enmarca en la subordinación de las distintas identidades nacionales dentro de la conformación del Estado-nación. En consecuencia, se desarrolló una estandarización de los códigos lingüísticos, religiosos y también los educativos. Esto, en la medida en que dicha estandarización de la historia en un contenido curricular, es un medio para forjar comunidades imaginadas (Smith; 1995, p. 4). En ese sentido, la modificación de un aspecto tan sensible para la conformación del currículum como la historia es trascendental. De manera que una propuesta orientada a deconstruir el constructo homogéneo de la nación brasileña también apela a esa forja de comunidades imaginadas vía el currículum pero orientada a formar una comunidad incluyente.

Es importante señalar que las reformas de 2003 y 2008, impulsadas durante el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, fueron secundadas por una serie de iniciativas institucionales, enfocadas a promover una práctica educativa más inclusiva en relación a la diversidad étnica que compone al país. Un ejemplo ilustrativo, fue el Programa de Acciones Afirmativas para la Población Negra en las Instituciones Federales y Provinciales de Educación Superior del año 2005. El objetivo de este programa fue financiar a los Núcleos de Estudios Afro-Brasileños (NEAB). Estos núcleos han actuado en la formación inicial de profesores y en la elaboración de material didáctico para orientar las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de la historia y cultura afro-brasileña (Paula; 2011, p. 12). Paralelamente, la formación inicial docente, comenzó a incluir de manera sistemática temas de “raza, grupos étnicos, prejuicio y discriminación”, temas que hasta antes de la sanción de la ley 10.639 en 2003, eran prácticamente nulos (Paula, 2014, p.437).

Simultáneamente, se decretaron una serie de Directrices para apuntalar una educación para la integración en la diversidad y el combate a la

discriminación racial en particular. En el 2006 se promulgaron las Orientaciones y Acciones para la Educación de las Relaciones Étnico Raciales y en 2012 las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena en la Educación Básica, así como las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Quilombola (descendientes de esclavos) (Pelegrine y Pereira, 2013). La importancia de estas medidas complementarias fue tal que podría decirse que, sin ellas, la Ley 10.639 hubiera sido letra muerta.

En medio de este proceso, interesa destacar las mediaciones que se generaron a nivel local, para aplicar las Directrices de la Educación en las Relaciones Étnico-Raciales, principalmente a través de la formación continua de los docentes. Un caso paradigmático es el de la Secretaría Municipal de Goiânia, capital del estado de Goiás, que ya desde 1993 implementó políticas de combate a la discriminación étnica, tanto de carácter penalizador como afirmativo (Jovino, 2015). Para 2008, se diseñó un curso para docentes de Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña, en donde además de estos temas se incorporó el estudio de la religiosidad, así como danzas y disciplinas corporales como la capoeira, junto con cursos sobre la propia enseñanza en estos tópicos. Este curso se diseñó en asociación con el Movimiento Perla Negra y con asesoría de la Universidad Federal de Goiás y de la Pontificia Universidad Católica de Goiás.

En una segunda fase, a partir de 2010, se buscó la articulación con los Núcleos de Estudios Afrobrasileños (NEAB) de las propias instituciones de nivel superior para seguir en la consolidación de los cursos de formación continua para docentes. En esta fase también se incorporó la asistencia de otros actores civiles, como el Foro Permanente de la Diversidad Racial de Goiás y el Sindicato de los Trabajadores en Educación del Estado de Goiás. Según Pelegrine y Pereira (2013, p. 507), esto articuló la dimensión “política, pedagógica y académica” en la formación continua de los docentes sobre la historia y cultura africana, con las propias líneas de investigación de las instituciones de nivel superior involucradas.

La experiencia de la municipalidad de Goiânia demostró que las acciones concertadas entre movimientos sociales, organizaciones civiles junto con instituciones de nivel superior y el respaldo del gobierno municipal, fueron clave para darle seguimiento y reforzar los cursos sobre relaciones étnico-raciales. Este seguimiento abarcó la asistencia técnica en el aula, a fin de acompañar la enseñanza en historia y cultura africana y afrobrasileña en los Centros Municipales de Educación Infantil. Asimis-

mo, esto evidenció que no es posible consolidar la educación para las relaciones étnico raciales, mediante esfuerzos aislados, debido a que los profesores tenían nociones de democracia racial, profundamente sedimentadas en su práctica docente, lo cual puso de relieve, que la asistencia técnica debía ser constante.

En ese sentido, Jovino (2015) señala que es necesario reforzar estas políticas con una cultura de educación antirracista, ya que en el caso de Goiânia se han experimentado dificultades para asimilarlas dentro de los Proyectos Político Pedagógicos escolares y permanecen acotadas a fechas conmemorativas. Por su parte, Gonçalves (2018) ha documentado que aún persisten expresiones de racismo y discriminación hacia los afrobrasileños, principalmente por la ausencia de un seguimiento concertado a la formación docente a nivel nacional. Lo anterior indica que este tipo de esfuerzos requieren ser fortalecidos con procesos de deconstrucción del “currículum prescrito” (Pelegrine y Pereira, 2013, p. 509) en las prácticas de enseñanza y en las concepciones eurocéntricas en la narrativa histórica.

Sin embargo, este giro en la concepción de la nación, no estaba exento de una reacción conservadora, por los privilegios que se verían afectados con la crítica al paradigma eurocéntrico en el relato de la nación brasileña, como se observa en la agenda del programa “Escuela sin Partido”, que ha sido asimilado por el actual partido oficialista en Brasil, el Partido Social Liberal. Pese a que la Procuraduría Federal de los Derechos del Ciudadano del Ministerio Público (2016) lo declaró inconstitucional por constreñir la libre circulación de ideas, negar la libertad de cátedra y contradecir la laicidad al fomentar la enseñanza religiosa, concluyendo que se trata de una reacción que entorpece la lucha contra las ideologías sexistas, racistas y religiosas; y pese a que la Asociación Nacional de Investigación en Educación y la Asociación Brasileña de Enseñanza de Historia, advirtieron que se trataba de un proyecto antidemocrático que criminaliza la labor docente (Guilherme y Picoli, 2018), en 2019 fue relanzado por la diputada oficialista, Bia Kicis en un cuarto Proyecto de Ley (Jornal do Comercio, 19/02/2019).

Aunque en este cuarto intento incorporó el principio de “libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar la cultura, el pensamiento, el arte y el saber” consignado en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Presidência da República, 1996), mantiene su argumento de que la libertad de enseñanza no implica que el docente promueva sus propios

intereses, ya sean morales, religiosos, partidarios, políticos o ideológicos, pues quedaría anulada la libertad de conciencia de los estudiantes (Cámara Legislativa, PL 246/2019, Programa Escola sem Partido).

Según este planteamiento, Escuela Sin Partido parte de la premisa de que los centros de enseñanza son propensos a ser instrumentados por intereses partidarios, mediante los docentes como presuntos agentes de adoctrinamiento, por lo tanto, lleva implícita una noción de enemigo interno dentro del sistema educativo. Además, persiste el absurdo, señalado por el Ministerio Público, de “neutralidad ideológica”, ya que por definición no hay ideologías neutras. A la luz de la trayectoria de las políticas de formación docente inicial y continua para las relaciones étnico-raciales, orientadas a deconstruir el relato etnocentrista en la narrativa histórica, dicho Proyecto de Ley implicaría un retroceso en las acciones afirmativas para combatir la discriminación étnica.

En medio de esta tensa correlación de fuerzas entre la reacción conservadora que apela a una supuesta neutralidad ideológica, y los movimientos que reivindican la libertad de enseñanza que fomenta la pluralidad, emerge el discurso de los esencialismos estratégicos que los sectores afrobrasileños más radicales impulsan como parte de un programa panafricanista, que a su vez se liga a un horizonte de lucha anticolonial. A continuación, interesa discutir los contornos en los que este debate se desplaza.

Entre la integración y los esencialismos estratégicos

Existen dos extremos respecto a la identidad y los cauces que puede tomar la afrodescendencia en Brasil como posicionamiento político: por una lado está la visión que demanda reconocimiento y busca un horizonte de integración, y que reivindica el aporte de las culturas soterradas por la construcción de un Estado-nación definido por una identidad homogénea y en el otro extremo, posturas más radicales como la panafricanista que, asociada a las luchas anticoloniales de la segunda posguerra, constituye un esencialismo estratégico que concibe la negritud como una solidaridad entre las víctimas de la colonización europea (Munanga, 2012), que rebasa las fronteras nacionales.

Aunque ambas posturas buscan reivindicar los aportes de la cultura afrodescendiente, hay una tensión en la que el panafricanismo concibe

una concepción que trasciende a la noción moderna de nación, pues de acuerdo a Benedict Anderson (1993), las naciones se asumen limitadas. Es decir, aunque esté integrada por millones, la nación no aspira a una concepción tan abarcadora como la de la humanidad entera o una parte de ella, como lo sería la africanidad. Por su parte la afrodescendencia identificada con la democracia convivencial (Buatu, 2011) apela a la visibilización de los elementos heterogéneos que integran el constructo de la nación.

Un primer conflicto que aparece como condición para la posibilidad de afirmación de la nación, es la tensión entre la visión culturalista y voluntarista (Gellner, 1983). La visión voluntarista supone el acuerdo de poner en segundo plano el vínculo inmediato que de acuerdo con el enfoque culturalista otorga el compartir los mismos códigos, es decir, “un sistema de ideas y signos, de asociaciones y de pautas de conducta y comunicación” (Gellner; 1983, p. 20), con miras a lograr una unidad más amplia que implique el diálogo entre diferentes culturas entre las cuales se dé el pacto de establecer derechos y deberes en común, que los configura como miembros de una misma nación. Como señala Buatu (2011), la filiación liberal pactista de la noción voluntarista, frente al romanticismo detrás de la visión culturalista, representan dos polos extremos para definir la cohesión de la nación.

Evidentemente, el hecho de que sea el subalterno el que demande el reconocimiento en un contexto desigual, lo coloca en una situación defensiva, en la cual las reivindicaciones no pueden bajar la guardia y deben constantemente demandar la visión voluntarista en dos planos simultáneamente, en lo legal y en lo fáctico. Situados esta doble labor por demandar el reconocimiento y una integración no subordinada, el plano educativo es una de las muchas esferas de intervención en el espacio público para consolidar el reconocimiento de la diversidad en el plano legal. En el proceso por poner en crisis la unificación forzada de la nación, como la que aparecía enunciada en la democracia racial predominante del siglo XX, se hace visible la confrontación de dos caras de la visión voluntarista de la nación: la que es programada por el grupo en el poder y la que, emergiendo desde el lugar del subalterno, denuncia la inequidad en los pactos de derechos y deberes que no conducen a una conformación equitativa de los diversas culturas que conforman al proyecto de nación.

La primera, sería una versión instrumental de la visión voluntarista, mientras que, en la segunda, es decir, la del subalterno, aparece una

reivindicación de esa visión en términos de plena equidad. Esto se puede ver reflejado en sus demandas, como las recupera Rodrigo Ednilson de Jesus (2013) en su recuento de la Ley 10.639 que estableció la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y cultura africanas en donde señala: “luchan no apenas por el reconocimiento de su humanidad, sino también por el reconocimiento y valoración efectiva de la contribución de las poblaciones hasta ahora invisibles para la formación multicultural y pluriétnica del pueblo brasileño” (Jesus; 2013, p. 400).

Es decir, aparece el reconocimiento de una entidad dotada de unidad llamada pueblo brasileño, en ese sentido, están reivindicando la visión voluntarista de la nación y junto con ello, la demanda del reconocimiento de las culturas soterradas en la conformación de ese pueblo. Es cierto que especifica que es un pueblo multicultural y pluriétnico, pero es un solo pueblo. Rodrigo Ednilson de Jesus registra la incidencia del movimiento negro, en esta modificación constitucional, articulado a la Subcomisión de Negros, Poblaciones Indígenas, Personas Deficientes y Minorías, que participó en el proceso de modificación legislativa desde el 2003. Esta Subcomisión habría enfrentado resistencias para la asimilación del aporte afrobrasileño para la nación, por lo tanto, de Jesus considera que con el fin de no parecer radicalmente disruptiva con respecto al “Mito de la Fundación de la Nación”, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional se mantuvo apegada a la Constitución Federal en su Artículo 242° en lo referido al supuesto equilibrio entre las matrices culturales indígena, africana y europea que conforman al pueblo brasileño y a partir del cual se neutralizarían los antagonismos:

La enseñanza de la Historia de Brasil tendrá en cuenta las contribuciones de las diferentes culturas y etnias para la formación del pueblo brasileño, especialmente de las matrices indígena, africana y europea. (Presidência da República, 1996. Art. 26°, 4°, Lei 9.394 de Directrices y Bases de la Educación Nacional).

En dicho mito fundacional hay inserta una noción apegada a la teoría geológica de la nación (Smith; 1995, p. 9), de acuerdo a la cual, las tres matrices se sedimentaron y de esa “formación geológica” surgió el conglomerado de la nación. Es la misma visión implícita en la obra clásica de Gilberto Freyre *Casa Grande y Senzala*, en donde el mestizaje entre las tres razas daba como resultado la síntesis de lo brasileño en el mulato

(Santos; 2011, p. 4). Frente a dicha visión geológica de la nación, implícita en la democracia racial que el movimiento reivindicativo de la cultura afrodescendiente ha intentado superar, en particular mediante iniciativas afirmativas a través del currículum, es que surgen los esencialismos estratégicos como el panafricanismo de Paula (2011) así como la aspiración a superar la visión de las tres matrices, de Jesus (2013).

Lo que vincula las aspiraciones más amplias de ambos autores, es el interés de alcanzar la autonomía de los particularismos, lo cual se traduciría en una efectiva participación que no se subordina a los intereses de una supuesta base común de la nación. En última instancia, esta contraposición de posturas expresa la tensión irresoluble entre la visión culturalista y voluntarista de la nación. El horizonte de la autonomía de los particularismos se apega a una faceta de la visión culturalista, para la cual negociar con la visión voluntarista resulta amenazante, porque ello implica la subordinación de los particularismos a una supuesta armonía que nulifique los antagonismos pero que encubre las desigualdades, tal como sucede en la democracia racial.

No obstante, la necesidad de tener bases comunes para la nación, en este caso a través del currículum nacional, apuntala la faceta integradora de la visión voluntarista. Como se ve, el equilibrio entre ambas visiones es siempre frágil y esto indica la cohesión sujeta a negociaciones de los consensos que conforman a la nación. El currículum nacional, como uno de los terrenos en los que se intenta generar dicho equilibrio, es un campo mediador para la libre expresión de los particularismos, ejerciendo acciones afirmativas a favor de los subalternos, en función del paradigma intercultural y de la ruta del currículum antirracista. Asimismo, es un ámbito crucial para consolidar el modelo de democracia convivencial, en donde todos los grupos que componen a la nación tienen una efectiva representación en el Estado (Buatu, 2011).

Discusión

El trayecto para el reconocimiento de los aportes del pueblo y la cultura afrodescendiente en Brasil es un caso paradigmático en la región, en donde se han articulado las luchas de movimientos identitarios, políticas progresistas y esfuerzos institucionales en la labor común de visibilizar y reivindicar los aportes de esa cultura en la meta de construir un cu-

currículo que fomenta la convivencia dentro de la diversidad. El caso de la municipalidad de Goiânia es ilustrativo de la necesidad de articular esos tres esfuerzos y de generar mediaciones al nivel local para aterrizar la implementación de políticas de alcance nacional a través de acciones concretas.

La coyuntura política actual en la que el programa “Escuela sin partido” se pretende impulsar como parte de la agenda oficialista demuestra que los consensos y las luchas ganadas en la construcción de un país diverso deben ser permanentemente vigilados y refrendados. Las reacciones encabezadas por los movimientos “Escuela con Libertad y Diversidad” y “Escuela sin Mordaza” frente al discurso neoconservador de Escuela sin Partido, ilustra cómo se ha generado capacidad de agencia entre los actores que reivindican la identidad y los derechos de los grupos subalternos, que han ganado terreno en campos como el curricular.

A su vez, las reformas 10.639 y 11.645, de 2003 y 2008, respectivamente, muestran un trayecto que profundiza la construcción de un currículo diverso bajo el paradigma de interculturalidad y el antirracismo, en la tarea de desmontar la narrativa etnocéntrica en la conformación de la nación. Sin embargo, en la Ley 9.394 de Directrices y Bases de la Educación Nacional persiste una tensión entre estas políticas con el discurso de la democracia racial, aun presente en postulados como la visión geológica de las “tres matrices” en la integración de la nación. Esta velada invisibilización de los antagonismos y los agravios históricos a los grupos subalternos es lo que genera la emergencia de los esencialismos estratégicos, que surgen como denuncia, pero también como prefiguración de un proyecto que trasciende los marcos de la nación y apunta a una descolonización de las relaciones étnico-raciales.

La disputa entre ambos posicionamientos se llega a confrontar entre las visiones culturalista y voluntarista de la nación, y si bien postulamos una tensión irresoluble entre ambas, se puede apreciar una coexistencia complementaria, en donde el aspecto voluntarista aparece como horizonte de integración, al cual no se pretende llegar de manera enteramente plena, dado que acarrea el peligro de la subordinación de los particularismos. La visión culturalista, opera como el movilizador de las culturas subalternas para exigir no sólo reconocimiento sino participación dentro del constructo de la nación, en la medida en que dicha elaboración, como apunta Hobsbawm (1998, p. 18), es en gran parte una construcción artefactual, ingenieril e inventada.

El ámbito curricular es uno de los espacios de lo público en los que se da esa tensión, y el caso aquí revisado, da cuenta de la transformación a la que se ve sometido dicho dispositivo, pensado en sus inicios como medio de cohesión a partir de bases comunes. Las recientes enmiendas a su estatuto, dan cuenta de la emergencia de los sujetos que se vieron negados en la construcción de esas bases comunes. De igual manera, la apelación a la historización de su comunidad como afrodescendiente y el reconocimiento de su aporte al pueblo brasileño, revela que esos sujetos buscan reivindicar para sí una noción más apegada al paradigma moderno de la nación.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Buatu, O. (2011). Democracia convivencial, paradigma incluyente para África y América Latina- El caso de la Conferencia Nacional Soberana Africana. México, Ediciones EON, Universidad de Colima.
- Cámara Legislativa (2019). Projeto de Lei No. 246 de 2019. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019
- Canen, A. (2000). Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, (111), 135-149. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300007>
- Cejudo, G. (2008). Discurso y políticas públicas: enfoque constructivista. *Documentos de Trabajo CIDE*, Número 205.
- CEPAL. (2017). *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42654/1/S1701063_es.pdf
- Consejo Nacional de Educación (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Re-

- lações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. <http://portal.inep.gov.br/>
- Freyre, G. (2010). *Casa-grande y senzala. La formación de la familia brasileña en un régimen de economía patriarcal*. Madrid: Fundación Cultural Hispano-Brasileña.
- Gellner, E. (1983). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giménez, G. (2000) "Identidades étnicas: estado de la cuestión" en: Leticia Reina. *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, México: CIESAS/INI/Miguel Ángel Porrúa.
- Guilherme, A. y Picoli, B. (2018). Escola sem Partido —elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230042. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>
- Gonçalves, R.C. (2018) Quinze anos da lei 10.639/03 – avanços e retrocessos. *RIDPHE: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas (SP), 4(2), 434-439, jul./dez. doi: 10.20888/ridphe_r.v4i2.9762
- Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- IBGE. (2016). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Recuperado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>
- Jesus, R.E. (2013). "Diversidad étnico-racial, en Brasil Los retos de la Ley n° 10.639, de 2003". *Revista Retratos de la Escuela, Brasília*, v. 7, n. 13, p. 399-412, jul./dic. 2013.
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo andino*, (47), 7-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Jovino, T. (2015). *Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás.
- Lemos, R. (2016). Combate al racismo y la discriminación racial en Brasil: legislación y acción institucional. *Desacatos*, 51, mayo-agosto, 32-49.
- Meneses-Copete, Y. A. (2014). Representaciones sociales sobre afrodescendencia: currículo, práctica y discurso pedagógico del profesorado. *Entramado*, 10(2), 250-271. Recuperado de <http://www.scielo.org>

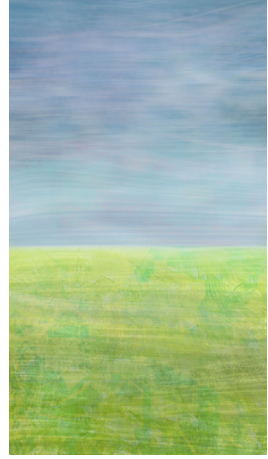
- co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032014000200016&lng=es&tlng=es.
- Ministério Público Federal (2016). Nota Técnica 01/2016 PFDC, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. <http://pfdc.pgr.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>
- Munanga, K. (2012). Negritude e identidades negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*, 4(8), 6 – 14.
- Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>
- Paula, B.X. (2011). “Historia y Cultura Afro-Brasileña y la Contribución de las Poblaciones de Matrices Africanas en Brasil.” *Estudios Históricos – CDHRP*- Año III - Octubre 2011 - N° 7 – ISSN: 1688 – 5317. Uruguay
- Paula, B. y Guimaraes, S. (2014). 10 years of the Federal Act 10,639/2003 and the training of teachers: a reading of scientific studies. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 435-448.
- Pelegrine, M. y Pereira, W. (2013). Educación para relaciones étnico-raciales La experiencia de la Secretaría Municipal de Educación de Goiânia [Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME]. *Revista Retratos de la Escuela*, Brasília, 7(13), p. 499-512, jul./dic.
- Presidência da República. (1996). Lei 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Presidência da República. (2008). Lei 11.645. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1
- Portal Câmara dos Deputados. (2003). Lei 10.639. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>
- Santos, M. A. (2011). “Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil”. *Perspectiva Sociológica*, 3.
- Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

- Smith, A. (1995). “¿Gastronomía o geología? El rol del nacionalismo en la reconstrucción de las naciones”. *Nations and Nationalism*. 1.
- Teixeira, B. D. B. U. (s/f). Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola. Recuperado de: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf
- Valdés, F. y Ansolabehere, K. (2012). Panorama político. Conflicto constitucional en América Latina: entre la inclusión y el cinismo. Puchet et. al. *América Latina en los albores del siglo XXI*. México: Flacso.
- Zárate, R. (2017). Somos Mexicanos, no Somos Negros: Educar para Visibilizar el Racismo “Anti-Negro”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 57-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100005>

Referencias hemerográficas

- Agencia IBGE*. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. 24 de novembro 2017. Recuperado de: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>
- DW*. Projeto Escola sem Partido é arquivado na Câmara. 11 de dezembro 2018. Recuperado de: <https://www.dw.com/pt-br/projeto-escola-sem-partido-%C3%A9-arquivado-na-c%C3%A2mara/a-46691124>
- Gazeta online*. Projeto “Escola Sem Partido” é retirado da pauta do Senado. 8 de dezembro 2017. Recuperado de: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/2017/12/projeto-escola-sem-partido-e-retirado-da-pauta-do-senado-1014110457.html>
- Jornal do Comércio*. Escola sem Partido entra na fila de votação. 19 de fevereiro 2019. Recuperado de: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/cadernos/jornal_da_lei/2019/02/670609-escola-sem-partido-entra-na-fila-de-votacao.html

Dirección de contacto: Leonardo Oliver Ortiz Flores, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos. Av Universidad 3000, Coyoacán, Ciudad de México. E-mail: oliver.ortiz@comunidad.unam.mx



Investigaciones

Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad Complutense de Madrid

Factors associated to the academic performance of new entry students at Complutense University of Madrid

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433

María Fernández-Mellizo
Alexander Constante-Amores
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En los últimos años existe un gran interés por conocer los factores o determinantes que inciden en el rendimiento académico del alumnado de la educación superior, de gran utilidad a la hora de evaluar la calidad y la equidad de las universidades. Esta investigación tiene como objetivo analizar los factores individuales (demográficos, socioeconómicos y académicos) asociados al rendimiento académico de los nuevos universitarios, que son aquellos con más posibilidades de abandonar sus estudios. Para ello, se ha analizado la cohorte de estudiantes de nuevo acceso a grados de la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2017/18, conformada por un total de 10.720 estudiantes. Los datos se han analizado mediante las técnicas de regresión logística binaria y de árboles de clasificación. Como variables independientes se han seleccionado un total de once, de las cuales cuatro (*nota de acceso a la Universidad, tipo de centro en la educación secundaria, sexo y Comunidad Autónoma familiar*) han resultado estadísticamente significativas en el modelo final. Los resultados muestran que cuanto más elevada es la nota de acceso a la Universidad, más probabilidades tiene el estudiante de obtener un buen rendimiento académico. Del mismo modo, si el alumno ha estudiado Bachillerato en un instituto público, es mujer y/o de Madrid, las probabilidades de obtener un buen rendimiento se incrementan. En general, las variables académicas, y en particular la nota de

acceso a la Universidad, son las que más contribuyen a explicar el desempeño universitario, aunque las variables demográficas tienen cierto peso también. En cambio, las variables socioeconómicas no contribuyen sustantivamente a la explicación de este fenómeno, algo que puede reflejar que los estudiantes, en el nivel superior, están muy seleccionados desde el punto de vista social y, por tanto, la fuerza estadística de estas variables es más reducida que en niveles educativos anteriores.

Palabras clave: educación superior, estudiantes universitarios, rendimiento académico, regresión logística, minería de datos

Abstract

The knowledge of the factors that influence the academic performance of students in higher education is getting attention currently, and it is very useful when evaluating the quality and fairness of universities. The aim of this article is the analysis of individual factors (demographic, socioeconomic and academic) associated to the academic performance of a new cohort of students from the Complutense University of Madrid in the 2017/18 academic year, made up of a total of 10,720 students. Freshmen students are those who are the most likely to drop-out their selected degrees. Data were analysed through binary logistic regression techniques and classification trees. Eleven variables were selected as independent ones. From those, only four have a significant influence in the final model: qualification obtained to access to the university studies, the nature of the institution of origin, gender and the Autonomous Community of the family. The results show that the higher the qualification obtained to access to the university, the more likely the student is to obtain a good academic performance. In the same way, if a student is either women or from Madrid or attended previously to a public institution, the chances of getting a better academic performance will increase. In conclusion, academic variables carry more weight to explain the university performance, although the demographic ones are also important. Among the academic variables, the qualification obtained to access to the university studies is the most relevant. Therefore, socioeconomic variables do not contribute to the explanation, possible due to the already high level of social selection of students at university, which lessens their statistical impact in comparison to previous levels of education.

Key words: higher education, university students, academic achievement, logistic regression, data mining.

Introducción

Los estudiantes universitarios cada vez despiertan más interés por parte de la investigación socio-educativa. Al examen de sus perfiles, estrategias y opiniones se han dedicado numerosas investigaciones, tanto nacionales como internacionales, del mismo modo que se ha tratado con especial atención las características de aquellos que acceden a la enseñanza terciaria (Ariño y Sintés, 2016; EUROSTUDENT, 2018; Fundación BBVA, 2010).

Por su parte, el análisis del rendimiento académico de los estudiantes de educación superior, así como de los factores que inciden en el mismo, ha adquirido bastante notoriedad en los últimos años (García, 2014). La relevancia del rendimiento académico radica, según diversos autores, en que es uno de los indicadores más importantes para determinar la calidad y equidad de la enseñanza universitaria (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). Además, su importancia reside, según otros autores, en que un alto o bajo desempeño por parte del alumnado afecta tanto al discente como a la institución académica (Garbanzo, 2014).

Conocer los factores que explican el rendimiento académico es de utilidad a la hora de evaluar la calidad y la equidad de las universidades, así como para identificar las variables que determinan el éxito o fracaso académico (Garbanzo, 2007), y a la postre incrementar el rendimiento académico de los estudiantes (Lamas, 2015). Incluso, por parte de algunos autores, se reivindica un enfoque en el que analizar los factores asociados al rendimiento académico sirva como estudio previo al diseño de políticas universitarias (Turrul y Roca, 2010).

Las investigaciones que analizan los factores asociados al rendimiento académico en la educación superior no estudian en profundidad los factores individuales (Rodríguez, Ariza y Ramos, 2014). Este artículo surge de la necesidad de estudiar a fondo el impacto de las variables individuales (demográficas, socioeconómicas y académicas) en el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, a la hora de analizar los determinantes asociados con el rendimiento académico es pertinente y necesario el estudio de los perfiles del alumnado, algo que no ha recibido la atención deseada (Jiménez-Caballero, Camúñez, González-Rodríguez y Fuentes, 2015), y que en este trabajo se ha tratado de abordar. Dicha investigación es crucial realizarla, como se ha hecho en este artículo, en los estudiantes de nuevo acceso o primeros cursos,

ya que son los que tienen más posibilidades de abandonar sus estudios universitarios (García, 2014; Tejedor y García-Valcárcel, 2007) y/o de obtener un bajo rendimiento (Turrul y Roca, 2010).

Debido a todo lo indicado, nos planteamos varias preguntas de investigación: ¿cuáles son los factores individuales (demográficos, socioeconómicos y académicos) que inciden en el rendimiento académico?, ¿cuáles de ellos tienen más importancia en dicho fenómeno? Y, en relación con lo anterior, ¿cuál es el perfil del estudiante que obtiene un buen y un mal rendimiento académico? El objetivo de este estudio es, por tanto, examinar los factores individuales asociados al rendimiento académico del estudiante, así como determinar la importancia de cada uno de ellos y los perfiles de los estudiantes en función de su rendimiento académico.

Para contestar estas preguntas de investigación se ha analizado el caso de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la universidad presencial española más grande en volumen de estudiantes (Manzano, Escribá, Iborra y Safón, 2016). Se ha contado con una base de datos de estudiantes de nuevo ingreso en grado en el curso 2017/18 proporcionada por el Observatorio del Estudiante de dicha universidad.

En el primer apartado se revisa la literatura sobre los factores que inciden en el rendimiento académico en la universidad, sobre todo los que tienen que ver con variables individuales. El segundo apartado se centra en cuestiones metodológicas; se describen los datos, las variables y las técnicas de análisis de datos empleadas. El tercer apartado está dedicado a los resultados de la investigación, tanto los que tienen que ver con los factores individuales que inciden en el rendimiento académico del estudiante como con el establecimiento de perfiles asociados a un buen y a un mal estudiante. Por último, el cuarto apartado presenta una discusión de los resultados y las conclusiones de la investigación.

Factores asociados con el rendimiento académico universitario

No existe consenso por parte de la comunidad científica a la hora de definir el rendimiento académico (Lamas, 2015). Hay que destacar que las notas y los créditos aprobados son los indicadores más utilizados del rendimiento académico (Mañé y Miravet, 2010), siendo las notas el más eficaz según algunos autores (Garbanzo, 2013).

Se han establecido numerosas clasificaciones de los factores asociados al rendimiento académico. En la investigación realizada por Garbanzo (2007) son tres los factores que se encuentran: personales, sociales e institucionales. Por su parte, Tejedor y García-Valcárcel (2007) indican la existencia de cinco determinantes: identificación, psicológicas, académicas, pedagógicas y sociofamiliares. Del mismo modo, el estudio realizado por García (2014) clasifica a los factores que influyen en el rendimiento académico en individuales y organizacionales.

En relación a los factores organizacionales, la literatura consultada encuentra que la asistencia de manera regular tanto a las clases como a las tutorías por parte del alumnado (Clerici y Da Re, 2019) o una buena relación entre el docente y el estudiantado (Garbanzo, 2007), se relacionan positivamente con el rendimiento académico. En esta investigación se ha optado por centrarse en los factores individuales del rendimiento académico, menos estudiados que los organizacionales.

Los factores individuales son divididos por García (2014) en tres grupos: demográficos, socioeconómicos y académicos. La presente investigación utiliza esta última clasificación, ya que se caracteriza por su claridad, precisión terminológica y actualidad.

Factores demográficos

Dentro de los factores demográficos, el más estudiado ha sido el sexo, seguido de la edad. El meta-análisis realizado por Richardson, Abraham y Bond (2012), cuyo objetivo fue determinar los factores psicológicos, demográficos y socioeconómicos asociados con el rendimiento académico en la educación terciaria, incluye un total de 7.167 estudios entre 1997 y 2010, y llega a la conclusión de que el sexo y la edad tienen, no obstante, un tamaño del efecto pequeño.

En cuanto al primero de ellos, las investigaciones realizadas no resultan concluyentes. Algunos estudios señalan que son las mujeres las que demuestran un mejor desempeño académico. La investigación realizada por Pérez-Cárceles, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Palazón-Pérez y Gómez-García (2014) muestra que las alumnas de la Universidad Católica de San Antonio (Murcia) obtienen un mejor rendimiento académico. De igual manera, el estudio realizado por Duart, Gil, Puyol y Castaño (2008) refiere un rendimiento superior de las mujeres en diversas universidades

de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Asimismo, McNabb, Pal y Sloane (2002) hallan que las mujeres universitarias que estudian en Inglaterra y Gales obtienen un mayor desempeño. Sin embargo, otros trabajos muestran que los varones tienen mejor rendimiento académico. La investigación realizada por Santos y Vallelado (2013) revela que los varones pertenecientes a la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de Valladolid obtienen un mayor rendimiento académico. En la misma línea, Nyikahadzoi, Matamnade, Taderera y Mandimika (2013) señalan que los alumnos (varones) de Contabilidad en la Universidad de Zimbabwe obtienen mejores calificaciones. Además, otros estudios, como el de Danilowicz-Gösele, Lerche, Meya y Schwager (2017) con estudiantes de Göttingen (Alemania), indican que el sexo no es muy importante a la hora de explicar el rendimiento académico.

En lo que concierne a la edad, los estudios tampoco son concluyentes. Por un lado, Jansen (2004) encuentra una relación negativa entre el desempeño y la edad en el alumnado de la Universidad de Groningen (Países Bajos). Por otro lado, varios estudios no encuentran relación entre la edad y el desempeño académico. De Sousa, Taboada, Rivas, Iglesias y López (2017) no encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la República de Angola en función de su edad. Por su parte, Abera (2018), con estudiantes de la universidad de Haramaya (Etiopía), y Bunce, Baird y Jones (2017), haciendo referencia a estudiantes ingleses, tampoco las hallaron.

Otros factores demográficos, menos estudiados, son la nacionalidad (Mañé y Miravet, 2010) y el estado civil. Los estudiantes autóctonos de las universidades nacionales de Argentina (García, 2014) y los estudiantes solteros de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil en Ecuador (Cortez, Tutiven y Villavicencio, 2017) obtienen un mayor desempeño en comparación a los estudiantes inmigrantes y casados, respectivamente.

Factores socioeconómicos

Según varias investigaciones, el nivel socioeconómico de la familia es relevante en el éxito académico universitario (Abera, 2018; Chong, 2017; Dennis, Phinney y Chuateco, 2005), aunque no tanto como lo es en etapas educativas anteriores (Garbanzo, 2013). La mayor parte de los trabajos

establecen una relación positiva entre el origen socioeconómico del estudiante y su rendimiento académico. Por ejemplo, el estudio realizado por Cortez et ál. (2017) con estudiantes de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (Ecuador) revela que a mayor cualificación del trabajo y nivel educativo de los padres más posibilidad tiene el alumnado de obtener buenas calificaciones. Del mismo modo, el trabajo realizado por Marcenaro y Navarro (2007) pone de manifiesto la influencia de los estudios universitarios del padre en el buen rendimiento académico del alumnado de la Universidad de Málaga. Sin embargo, la investigación realizada por Thiele, Pope, Singleton, Snape y Stanistreet (2017) revela que el estatus socioeconómico familiar repercute negativamente en el desempeño de los estudiantes del Reino Unido únicamente en el caso de clases sociales muy bajas.

Hay pocas investigaciones que aborden la relación entre el trabajo laboral realizado por el estudiante y su rendimiento académico (Simón, Casado y Castejón, 2017), y el desacuerdo entre las mismas es amplio. Según la investigación realizada por Ruesga, Silva y Monsueto (2014), los estudiantes de nuevo acceso a universidades públicas y privadas de España que trabajan obtienen un rendimiento académico más bajo que los que no trabajan. Por el contrario, Simón, et ál. (2017) hallan que el trabajo realizado por los estudiantes de la Universidad de Alicante no repercute en el desempeño académico. Otra variable de naturaleza socioeconómica explorada por alguna literatura es la financiación de los estudios; los estudiantes de la Universidad Privada del Norte del Perú con beca obtienen una mayor nota media (Salinas, Hernández y Barboza-Palomino, 2017).

Factores académicos

Existe una amplia literatura (García, 2014; Jiménez-Caballero et ál., 2015; Vélez y Roa, 2005) que pone de manifiesto que la nota de acceso a la Universidad no sólo está relacionada positivamente con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, sino que es la variable que más contribuye a su explicación. Sin embargo, un trabajo con estudiantes de la Universidad de Alicante muestra como dicho predictor repercute en la probabilidad de finalizar la carrera, pero no en la nota media (Simón, et ál, 2017).

La literatura también encuentra relación entre el orden de elección de los estudios universitarios y el desempeño académico. Los estudiantes que han elegido los estudios en primera opción obtienen mayor rendimiento (Jiménez-Caballero et ál., 2015; Rodríguez, et ál. 2004). Otro factor que se ha estudiado es la vía de acceso; según el estudio de Mañé y Miravet (2010), los estudiantes catalanes que proceden de bachillerato rinden más que los acceden por otras vías.

El tipo de centro también parece encontrarse asociado con el desempeño estudiantil, aunque no hay un consenso por parte de la comunidad científica a la hora de indicar quién rinde más en la universidad. Por un lado, Vinacur (2016) encuentra que los estudiantes de primer año de la Universidad de Buenos Aires que han asistido a centros privados a lo largo de la educación secundaria obtienen un mayor rendimiento que el alumnado que ha ido a un centro público. Por otro lado, Smith y Naylor (2001) hallan que los estudiantes de diversas universidades de Reino Unido que han asistido a centros públicos son los que obtienen un mayor rendimiento académico. En la misma línea, Cerdeira, Catela, Balcão y Seabra (2018) muestran que los estudiantes graduados de Portugal que han acudido previamente a centros privados tienen una ligera desventaja.

La literatura sobre factores individuales asociados al rendimiento académico, por tanto, es bastante concluyente en cuanto al impacto positivo de la nota de acceso y del nivel socioeconómico de los padres del estudiante en su rendimiento académico. La primera hipótesis es formulada en consecuencia:

H1: A mayor nota de acceso de estudiante, mayor rendimiento académico; cuanto más elevado sea el nivel socioeconómico de la familia del estudiante, mejor desempeño en la universidad.

Además, también hay bastante consenso en relación al papel preponderante de la nota de acceso del estudiante en la explicación de su rendimiento académico, y sería lógico pensar que las variables académicas, en general, estén más asociadas al mismo. Por ello, la segunda y tercera hipótesis establecen que:

H2: La nota de acceso a la universidad es la variable que más impacto tiene en el rendimiento académico del estudiante; en general, las variables académicas tienen mayor capacidad explicativa que el resto de variables individuales.

H3: Las variables académicas, y en particular la nota de acceso a la universidad, definen el perfil del estudiante en función de su rendimiento académico.

Como se ha visto, la literatura no es concluyente respecto al impacto de variables como el sexo o la titularidad del centro en el que se ha cursado la educación secundaria, y es escasa respecto a otras variables como la nacionalidad o el orden de elección de estudios, así que no se establecen hipótesis de partida en este sentido.

Metodología

Datos

La presente investigación ha utilizado la base de datos proporcionada por el Observatorio del Estudiante de la UCM. Esta información ha sido obtenida del proceso de preinscripción y de formalización de la matrícula, con la ayuda del Centro de Inteligencia Institucional de dicha universidad. Por consiguiente, los datos analizados incluyen a la población total, son censales.

De los 10,720 estudiantes de nuevo acceso en grado que formalizaron la matrícula en la UCM en el curso 2017/18 se han analizado 8,660 (véase la Tabla I). Esta reducción drástica de sujetos se ha producido debido a que sólo se disponen de las notas de los estudiantes que han accedido por bachillerato (9.468 estudiantes, el 88,3% del total) de los cuales 808 abandonan sus estudios universitarios antes de completar el primer cuatrimestre. No se han tenido en cuenta ni los centros “adscritos” a la UCM, dada la diferente naturaleza de los mismos, ni los dobles grados, puesto que complicaba la clasificación en áreas de conocimiento.

TABLA I. Número de estudiantes por áreas de conocimiento y su correspondiente nota media del primer cuatrimestre

ÁREA	Nº CASOS	NOTA MEDIA DEL PRIMER CUATRIMESTRE*
Ciencias Sociales y Jurídicas	4.919	5,79 (3.828)
Ciencias	1.211	6,23 (1.076)
Artes y Humanidades	1.889	6,70 (1.500)
Ingeniería y Arquitectura	577	5,41 (469)
Ciencias de la Salud	2.124	6,52 (1.787)
Total	10.720	6,13 (8.660)

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del Observatorio del Estudiante de la UCM.

Nota: *Entre paréntesis el número de casos que tienen la información de la nota media del primer cuatrimestre.

Variables

La variable dependiente del estudio es el rendimiento académico, medida a través de la nota media obtenida por los estudiantes en el primer cuatrimestre. Se ha optado por dicotomizarla (0 = mal rendimiento académico y 1= buen rendimiento académico)¹. Para su elaboración, lo primero que se realizó fue la agrupación de cada uno de los grados con su área de conocimiento, y se calculó la nota media correspondiente a cada área de conocimiento (Tabla I). Una vez realizado esto, se llevó a cabo la siguiente ecuación con el propósito de dicotomizar la variable dependiente y, de esta manera, diferenciar a los sujetos que obtuvieron un buen y un mal rendimiento académico en el primer cuatrimestre.

$$\text{Rendimiento relativo} = \frac{\text{Nota media del sujeto}}{\text{Nota media del área}} \text{ ecuación (1)}$$

Concretamente, aquellos estudiantes que obtuvieron un valor superior o igual a cero se consideró que alcanzaron un buen rendimiento académico ($Y = 1$), puesto que su nota media es igual o superior a la media de su área de conocimiento. Los valores inferiores a cero, por

⁽¹⁾ No obstante, se han realizado análisis con la variable dependiente continua, obteniendo resultados similares a los mostrados aquí.

su parte, denotan un bajo rendimiento académico ($Y = 0$), al no llegar a la nota media del área de conocimiento. Este procedimiento permite analizar a todos los sujetos de los diferentes grados de la UCM, debido a la disparidad de notas medias entre áreas de conocimiento. En la Tabla II vemos la distribución de los casos en función de la variable dependiente.

TABLA II. Número de estudiantes que obtienen un buen y mal rendimiento académico

Nivel	N	%
Mal rendimiento académico	4032	46,6
Buen rendimiento académico	4628	53,4
Total	8660	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del Observatorio del Estudiante de la UCM.

Se han elegido un total de once variables independientes de la base de datos disponible (Tabla III), basándose en un doble criterio². En primer lugar, se han escogido aquellas tratadas por la literatura. Después, se han incluido en el modelo aquellos predictores (Comunidad Autónoma familiar y convocatoria de admisión) que, aunque no existan estudios sobre su relación con el desempeño, se espera que tengan una influencia en la variable criterio. Dado que la EVAU es diferente en cada Comunidad Autónoma (CCAA), se podría pensar que los estudiantes que provienen de Madrid pueden tener un rendimiento diferente a los estudiantes que provienen de otras comunidades. Además, aquellos estudiantes que acceden en la primera convocatoria, la de junio, podrían tener un rendimiento más elevado que aquellos que acceden en la segunda convocatoria, la de septiembre. Las variables se han dicotomizado para facilitar la interpretación del análisis (Pardo y Ruiz, 2013), aunque se ha comprobado que dicha especificación del modelo no condiciona los resultados³ (véase Anexo, tablas I y II, para los descriptivos de las variables).

⁽²⁾ La base de datos utilizada tiene otra información disponible que no se ha explotado: municipio familiar, provincia familiar, país familiar, ECTS presentados, ECTS matriculados, ocupación del padre, ocupación de la madre y situación laboral del estudiante en el año anterior.

⁽³⁾ Se ha comprobado que especificaciones diferentes de las variables de estudios alcanzados por la madre y el padre, y orden de elección de estudios, no alteran los resultados.

TABLA III. Variables independientes

Factores individuales	Variables independientes	Valores recodificados
Demográficas	Sexo	0 = Hombre 1 = Mujer
	Edad	0 = No idónea (20 o más) 1 = Idónea (17-19)
	Nacionalidad	0 = Otra 1 = Española (autóctono)
	CCAA familiar	0 = Otra CCAA 1 = Madrid
Socioeconómicas	Ocupación del estudiante	0 = Trabaja 1 = No trabaja
	Estudios alcanzados por el padre Estudios alcanzados por la madre	0 = Menos de estudios superiores 1 = Estudios superiores
Académicas	Nota de acceso	5-14
	Tipo de centro en la educación secundaria	0 = Privado 1 = Público
	Convocatoria de admisión	0 = Septiembre 1 = Junio
	Orden de elección de estudios	0 = Segunda a duodécima opción 1 = Primera opción

Fuente: Elaboración propia

Técnicas de análisis de datos

Se han realizado tres tipos de análisis. El primero utiliza la técnica de regresión logística binaria para analizar la contribución relativa de cada variable o conjunto de variables (demográficas, socioeconómicas y académicas) en la probabilidad de obtener un buen rendimiento académico. Para ello, se crearon cuatro modelos. El modelo 1 se encuentra conformado por la nota de acceso a la Universidad, que es la variable que más peso tiene, según la literatura, en el rendimiento⁴, y el modelo 2 incluye además el resto de variables académicas. El modelo 3 introduce

⁽⁴⁾ Introducir la nota de acceso en primer lugar permite examinar cuánta parte del rendimiento académico del estudiante es explicado por el rendimiento previo a la universidad (incluida la EVAU) y, por consiguiente, qué otros factores tienen influencia más allá del rendimiento previo y de la prueba de acceso.

las variables demográficas y, por último, el modelo 4 incluye las variables socioeconómicas.

El segundo análisis se realizó con la técnica de minería de datos de árboles de decisión (Berlanga, Rubio y Vilà, 2013), con el propósito de seleccionar las variables independientes para un modelo de regresión logística mejor especificado, así como más parsimonioso y robusto. De todos los procedimientos disponibles se ha utilizado el algoritmo CART porque es el único que ordena a los predictores según su importancia normalizada. Se ha seguido en este sentido la metodología empleada por Arroyo, Constante-Amores y Asencio (2019). Se han interpretado los coeficientes de regresión en términos de probabilidades, y se han calculado los pronósticos del modelo utilizando una escala probabilística, dada la dificultad de interpretar el logit (Pardo y Ruiz, 2013).

En el tercer análisis se utilizó, de nuevo, la técnica de árboles de clasificación, con el objetivo de identificar los perfiles de los sujetos que obtuvieron un buen y un mal rendimiento académico. Esta técnica de minería de datos se llevó a cabo a través del procedimiento CHAID, ya que, según Berlanga, et ál. (2013), es el algoritmo más adecuado a la hora de realizar perfiles. Los análisis han sido realizados a través del paquete estadístico SPSS versión 25 y STATA versión 15.

Resultados

Variables individuales asociadas al rendimiento académico

La Tabla IV muestra los resultados del primer análisis de regresión logística. En el modelo 1 se aprecia que la nota de acceso se encuentra relacionada positiva y significativamente con el rendimiento académico. El modelo 2 incluye el resto de variables académicas y todas resultaron significativas; haber cursado la secundaria en un centro público, accedido a la universidad en la convocatoria de junio y elegir los estudios cursados en primera opción aumentan la probabilidad de ser buen estudiante. En el modelo 3, en el que se añaden las variables demográficas, no resultaron significativas ni la nacionalidad del estudiante ni la edad. Por su parte, tanto ser mujer como ser de Madrid aumenta la probabilidad de obtener

un buen desempeño. Al introducir las variables socioeconómicas⁵ en el modelo 4 no sólo no resultan significativas, sino que, además, dejan de serlo tanto la convocatoria de admisión como el orden de elección de los estudios⁶.

TABLA IV. Modelos de regresión logit para explicar el rendimiento académico universitario (Odds Ratio)

	Modelo 1 (nota de acceso)	Modelo 2 (variables académicas)	Modelo 3 (variables demográficas)	Modelo 4 (variables socioeconómicas)
Nota de acceso	1,353***	1,337***	1,352***	1,327***
Centro público		1,531***	1,627***	1,366**
Junio		1,252*	1,288**	1,174
Primera opción		1,166***	1,216***	1,151
Nacionalidad			1,037	0,962
Mujer			1,207***	1,369**
Edad idónea			1,031	1,049
Madrid			1,484***	1,359**
No trabaja				1,104
Estudios superiores de la madre				1,016
Constante (ES)	-2,716***	-3,130***	-3,767***	-3,329***
Pseudo R²	0,061	0,064	0,070	0,059

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del Observatorio del Estudiante de la UCM.

Notas: * p < 0,1 ** p < 0,05; *** p < 0,01

⁵ Se ha excluido la variable de estudios alcanzados por el padre al estar muy relacionada con la de estudios de la madre. Se ha optado por conservar esta última debido a que existe una amplia literatura (Garbanzo, 2007; Planck, 2014; Tejedor y García-Valcárcel, 2007) que muestra la importancia que tiene el nivel educativo de la madre en el desempeño universitario.

⁶ Se han realizado estos modelos con la técnica de regresión lineal múltiple (variable dependiente = rendimiento académico relativo -la diferencia entre el rendimiento del estudiante y la media del rendimiento del área de conocimiento-) obteniendo las mismas cuatro variables significativas y con signo positivo en el modelo completo.

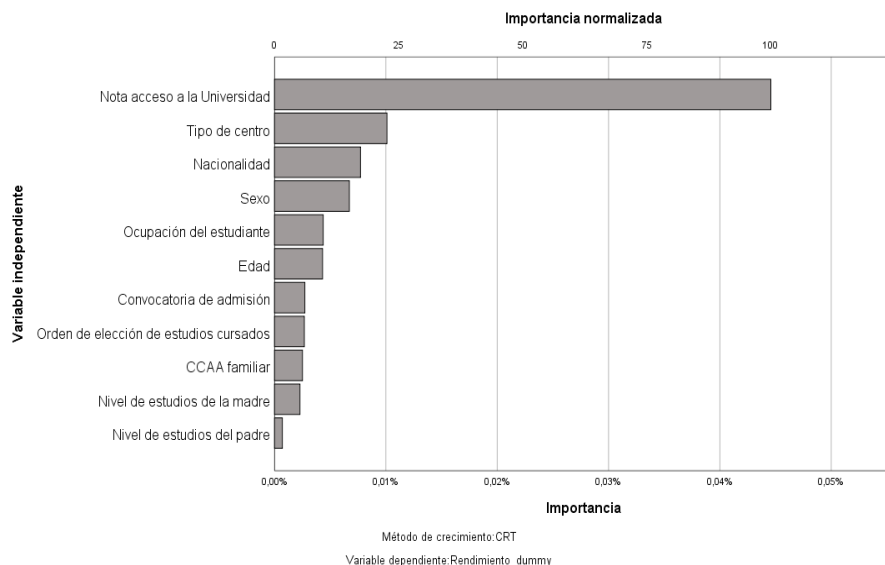
La nota de acceso explica, por sí misma, más del 6% de la varianza del rendimiento académico del estudiante (Pseudo R^2), tal y como se observa en el modelo 1. Las variables demográficas añaden un 1% a la explicación (modelo 3). Ni el resto de las variables académicas (modelo 2) ni las variables socioeconómicas (modelo 4) mejoran la explicación (de hecho, en el último modelo la Pseudo R^2 disminuye, empeorando el ajuste del modelo).

A continuación, se utilizó la técnica de árboles de clasificación a través del procedimiento CART con el propósito de reducir el error de especificación y ordenar a los predictores según su importancia normalizada (Gráfico I). Se puede llevar a cabo esta técnica de segmentación, puesto que la base de datos utilizada está conformada por más de 1.000 sujetos (Berlanga et ál., 2013). La variable más relacionada con el rendimiento académico es la nota de acceso a la Universidad, y las que menos el nivel estudios de ambos padres. El tipo de centro al que ha asistido el estudiante en secundaria, también de naturaleza académica, ocupa el segundo lugar en la importancia normalizada. La ocupación del estudiante, así como todas las variables del Gráfico I que están por detrás, tienen un peso menor al 15% de la variable criterio, por lo que se podría hablar de micro-impactos a la hora de influir en el rendimiento académico (Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo, 2018).

Antes de realizar el modelo final de regresión se correlacionaron las once variables independientes para eliminar aquellas con una alta correlación. Se observó que los estudios alcanzados por la madre tienen una alta relación con los del padre (lo que se conoce como homogamia educativa), por lo que se decidió eliminar este último predictor, ya que es el que tiene un menor impacto en el rendimiento académico, según el Gráfico I. En cuanto a los supuestos, el modelo de regresión logística cumple tanto el supuesto de no colinealidad, ya que el valor de tolerancia tiene valores por encima de 0,10 y los valores FIV no son mayores de 10, como el de independencia de errores (Durbin-Watson = 1,7). También se comprobaron los casos atípicos, y no se eliminó ninguno ya que la distancia de Cook era inferior a 1. En el modelo final se eliminaron aquellos predictores que no resultaron estadísticamente significativos ($p < 0,05$).

El modelo final está constituido por un total de cuatro variables independientes (véase la Tabla V). Todos los predictores están relacionadas positivamente con el rendimiento académico y explican casi el 7% de la varianza de esta variable.

GRÁFICO I. Importancia normalizada de las variables independientes que explican el rendimiento académico a través del algoritmo CART



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del Observatorio del Estudiante de la UCM.

TABLA V. Modelo final de regresión logística para predecir el rendimiento académico

	B (ES)	Exp (B)
Nota de acceso a la Universidad	0,313 (0,13)	1,367***
Centro de público	0,493 (0,51)	1,637***
Mujer	0,190 (0,049)	1,209***
Madrid	0,366 (0,054)	1,442***
Constante	-3,448 (0,147)	0,032***
Pseudo R ²	0,068	

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del Observatorio del Estudiante de la UCM.

Nota: ** p < 0,05; *** p < 0,01

En términos de probabilidad, por cada punto más en la nota de acceso, el estudiante tiene un 58% más de probabilidad de obtener un buen rendimiento académico; la probabilidad de obtener un buen rendimiento académico de los que han asistido a un centro público de educación secundaria es un 63% superior a los que han asistido a un centro privado; las mujeres tienen un 20% más de probabilidad de obtener un buen rendimiento académico que los hombres; los estudiantes cuya CCAA familiar se sitúa en Madrid tienen una probabilidad 44% mayor de obtener un buen rendimiento académico que los estudiantes de otras CCAA.

En cuanto a los pronósticos, la probabilidad más alta de obtener un buen rendimiento académico (88%) corresponde a una mujer (sexo = 1) que ha obtenido una nota de acceso igual a 13,96, que ha estudiado en un centro público (centro = 1) y que su CCAA familiar se situó en Madrid (CCAA familiar = 1). Por su parte, la probabilidad más baja de obtener un buen desempeño en la universidad (13%) corresponde a un hombre (sexo = 0), que tiene un 5 en la nota de acceso, que ha estudiado en un centro privado en la educación secundaria (centro = 0) y que su CCAA familiar no se encuentre en Madrid (CCAA familiar = 0).

Perfil de un estudiante con buen y con mal rendimiento académico

Según el procedimiento CHAID, la nota de acceso (nodo 0) es el mejor predictor de la variable dependiente (véanse los Gráficos II y III). La probabilidad más alta de obtener un mal rendimiento académico (70,7%) se da en estudiantes que han obtenido una nota de acceso a la Universidad (sobre 14) menor o igual a 7,64 y que han estudiado en un centro privado en la educación secundaria (nodo 7) (Gráfico II). La probabilidad más alta de obtener un buen rendimiento académico (82,1%) se da en estudiantes que tienen una nota de acceso mayor de 12,29 y que su CCAA familiar se encuentre en Madrid (nodo 19) (Gráfico III). Como este perfil es muy restrictivo, se procede a indicar la segunda y tercera probabilidad más alta de obtener un buen rendimiento académico. La segunda probabilidad más alta (76,9%) se da en estudiantes que han obtenido una nota de acceso entre 10,76 a 12,29, que han estudiado en un centro público en la educación secundaria y que su comunidad familiar sea Madrid (nodo 33). Por último, aquellos estudiantes que obtienen más de un 12,29, cuya residencia familiar no se encuentre en Madrid y que han estudiado en

un centro público de educación secundaria (nodo 35) tienen la tercera probabilidad más alta de obtener un buen rendimiento (75,3%).

GRÁFICO II. Perfil del estudiante que obtienen un mal rendimiento académico

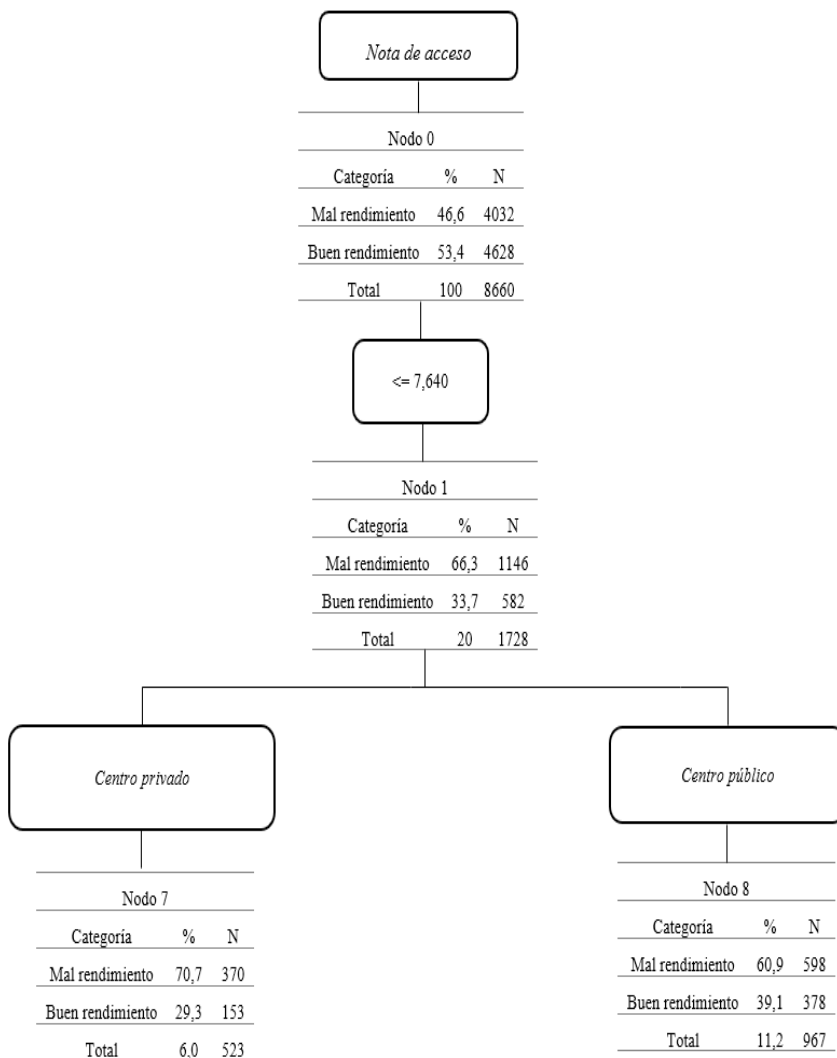
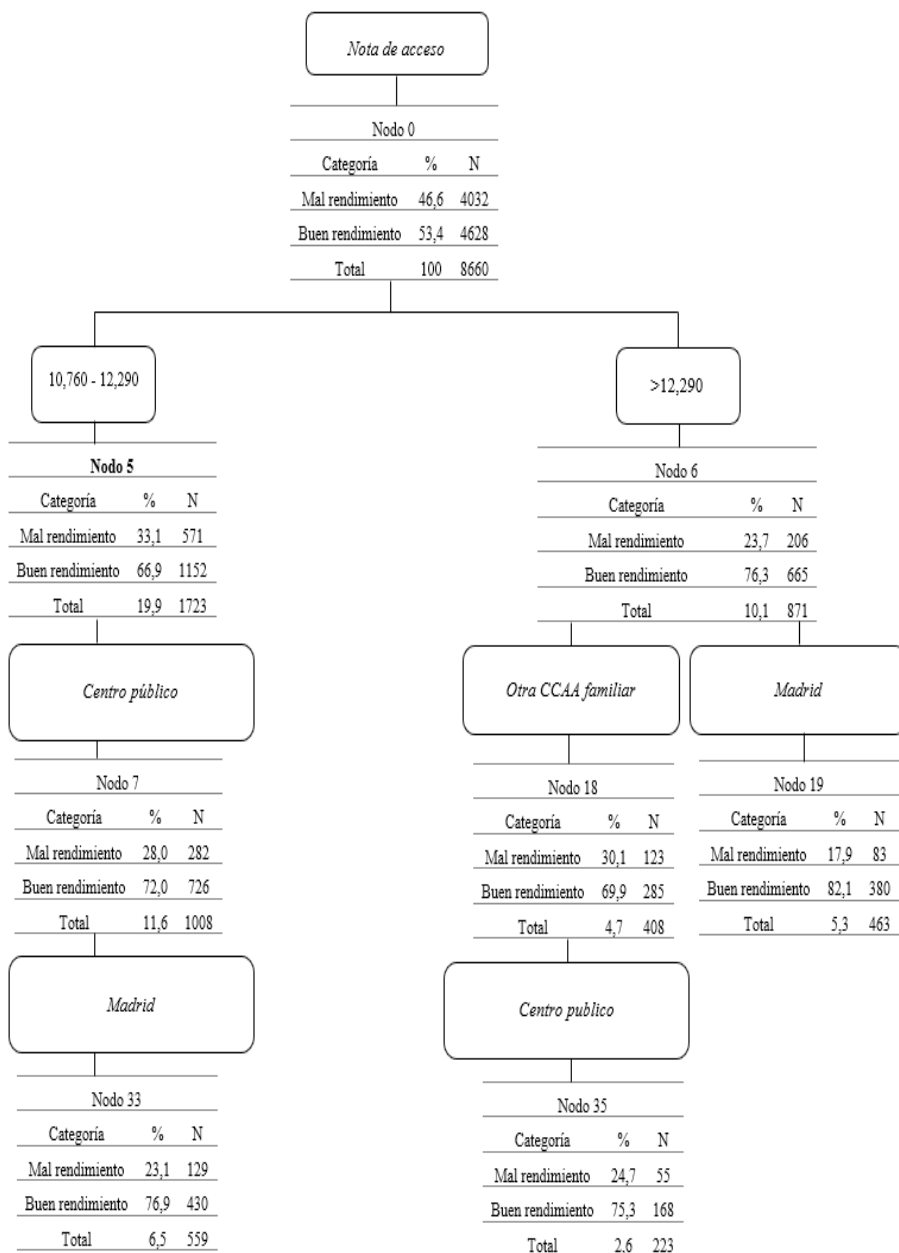


GRÁFICO III. Perfil del estudiante que obtienen un buen rendimiento académico



Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este artículo ha sido investigar los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso. Se han analizado los datos de la Universidad Complutense de Madrid para esclarecer cuáles son estos determinantes y qué importancia tiene cada uno de ellos. El trabajo se ha articulado en torno a tres preguntas a partir de las cuales, y con la ayuda de la revisión de la literatura, se han formulado sendas hipótesis. Respecto a los factores individuales asociados al rendimiento académico, los resultados del análisis muestran que la nota de acceso a la Universidad tiene un impacto positivo en el rendimiento del alumnado (confirmando, en parte, la primera hipótesis), pero que, sin embargo, el origen socioeconómico del estudiante no incide en el mismo (rechazando, en parte, H1). Además de la nota de acceso, otras variables como el tipo de centro cursado en la educación secundaria (público), el sexo (mujer) y la CCAA familiar (Madrid) también tienen incidencia en el desempeño. Además de algunas variables académicas, por tanto, hay variables de naturaleza demográfica asociadas al rendimiento académico.

La nota de acceso es el predictor más importante del rendimiento académico del estudiante (confirmando, en parte, la segunda hipótesis), tal y como se ha mostrado de forma muy robusta con varios métodos de estimación (regresión logística y árboles de decisión –CART y CHAID). El segundo predictor más importante según el algoritmo CART es también de naturaleza académica, la titularidad del centro al que se ha asistido en secundaria, si bien otras variables de naturaleza académica quedan en posiciones menos relevantes. Además, atendiendo al Pseudo R^2 , la mejora en el ajuste por parte de las variables académica se debe exclusivamente a la nota de acceso. En cambio, las variables demográficas, aunque poco, contribuyen a un mejor ajuste del modelo. Por tanto, si bien H2 se cumple por el efecto de la nota de acceso, hay más dudas sobre que otras variables de naturaleza académica sean tan cruciales.

La nota de acceso es, además, el predictor que mejor discrimina entre ser un buen y mal estudiante en función del desempeño académico. Junto con ella, tanto la titularidad del centro, de naturaleza académica, como la CCAA familiar, de carácter demográfico, son factores muy importantes en el establecimiento de perfiles académicos. La tercera hipótesis queda confirmada, si bien hay que tener en cuenta la relevancia de alguna variable de naturaleza demográfica.

La investigación realizada con los estudiantes de nuevo acceso a grado de la UCM ha revelado varios hallazgos, que abren puertas para la investigación futura. En primer lugar, que los factores individuales juegan un papel en la explicación del rendimiento académico, pero queda una parte importante de este fenómeno que no se explica por las variables consideradas en la investigación (un 93% de la varianza). Habría que expandir el análisis para incluir otro tipo de factores, como los organizacionales.

En segundo lugar, el análisis ha mostrado la relevancia que tiene la nota de acceso a la universidad en el rendimiento académico posterior; a mayor nota de acceso con la que el estudiante accede a la universidad, mejor desempeño académico. Además de este predictor, también resulta importante la titularidad del centro en el que ha cursado la educación secundaria, de naturaleza también académica. El mejor desempeño de los estudiantes que han asistido a un centro público puede deberse a tres posibles explicaciones, no contrastadas todavía: la calidad académica de los centros públicos podría ser mejor; las notas de los centros públicos podrían reflejar con mayor nivel de precisión que las de los centros privados el nivel de desempeño de los estudiantes; por último, la forma de enseñanza en los centros públicos podría ser más similar a la de la universidad pública que en el caso de los centros privados, por lo que los estudiantes provenientes de centros públicos no se expondrían a un cambio tan abrupto como en el caso de los que provienen de los centros privados. Otras variables de naturaleza académica han resultado irrelevantes para el rendimiento: los estudiantes que aprueban la selectividad en septiembre, o que estudian algo que no eligieron en primer lugar, tienen las mismas posibilidades de obtener un buen rendimiento académico.

En tercer lugar, de las variables demográficas y socioeconómicas sólo el sexo del estudiante y la CCAA familiar tienen un impacto en el rendimiento. Si el estudiante es mujer y su familia vive en Madrid, la probabilidad de tener un buen rendimiento académico mejora. Una posible línea de investigación futura podría ser explorar más a fondo el efecto de la CCAA familiar. Los estudiantes provenientes de Madrid en su conjunto tienen la peor nota media de acceso a la Universidad, y, sin embargo, ser de Madrid incide positivamente en el rendimiento una vez dentro de la educación terciaria, algo que podría estar indicando que la prueba de acceso a la universidad (la EVAU) es más difícil en Madrid

que en el resto de CCAA. Una posible explicación de que la nacionalidad del estudiante o el nivel socioeconómico resulten irrelevantes para el rendimiento es que, en el nivel universitario, los estudiantes están ya muy seleccionados desde el punto de vista del origen social, y por tanto la fuerza estadística de estas variables es más reducida que en niveles educativos anteriores. Llama, sin embargo, más la atención que el trabajo laboral realizado por el estudiante no tenga repercusión en su rendimiento académico. Asimismo, tener la edad idónea para acceder a la universidad (tener entre 17 y 19 años) no está relacionado con el rendimiento académico.

En cuarto lugar, desde el punto de vista metodológico, se ha creado una variable dependiente, el rendimiento académico relativo, que permite analizar conjuntamente a los estudiantes de las distintas ramas de estudio, con notas medias dispares entre sí. En un trabajo futuro se puede avanzar en la construcción de una variable que permita controlar la variabilidad de las notas medias de las distintas titulaciones, añadiendo precisión al análisis. Asimismo, los resultados presentados no aportan un modelo explicativo, por lo que una limitación de este trabajo es que no se pueden identificar relaciones de causalidad entre las variables analizadas. Una posible línea de investigación que se abre a partir de este estudio es el análisis de las relaciones de causalidad entre los factores (individuales y organizacionales) y el rendimiento académico a través de modelos de ecuaciones estructurales. Del mismo modo, adicionalmente se podría profundizar en el perfil de los estudiantes universitarios por áreas de conocimiento a través de la técnica estadística de segmentación.

Investigaciones como esta pueden arrojar luz sobre los factores que determinan el rendimiento académico universitario y, a la postre, servir para el diseño de políticas universitarias que mejoren la calidad, y la equidad, del sistema universitario.

Referencias

Abera, G. (2018). Family Socio-Economic Status Effect on Students' Academic Achievement at College of Education and Behavioral

- Sciences, Haramaya University, Eastern Ethiopia. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(3), 207-222.
- Ariño, A., & Sintés, E. (2016). *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Arroyo, D., Constante-Amores, I. A., & Asensio, I. (2019). La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XX1*, 22(2), 69-92, doi: 10.5944/educXX1.22479
- Berlanga, V., Rubio, M. J., & Vilà, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(1), 65-79. DOI:10.1344/reire2013.6.1615
- Bunce, L., Baird, A., & Jones, S. E. (2017). The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education*, 42(11), 1958-1978.
- Cerdeira, J. M., Catela, L. C., Balcão A., & Seabra, C. (2018). Predictors of student success in Higher Education: Secondary school internal scores versus national exams. *Higher Education Quarterly*, 72(4), 304-313.
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 91-108.
- Clerici, R., & Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56.
- Cortez, F. M., Tutiven, J. L., & Villavicencio, M. N. (2017). Determinantes del Rendimiento Académico Universitario. *Revista Publicando*, 4(10), 284-296.
- Danilowicz-Gösele, K., Lerche, K., Meya, J., & Schwager, R. (2017). Determinants of students' success at university. *Education Economics*, 25(5), 513-532.
- De Sousa, L., Taboada, E., Rivas, R., Iglesias, P., & López, S. (2017). Rendimiento académico y variables sociodemográficas y académicas en la Educación Superior en Angola. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(14), 112-116.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46, 223-236.
- Duart, J. M., Gil, M., Puyol, M., & Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad Red*. Barcelona: Ariel.

- EUROSTUDENT. (2018). *Social and economic conditions of student life in Europe. Eurostudent VI 2016-2018. Synopsis of Indicators*. Bielefeld: German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW).
- Fundación BBVA. (2010). *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos*. Madrid: Dpto. de Estudios Sociales y Opinión Pública.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista de Educación*, 31(1), 43-63.
- Garbanzo, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87.
- Garbanzo, G. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 119-154.
- García, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 9-38.
- Jansen, E. P. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47(4), 411-435.
- Jiménez-Caballero, J. L., Camúñez, J. A., González-Rodríguez, M. R., & Fuentes, P. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico universitario en el espacio europeo de educación superior. *Revista De Ciencias Administrativas y Sociales*, 25(58), 159-176.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386.
- Manzano, J. A., Escribá, A., Iborra, M., & Safón, V. (2016). *La Universidad Española. Grupos Estratégicos y Desempeño*. Bilbao: Biblioteca Nueva
- Mañé, F., & Miravet, A. (2010). *Rendimiento académico de los estudiantes de primer año en la universidad*. Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_81940174_1.pdf
- Marcenaro, O. D., & Navarro, M. L. (2007). El éxito en la universidad: una aproximación cuantílica. *Revista de Economía Aplicada*, 44(15), 5-39.
- McNabb, R., Pal, S., & Sloane, P. (2002). Gender differences in educational attainment: the case of university students in England y Wales. *Economica*, 69(275), 481-503.

- Nyikahadzoi, L., Matamande, W., Taderera, E., & Mandimika, E. (2013). Determinants of students' academic performance in four selected accounting courses at University of Zimbabwe. *Research in Higher Education Journal*, 21, 1-9.
- Pardo, M., & Ruiz, M. (2013). *Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud III*. Madrid: Síntesis.
- Pérez-Cárceles, M. C., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J. C., Palazón-Pérez de Los Cobos, A., & Gómez-García, J. (2014). El género como variable moderadora de los Resultados Académicos en la Enseñanza Universitaria. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 14(3), 55-64.
- Planck, U. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la universidad de atacama. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 25-39.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Rodríguez, G., Ariza, M., & Ramos, J. L. (2014). Calidad institucional y rendimiento académico: El caso de las universidades del Caribe colombiano. *Perfiles educativos*, 36(143), 10-29.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334(1), 391-414.
- Ruesga, S. M., Silva, J., & Monsueto (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, 365, 67-95.
- Salinas, D. A., Hernández, A. E. y Barboza-Palomino, M. (2017). Condición de becario y rendimiento académico en estudiantes de una universidad peruana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 124-133.
- Santos, M. V., & Vallelado, E. (2013). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 739-752.
- Simón, H., Casado, J., & Castejón, J. (2017). Analysis of university student employment and its impact on academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(42), 281-306.
- Smith, J., & Naylor, R. (2001). Determinants of Degree Performance in UK Universities: A Statistical Analysis of the 1993 Student Cohort. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 63(1), 29-60.

- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342(1), 443-473.
- Thiele, T., Pope, D., Singleton, A., Snape, D., & Stanistreet, D. (2017). Experience of disadvantage: The influence of identity on engagement in working class students' educational trajectories to an elite university. *British Educational Research Journal*, 43(1), 49-67.
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154.
- Turrul, M., & Roca, B. (2010). *El rendimiento académico del alumnado de primer curso de Derecho en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_61647381_1.pdf
- Vélez, A., & Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 8(2), 24-32.
- Vinacur, T. (2016). ¿Los alumnos de las escuelas privadas están mejor preparados para ingresar a la universidad? *Revista Colombiana de Educación*, (70), 175-200.

Anexo

TABLA I. Descriptivos de las variables independientes cualitativas

Variable	Niveles de la variable independiente	N	%
Sexo	Hombre	4.086	38,1
	Mujer	6.634	61,9
Edad	No idónea: 20 o más	2.743	25,6
	Idónea: 19 años o menos	7.977	74,4
Nacionalidad	Otra	890	8,3
	Española	9.830	91,7
CCAA familiar	Otra CCAA familiar	3.171	29,6
	Madrid	7.549	70,4
Ocupación del estudiante	Trabaja	716	33,4
	No trabaja	1.430	66,6
Estudios alcanzados por el padre	Estudios secundarios o menos	5.055	51,5
	Estudios superiores	4.757	48,5
Estudios alcanzados por la madre	Estudios secundarios o menos	4.885	48,4
	Estudios superiores	5.216	51,6
Titularidad del centro en educación secundaria	Privado	2.966	36,4
	Público	5.193	63,6
Convocatoria de admisión	Septiembre	549	5,1
	Junio	10.171	94,9
Orden de elección de estudios	Primera opción	6.568	61,3
	Segunda a duodécima opción	4.152	38,7

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del Observatorio del Estudiante de la UCM.

TABLA II. Descriptivos de la variable independiente cuantitativa

Variable	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Nota de acceso	10.720	9,245	2,053	5,00	13,960

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del Observatorio del Estudiante de la UCM.

Dirección de contacto: María Fernández-Mellizo. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Sociología Aplicada, Instituto TRANSOC. Edificio La Almudena. C/Rector Royo Villanova s/n, Ciudad Universitaria. 28040, Madrid. E-mail: mfmellizosoto@edu.ucm.es

Las escuelas de Sierra Pambley en Hospital de Órbigo (1887-1936): la educación rural desde la perspectiva de la Institución Libre de Enseñanza¹

Sierra Pambley's schools in Hospital de Órbigo (1887-1936): rural education from the perspective of the Free Educational Institution

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-434

Raquel Poy Castro

Universidad de León

Resumen

En el siglo XIX español, los creadores de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876, creyeron que la educación era esencial para la regeneración de un país anclado en el Antiguo Régimen y sumido en una profunda crisis. Francisco Fernández-Blanco y Sierra-Pambley, era un intelectual ilustrado y filántropo que, con la ayuda de los responsables de la ILE creó en 1887 una fundación dedicada a promover la educación urbana y rural en la región de León. Uno de los centros escolares creados en la localidad leonesa de Hospital de Órbigo, nos sirve como objeto de estudio para aportar evidencias de la historia en torno a la experiencia del modelo escolar institucionista en el ámbito rural de España antes de 1936. La investigación se ha desarrollado teniendo en cuenta las fases propias del método histórico. Para ello, se han revisado diversas fuentes efectuando un análisis crítico de las mismas. Las fuentes manuscritas extraídas de los archivos tanto de la Fundación Sierra Pambley como del archivo de la Real Academia de la Historia han proporcionado la mayor parte de los datos en los que se fundamenta el artículo. Los datos proporcionados en este artículo demuestran que el movimiento institucionista estaba muy interesado en

⁽¹⁾ Agradecer a la Fundación Sierra Pambley de León la cortesía a la hora de facilitar el acceso al fondo archivístico de la misma, así como a la directora y personal del Archivo de la Real Academia de la Historia de Madrid por la ayuda a la hora de acceder al Fondo Giner de los Ríos allí depositado.

la renovación de la sociedad rural de cara a afrontar el atraso cultural de España, a través de una educación nueva y en concreto promoviendo las clases medias y profesionales, lo que confiere a este proyecto un carácter no elitista.

Palabras clave: escuela rural, historia de la educación, fundación Sierra Pambley, Institución Libre de Enseñanza, Hospital de Órbigo.

Abstract

In the Spanish XIX century, founders of the Free Educational Institution (ILE, in Spanish, founded in 1876) believed that education was essential for the regeneration of a country anchored in the Old Regime and plunged into a deep crisis. Despite the private secular schools were a minority, in several provinces the philanthropic initiatives let develop new centers inspired by the liberal enlightenment represented by the ILE ideals. Francisco Fernández-Blanco and Sierra-Pambley was an enlightened intellectual and philanthropist who, with the help of ILE responsables, created in 1887 a Foundation dedicated to promoting urban and rural education in the region of León. One of the school centers created in the town of Hospital de Orbigo serves as an object of study to provide evidence of history around the experience of the institutionalist school model in rural Spain before 1936.

The research has been developed taking into account the phases proper to the historical method. For this, several sources have been reviewed, making a critical analysis of them. The manuscript sources extracted from the archives of both the Sierra Pambley Foundation and the archives of the Royal Academy of History have provided most of the data on which the article is based. The data provided in this article demonstrate that the institutionalist movement was very interested in the renewal of rural society in order to face the cultural backwardness of rural Spain, through a new education and in particular promoting the middle and professional classes in a project devoid of elitist character.

Palabras clave: Free Educational Institution, Sierra Pambley Foundation, Rural School, History of Education, Hospital de Órbigo

Introducción

La España de finales del siglo XIX se encontraba inmersa en una situación socioeconómica preocupante. Un siglo marcado por continuas guerras civiles y por el atraso económico y social, que en el ámbito educativo se

caracterizaba por los bajos niveles de escolarización elemental, siendo aún menores para las mujeres. Estos escasos avances en materia de educación se ponen de manifiesto tras la lectura de los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (1888). En concreto, los datos arrojados por el censo de 1877 sitúan en casi un 73% el porcentaje de analfabetismo y el porcentaje de escolares matriculados en franja inferior a los 14 años se situaban en el 51,5%. Los problemas de falta de inversión y medios educativos repercutían tanto en el escaso número y baja retribución de los educadores como en un déficit de infraestructuras escolares o bibliotecas, lo que llevaba a invocar una mayor inversión del Estado, en continuidad con las reivindicaciones reiteradas desde la época de los ilustrados, pasando por los liberales decimonónicos y los regeneracionistas de entresiglos. Esta situación precaria de la escuela rural se extiende hasta el primer tercio del siglo XX según lo expuesto de forma rigurosa por Hernández (2000).

Por su parte, la inversión privada en el desarrollo de centros educativos resultaba igualmente insuficiente. El decreto-ley de 14 de octubre de 1868 había dado una generosa libertad para el ejercicio de la enseñanza primaria lo que había permitido incrementar el número de centros y educadores privados en España hasta los 2.296 y 33.534 respectivamente, lo que en 1880 según el INE (1888) supone “un 22% del total de los 29.829 centros españoles” (p. 308). No obstante, estos centros mostraban una bajísima proporción de formadores debidamente instruidos y acreditados para el ejercicio docente, de modo que según esta misma fuente sólo “un tercio de los educadores privados disponían de acreditación por las Escuelas Normales” (p. 312).

En cuanto a la implantación de la enseñanza pública en las zonas rurales en el siglo XIX, esta fue menor que en los municipios urbanos debido a la insuficiente inversión pública realizada por el Estado y los municipios, a los que se encomendó su financiación (Sarasúa, 2002). El 69% de las escuelas de niños estuvieron sufragadas con dinero público, mientras que un 31% dependían de la financiación de las familias, porcentaje que en el caso de las escuelas para niñas ascendía al 60% del gasto total y alcanzaba un 30% para el esfuerzo de gasto familiar en el caso de las escuelas mixtas.

Estudios realizados en Italia, Bélgica, Francia y Portugal sobre la evolución de la escuela rural en el último tercio del siglo XIX y primero del XX señalan cómo en tales países, con una estructura socioeconómica

similar en lo que a algunas regiones se refiere, convivieron un modelo público junto a otro modelo privado en la generación de un tejido educativo rural. Estos estudios constatan una velocidad de penetración de la escuela moderna en las zonas rurales mucho menor que en las urbanas, y mayores dificultades para el desarrollo de un proyecto liberal modernizador de la educación en un contexto de grandes transformaciones y cambios sociales (Gildea, 1983; Heywood, 2002; Montecchi, 2017; Houdart-Mérot, V., & Albanese, R., 2008; Proença, 2010; Marques, 2012). En ellos se han analizado diversas iniciativas filantrópicas privadas y cómo conjugaron proyectos de regeneración educativa en torno a la alfabetización y la introducción de la formación profesionalizante, con desigual impacto en el desarrollo socioeconómico de estas zonas rurales, incluso en el caso de Francia con un relevante papel de la escuela católica tal y como ha revelado Harrigan (2001).

En el presente trabajo partimos del análisis de una de estas experiencias en España. En 1876 la irrupción del proyecto educativo de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) liderada por Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y Gumersindo de Azcárate y orientado al desarrollo de una oferta educativa privada y laica, constituiría un revulsivo intelectual en el panorama pedagógico español e internacional (Cantón, 1993; Celada, 2000) que se alineaba con el regeneracionismo en su convicción de que la modernidad en España sólo podría llegar de la mano de la reforma educativa (Almuiña, 1987). La contribución de la labor educativa de la ILE para reformar la educación española ha sido profusamente estudiada a través de la labor que sus líderes y discípulos tuvieron impulsando importantes reformas en los terrenos jurídico, educativo y social desde la administración pública (Jiménez, 1973), así como mediante la creación y dirección de instituciones como el Museo Pedagógico, la Junta para Ampliación de Estudios, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, la Residencia de Estudiantes, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (Ferrer, 1975) e iniciativas como las colonias escolares o las misiones pedagógicas (Jiménez, 1973; Xirau, 1969).

Con una base filosófica krausista y moderantista (Otero, 1994), desde algunas perspectivas críticas les han acusado de tratarse de un proyecto eminentemente elitista, alineado con el republicanismo o simplemente anticlerical (Böhm, 1995; Suárez, 2016; García, 2016). En cualquier caso, es mayoritaria la posición de los estudiosos de la historia de la

educación española que adjudica al pensamiento irradiado por la ILE un factor preminente en la modernización del ideario pedagógico español a partir de 1876 y, especialmente desde 1882, momento en que Cossío es nombrado director del Museo Pedagógico español, y reforzado en 1911 cuando un discípulo de Giner, Rafael Altamira, es nombrado Director General de Primera Enseñanza.

En un segundo plano, la influencia de los líderes intelectuales del institucionismo se vertió a través de una extensa red de discípulos que se formaron en sus centros, pero también que bebieron la doctrina institucionista de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, anteriormente Escuela Normal Central, cuyos graduados nutrieron ampliamente las filas de inspectores y maestros nacionales en la instrucción pública española. De este modo, los institucionistas comenzaron a crear proyectos educativos a nivel regional (Otero, 1994). En la región leonesa, la Fundación Sierra Pambley, creada por el marqués Francisco Fernández-Blanco y Sierra Pambley en 1885 con el apoyo y co-dirección de Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y Gumersindo de Azcárate, promovería la creación de centros educativos para la formación de campesinos y obreros en las zonas rurales más periféricas y atrasadas de León y Zamora, donde el antiguo señorío del marqués aún había retenido suficiente patrimonio y rentas (Cantón, 1993).

La primera escuela la crearía en Villablino en 1887 y, la segunda en Hospital de Órbigo, donde el marqués tenía su casa materna, destinando esta escuela rural a los estudios de ampliación de la instrucción primaria y a las enseñanzas agrícolas (1890). Posteriormente crearía más escuelas en las localidades de Villameca (1894), Morerueta de Tábara (1897) y León (1903).

La ubicación de las Escuelas de Sierra Pambley en comarcas rurales resultó sin duda ilusionante para Giner, Azcárate y Cossío, que vieron en ellas la oportunidad de insertar su proyecto pedagógico en el mejor y más deseable entorno escolar: la naturaleza y la vida real (Cossío, 1910).

Hospital de Órbigo: una escuela rural institucionista

La peculiaridad del proyecto de Escuelas de Sierra Pambley estriba en la conjugación de su carácter privado con la materialización práctica del

ideario institucionista en un entorno rural, al servicio del regeneracionismo social y económico de su entorno.

Un aspecto muy particular de esta escuela fue la extraordinaria longevidad del proyecto, que estuvo vigente durante 46 años (desde su creación hasta 1936). Se trata de una época en la que la profusión de proyectos de enseñanza agraria, escuelas especiales y centros de capacitación, granjas escuelas, proliferan en una España que, a partir de 1860, intenta reconvertir su tradicional vocación cerealista hacia nuevos cultivos y productos, nuevas técnicas que incrementen el rendimiento agrícola, haciéndose eco de los esfuerzos modernizadores del resto de países occidentales y tras algunas décadas de reformas agrarias liberales que habían puesto en producción amplias zonas del territorio rural (Cabral, 1995).

Hospital de Órbigo era a mediados del siglo XIX una cabecera comarcal de cierta importancia por estar dotada de un notable puente de más de 130 metros que permitía cruzar el imponente río Órbigo sirviendo de eje de comunicaciones. El río caudaloso proporcionaba regadío a una fructífera ribera caracterizada por el cultivo del cereal, lino y algunos frutales y en la que la concentración de tierras en una clase terrateniente convivía con un pequeño número de medianos y pequeños propietarios en ascenso. Tras la desamortización liberal el crecimiento en el número de propietarios había permitido el crecimiento de la población principal, desde apenas 50 viviendas y 150 personas hacia 1840 (Madoz, 1845) hasta los 844 habitantes de finales de siglo, gracias asimismo al impulso que supuso la llegada del ferrocarril a la localidad colindante de Veguellina de Órbigo en 1870. Esta vía unía León con Astorga y en 1890 animaba la creación del mercado de ganados semanal, promoviendo tanto el sector comercial como el de servicios y, en 1900, permitía la creación y entrada en funcionamiento de la factoría azucarera de Veguellina, que revoluciona la agricultura de la zona orientándola a la siembra preferente de remolacha.

La escuela de Hospital de Órbigo se ubicó en la casa solariega del marqués en la localidad, y constaba de un edificio de dos pisos de 550 metros cuadrados en planta, junto a un patio y jardín de 977 metros cuadrados, valorados en 20.000 pesetas de 1900. Además el marqués la había dotado de una finca rústica de regadío, denominada “La Campaza”, de 10 *fanegas* de trigo, medida castellana equivalente a 41.920 metros cuadrados, valorada en 5.000 pesetas, dos fincas de secano de 70

áreas y un capital social compartido con las restantes cinco escuelas que la Fundación debía mantener y que ascendía a 890.000 pesetas de 1907. Un aspecto muy particular de esta escuela es que disponía de su correspondiente granja-escuela, como expresión del método eminentemente práctico y experimental de sus enseñanzas.

Metodología

Para su estudio, se ha procedido a analizar el material de archivo custodiado por la Fundación Sierra-Pambley en León, relativo a las Escuelas de Hospital del Órbigo, centrado fundamentalmente en el epistolario de sus docentes con los patronos de la fundación y directores pedagógicos del proyecto, abarcando un periodo desde 1890 a 1936 así como el archivo Giner de los Ríos y Cossío ubicado en la Real Academia de la Historia en Madrid. Además se han examinado los libros de escolaridad y otros materiales pedagógicos como cuadernos escolares de los alumnos de las escuelas de hospital de Órbigo.

En dichos archivos se han analizado todos los documentos inéditos que cumplieran con alguno de los siguientes criterios: que fuesen cartas entre Francisco Giner y Manuel Cossío, de uno de ellos dirigidas o a maestros o a personalidades relevantes en el terreno educativo, político o social y que la temática de las mismas estuviese centrada en alguno o varios de los siguientes aspectos: los maestros, libertad de enseñanza, métodos pedagógicos, renovación de la enseñanza, construcciones escolares, educación popular, fomento de la cultura nacional, primera enseñanza o segunda enseñanza. También se revisaron todas las cartas existentes entre Giner o Cossío con los patronos de la Fundación Sierra Pambley o entre estos y los maestros o directores de las escuelas normales, siendo la posible temática entre ellas: informar del seguimiento de la marcha de la fundación, los materiales de enseñanza, los resultados de las escuelas tanto en términos administrativos como académicos.

En términos numéricos se han seleccionado finalmente 18 cartas entre el marqués, al que afectuosamente se dirigían como *Don Paco*, y Cossío, una entre Cossío y Gumersindo de Azcárate, dos cartas entre Giner y patronos de la fundación Sierra Pambley, cuatro de Giner a maestros, tres de Cossío a maestros, una carta entre Giner y el Ministro de Educación, cuatro entre los maestros Alba y Bonifaz. Se han analizado asimismo dos

manuscritos inéditos de Cossío y de Giner que aluden respectivamente a la formación de los maestros y al tema de la enseñanza.

Además se han analizado los expedientes escolares de todas las promociones de la escuela de Hospital de Órbigo. En consecuencia, gracias al seguimiento de las fases propias del método histórico, se han identificado las peculiaridades del proyecto pedagógico, analizando cómo era el día a día de los escolares y el perfil típico del alumnado de la escuela del Órbigo, en orden a identificar la congruencia entre los fines del proyecto y el impacto socioeducativo del mismo.

Una escuela rural innovadora en el diseño pedagógico

El esfuerzo del proyecto institucionista en León iba más allá del mero mecenazgo filantrópico pues se trataba no sólo de dotar un centro escolar en el medio rural que impulsase la escolarización, sino de impulsar una enseñanza rural especializada y que supusiera un paso más allá de la mera educación primaria. Como escuela de ampliación de estudios de primaria, se preveía que los alumnos demostrasen un suficiente nivel previo de alfabetización básica y de preparación elemental, suficientes para abordar un plan de estudios más propio de la enseñanza secundaria y la formación profesional que de “primeras letras”.

Los principios y recomendaciones sobre pedagogía y didáctica ocupan un lugar permanente en el epistolario. En el análisis de las hojas de expediente de los alumnos queda reflejado con claridad el seguimiento del rendimiento individual que se realizaba con cada alumno, lo que suponía un esfuerzo particular por parte del profesor, quien anotaba en dicho documento todas las incidencias relativas a su evolución. Además, este análisis de las sábanas de notas del profesor nos permite conocer los criterios de valoración pedagógica, de modo que prevalecían éstos sobre los exámenes, que aunque periódicos, no eran vinculantes en un sentido estricto. Aunque la disciplina y el respeto al profesor eran esenciales, no se aprobaba el castigo y nunca se dieron castigos físicos conocidos, ya que las sanciones debían ser razonadas, y como tales quedaban registradas, siendo la expulsión del centro una medida dolorosa y como tal infrecuente, que se dio sólo en contadas promociones.

Los planes de estudios de estas escuelas fueron diseñados por Giner y Cossío, con una duración de cinco años que se reduciría a cuatro a

partir de su novena promoción, en 1914, y con una especialización en agricultura para los varones y de corte y confección para las mujeres. El plan de estudios debía incluir la combinación de materias generales, destinadas a reforzar la instrucción primaria anterior, junto a materias propias de la formación profesional agraria, incardinadas en el espíritu de formación humana integral y a la vez orientadas al aprendizaje de una profesión relacionada con el entorno de los alumnos, donde tienen un espacio importante las clases destinadas a la agricultura, arboricultura y mecánica agrícola para el grupo masculino, y las de laboreo textil en el femenino.

TABLA I. Plan de estudios oficial masculino (1899)

1º Curso	2º Curso	3º Curso	4º Curso	5º Curso
Lectura Gramática Ortografía Caligrafía Aritmética y sistema métrico Doctrina cristiana e Historia Sagrada		Lectura Gramática Ortografía Caligrafía Aritmética y sistema métrico Geografía Historia de España	Aritmética y repaso de sistema métrico Contabilidad agrícola Geometría, agrimensura y dibujo lineal Dibujo lineal y agrimensura Agricultura, horticultura y arboricultura Trabajos prácticos agrícolas	
Geometría Geografía	Historia de España Física Geografía de España, geografía general física y política Geografía astronómica y cosmográfica	Física y química Botánica y zoología (Anatomía y fisiología humana, e higiene escolar) Religión, moral y reglas de urbanidad	Lectura y redacción Geografía general Física y química Botánica y zoología	Instrucción cívica e historia universal Botánica Zoología y zootecnia

Fuente: elaboración propia a partir del reglamento para la escuela de ampliación de instrucción primaria y agricultura de Hospital de Órbigo (1908)

En los expedientes individuales podemos apreciar cómo se disponía expresamente el currículum abierto, de modo que cada alumno pudiera

cursar asignaturas en un orden distinto al inicialmente previsto, pues esa era la instrucción establecida por Francisco Fernández-Blanco. También se advierte que en ocasiones se posponen asignaturas por no reunir los alumnos el nivel de preparación suficiente, como sucede en 1900 con la sección de agricultura (García, 1900). Los responsables señalan la dificultad añadida de la aceptación de alumnos con edades diferentes en un mismo curso, y la forzosa convivencia de cursos diferentes en un aula común donde el educador debía atender diferenciadamente a cursos iniciales conviviendo con otros más avanzados.

En la sección masculina, el primer y el segundo curso académicos estaban consagrados exclusivamente a la Instrucción Primaria, y ya en el segundo comenzaba la impartición de estudios de francés. El tercer curso estaba dedicado a la ampliación de los estudios realizados el primer y segundo año, incluyendo una preparación adicional que facilitase el paso, al año siguiente, a la sección de agricultura. Los cursos cuarto y quinto se destinaban específicamente al estudio de la agricultura, continuando además con la profundización en las materias de matemáticas y el estudio del francés.

En el caso de la sección femenina, los cursos académicos se limitaban a tres.

TABLA II. Plan de estudios oficial femenino (1899)

1º Curso	2º Curso	3º Curso
Lectura Gramática Ortografía Geografía física, política y astronómica Aritmética y sistema métrico decimal Doctrina cristiana e Historia Sagrada		
Coser y zurcir	Coser, zurcir, corte y confección de ropa interior de hombre y mujer	Anatomía y fisiología humana, e higiene escolar

Fuente: elaboración propia a partir del reglamento para la escuela de ampliación de instrucción primaria y agricultura de Hospital de Órbigo (1908)

El horario era de lunes a sábado de 9:00 a 17:00 horas, con dos pausas de treinta minutos a media mañana y media tarde. El uso del manual

de texto se limitaba a las asignaturas de Doctrina religiosa y Lectura, constituyendo el cuaderno del alumno el instrumento central de estudio. Destaca el carácter eminentemente práctico del método basado en resolución de problemas de casos tanto en las asignaturas matemáticas, como la geografía o las ciencias. Una lectura de las memorias de evaluación de los tutores permite identificar las ventajas de no disponer de manuales de texto los cuales, aunque dificultan la medición de progresos de aprendizaje y, aparentemente convierten éste en un proceso lento y laborioso, sin embargo les lleva a valorar que se advierte una rápida y positiva evolución de la inteligencia, las habilidades de cálculo, resolución de problemas y de pensamiento crítico sobre aspectos reales y aplicados a su entorno. El desarrollo de experimentos de cultivos, dosificación de abonos artificiales y pruebas de técnica agrícolas y ganaderas diversas forma parte de la labor cotidiana en la asignatura de Agricultura.

Selección, formación y medios del profesorado

Para afrontar un plan de estudios tan diverso y exigente, el requisito de disponer del mejor profesorado posible suponía un constante desvelo como muestra la correspondencia de la Fundación. Los institucionistas consideraban que la necesidad de reorganizar las escuelas rurales pasaba por llevar a ellas los mejores maestros y con mejor preparación por lo que la implicación de los fundadores con el profesorado era muy intensa. La preferencia por niveles de alta cualificación se muestra en la correspondencia (Fernández, 21 de junio de 1893):

Me ha dicho también [se refiere a Radillo] que no pudiendo ya contar con ninguno de los dos profesores que me propuso el año pasado había dado encargo a su primo de Vd. Sr. Mazas para que viera si encontraba a alguno de los Agrónomos que salen de la Escuela de la Moncloa, que pueda y quiera venir a Órbigo por un par de años ¿Quiere Vd. hablar con el Sr. Mazas sobre este particular y auxiliarme en dicho encargo?

Entre 1890 y 1896 el primer docente fue Recaredo F. Radillo, joven alumno procedente de Guadalajara y versado en pedagogía, agricultura, francés y otras disciplinas. Fue sustituido por Alfredo Gómez Velasco y Felicísimo González del Campillo, quienes procedían de las escuelas

que la Fundación tenía en Villablino, las cuales tenían una dotación de medios aún mayor y habían alcanzado ya un enorme prestigio nacional. Alfredo Gómez había sido el mejor expediente de la primera promoción de alumnos villablinense y después había recibido una beca de la Fundación para completar su formación en Francia y en la Escuela de Agricultura de Madrid, como maestro interino. Felicísimo González también perteneció a la primera promoción de Villablino y fue becado igualmente para formarse en la Escuela Normal de León así como en granjas escuelas de Zaragoza y Francia.

En 1904 Alfredo fue sustituido por Tomás Álvarez, quien reforzó las prácticas agrícolas y ganaderas e impulsó la dotación de medios didácticos importados de Francia. Tomás fue becado por la Fundación para formarse en la Normal de León y posteriormente en Villablino. En 1919 pasó a sustituir como director a Felicísimo y se mantendría en el puesto hasta 1951, reafirmado por el patronato impuesto por el nuevo régimen tras la Guerra Civil.

Un segundo aspecto era la dotación de medios suficientes. Los centros institucionistas eran un auténtico laboratorio experimental de pedagogía (Celada, 2007). Todos los materiales pedagógicos se suministraban directamente de mano de Cossío y Giner de los Ríos, desde los libros a los microscopios, conscientes de su carácter esencial para elevar el nivel cultural de los alumnos (Fernández, 2 de noviembre de 1890):

El señor Radillo ha venido a pasar aquí estos dos días de fiesta que aprovecha en ver la catedral y demás edificios notables, está impaciente porque usted no le ha remitido los libros y demás objetos de enseñanza y teme si este olvido tendrá por causa la falta de salud de Usted o de Don Francisco [Giner de los Ríos]. Trajo consigo el Quijote como usted sabe, pero la madera de los chicos es tal que no comprenden ni una palabra y por esto necesita cuanto antes los libros que ha pedido a Vd.

De este modo, la dotación de medios a las Escuelas se convirtió en una prioridad para los responsables de la Fundación. Particularmente cuantiosas serían las inversiones en los talleres en cuanto a dotación de maquinaria y herramienta, así como de espacios bien acondicionados para la formación profesional, tecnológica y científica:

El Señor Radillo desea que Vd. le mande lo que le ha pedido especialmente el microscopio (Fernández, 25 de mayo de 1891).

Aún no han llegado los utensilios encargados y creo poder afirmar que si no me encargo yo de pedirlo directamente bien podré aplazar para otro año las enseñanzas que con ellos pensara dar, pues hoy como siempre se opondrán a los buenos deseos de Cossío sus múltiples ocupaciones. Lo mismo digo de los aparatos meteorológicos, no puedo tenerlos aquí con seguridad y contrastados en ese Instituto Meteorológico o en el Observatorio Astronómico por los precios siguientes en Madrid: barómetro Tonnelot (170 pts), termómetro (25 pts), psicrómetro de 25 de 80 pts. En vista de esto Vd. resolverá lo que estime conveniente. He encargado por medio de esos libreros Romo y Füssel, Alcalá nº 5, unos libros (13) de lectura francesa, cuyo importe sin franqueo será de 28 pesetas y media (Radillo, 21 de enero de 1893).

Al carecer de manuales, el apoyo en bibliografía siempre era un recurso complementario al que dedicaban un gran esfuerzo porque resultase motivador para los estudiantes. Por ello, un capítulo especialmente amplio del epistolario de los educadores con los responsables de la Fundación lo ocupa la selección y adquisición de bibliografía de consulta adecuada a las necesidades de unos jóvenes escolares con especial dificultad para la comprensión de lecturas clásicas (Radillo, 17 de diciembre de 1894).

Desde luego son muy necesarios 6 ú 8 textos, Picatoste de Aritmética y de Geometría y luego de esos, los que Vd. parezcan aprovechables. Insisto en que un término medio parecido al sistema francés- trabajos personales y consulta de textos- es preferible para estas gentes; de sobra comprende Vd. que no busco muletas con ellos. Como yo deseara comenzar el año nuevo con tal sistema, bien querría conocer su opinión cuanto antes y si es posible, una nota de obras que yo adquiriría desde luego.

Me convendría el extracto del curso de Filosofía Positiva, de Comte, referente a las Matemáticas. ¿Qué es eso del Método Sugestivo de M. Franck?

A la muerte de *Don Paco* en 1915, su labor de supervisión estrechísima de la labor de sus profesores supuso una pérdida para la Fundación, que se intentó suplir en parte dotándose una plaza de inspector pedagógico que fue cubierta por José de Caso, destacado miembro de la ILE que había dirigido el BILE entre 1884 y 1889.

Alumnado

El Reglamento de la Escuela establecía como requisito de acceso tener entre 9 y 14 años de edad para los niños y entre 8 y 15 para las niñas,

junto al requisito de haber nacido o residir en los núcleos de población de la zona, esto es Hospital, Puente de Órbigo, San Pedro de Pegas, Veguellina, Villarejo, Santibáñez, Villares y San Feliz de Órbigo. En el caso de los residentes, debían acreditar la condición familiar de pobreza u orfandad de padre o madre del alumno o alumna. En el caso de la sección de niñas, el requisito era haber nacido en Hospital o Puente de Órbigo, o ser huérfanas de padre y tener la condición de familia pobre. En ambos casos se establecía un máximo de dos plazas que se podrían conceder a familiares de Francisco Fernández Blanco. En caso de vacantes en la convocatoria, se abriría a otras localidades limítrofes hasta cubrir el cupo.

Para incentivar la escolarización de los alumnos en todos los centros de la Fundación, a la gratuidad de los estudios se unía la dotación gratuita de medios escolares y didácticos extraordinariamente avanzados para la época, tanto a nivel bibliográfico como experimental y para la formación laboral. Los alumnos y alumnas seleccionados debían pertenecer al entorno territorial y familiar de cada escuela, y superar los exámenes en igualdad de condiciones independientemente de su extracción social, y en caso de obtener resultados similares tenían preferencia los candidatos de las familias más desfavorecidas.

No obstante, la autoexigencia de superar la mera escolaridad o alfabetización primaria ocasionaba no pocos lamentos de los responsables, dada la escasa preparación de los niños y niñas que intentaban acceder a las escuelas (Fernández, 22 de octubre de 1890):

Llegó el señor Radillo sin novedad y está desde hace tres días desempeñando su cargo, él ha dicho a Vd. el número de chicos que han ingresado en la escuela y el estado en que se encuentran, que es bien lamentable.

Esta queja reiterada de los maestros acerca de la situación de incultura radical de la que parten los escolares, que ingresan sin ningún tipo de preparación ni condiciones intelectuales de base para el proyecto que pensaban implantar no es un caso aislado. El abandono cultural era un aspecto consustancial a muchos de los pueblos de la España rural y el marqués era consciente de esta realidad en todo momento.

La marcha de esta escuela sigue siendo la misma: lentísima por la falta de preparación y la atrofia intelectual, adquirida y heredada, de los chicos. Se hace imposible realizar la mitad del programa propuesto y mi única tarea

consiste en quitar lastre incesantemente, como siempre la principal dificultad estriba en no poseer y casi imposibilidad de adquirir un lenguaje, aún ideas bastante bien elaboradas, las exponen mal y a costa de interminables correcciones. Este inconveniente se agranda en los estudios de matemáticas y de ahí que, temiendo huyamos en esta ocasión de lo bueno por ir en busca de lo mejor, me atrevo a proponer la adquisición de algunos textos para facilitarles el trabajo. Hay que tener en cuenta que estos muchachos, sin tradición ni hábitos escolares buenos, mientras los adquieren aquí, se les marchó el tiempo de permanencia con un *mínimum* exagerado de conocimientos que pueden agrandar si después del primer grado de todas las materias comienzan a trabajar auxiliados por textos bien escogidos (Radillo, 17 de diciembre de 1894).

Los chicos siguen aficionados al francés y geografía y practican con gusto y aprovechamiento las lecciones de agrimensura que como complemento de la geometría estamos dando. El dibujo de cuaderno les agrada mucho pero su escasa imaginación y rudimentario gusto les hace avanzar muy poco: dudo que hagamos las 30 planchas que me había propuesto en este curso. En cambio el dibujo de geografía les resulta fácil y espero harán regulares *albuns*. En esta enseñanza se les ha excitado mucho la nota patriótica, preguntándome sin cesar notas comparativas, respecto a nuestra situación y la de las demás naciones. (...) En cálculo manejan regularmente las cuentas de interés y regla de tres (Radillo, 21 de enero de 1893).

Para evitar que las familias beneficiarias quedasen excluidas por razones económicas, la Fundación introdujo otro elemento innovador como el sistema de premios e incentivos al esfuerzo de los escolares, que podían acceder a una remuneración económica mensual y hasta diaria si conseguían un buen nivel académico. Posteriormente a la conclusión de los estudios los alumnos con mayores méritos podían acceder asimismo a becas de ampliación o continuación de estudios superiores.

Otros elementos facilitadores del acceso, y que necesitó de la flexibilidad institucional, fueron los relativos a respetar la inclusión de la enseñanza católica en el curriculum, dada la demanda social de esta materia y pese al carácter laicista del proyecto, para evitar deserciones masivas de las familias del entorno, así como la conciliación de la vida familiar y el trabajo en el campo y los negocios familiares. Como resulta frecuente en los centros escolares rurales, pronto la especial configuración de la vida en el campo mostró las primeras dificultades para mantener la normal escolarización de los alumnos ya que los escolares abandonaban la escuela frecuentemente en función de las necesidades de ayuda en

sus hogares. La comprensión de los responsables y educadores con la realidad social en la que se insertaban las Escuelas, les llevó pronto a adaptar el calendario escolar a las demandas de las familias.

Los primeros años de existencia las solicitudes eran escasas, apenas cubriendo el cupo previsto. A partir de la quinta promoción, en vísperas de 1900, el número de alumnos admitidos se limita a 35, siendo el momento en que ya las solicitudes de plaza duplican el número máximo de plazas ofertadas.

Entre 1890 y 1936 se sucedieron un total de 14 promociones masculinas con 476 alumnos formados y 13 promociones de alumnas, con casi 400 niñas escolarizadas. La mayoría de los alumnos entraban a la escuela con una edad de 9-10 años, decreciendo el porcentaje de alumnos que se incorporaban con 11 a 15 años de edad, otro elemento de flexibilidad en los criterios de admisión que no siempre concitaba una postura unánime de Cossío y Fernández Blanco.

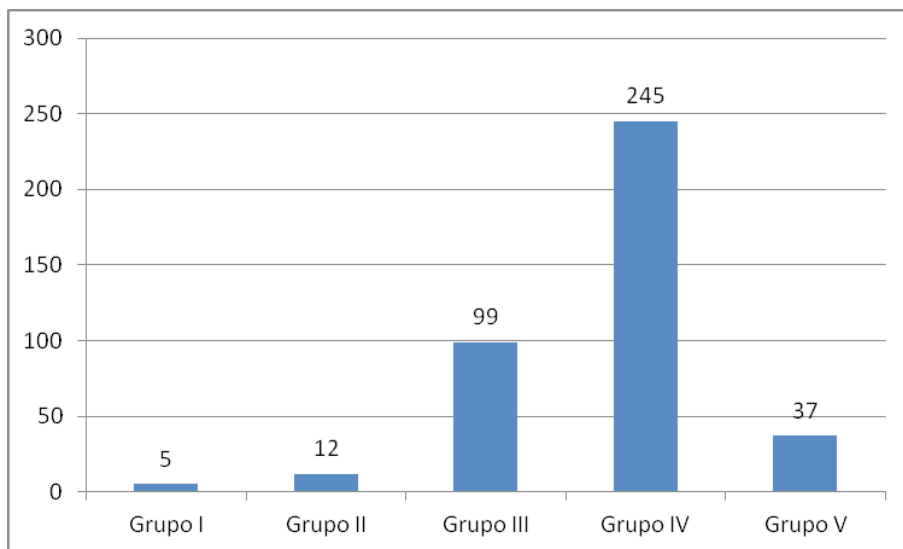
Las reticencias a aceptar escolares con edades superiores a los 10 años estaban fundamentadas, ya que un análisis longitudinal de los expedientes escolares nos ha permitido apreciar que, a mayor edad de ingreso, se producía una mayor probabilidad de que los estudiantes abandonasen sus estudios antes de concluir el ciclo escolar completo.

Un 35,4% de los aspirantes no fueron admitidos por no superar los requisitos o las pruebas, en el conjunto del periodo.

En cuanto al perfil socioeconómico, podemos apreciar la extracción social de alumnos de una escuela rural en un entorno típico de la España media de la época, representando alumnos de todo tipo de extracción social, aunque con un claro sesgo hacia la procedencia de las que podríamos denominar “clases medias de la sociedad rural”. Hemos agrupado las 398 familias que entre 1899 y 1935 escogieron las Escuelas de Sierra Pambley como centro educativo de sus hijos, clasificándolas en función de cinco grupos sociales de mayor a menor estatus socioeconómico. Como se advierte en el Gráfico I, el grupo I engloba aquellas cuyos cabezas de familia eran propietarios y por lo tanto rentistas sin otra ocupación profesional que administrar sus rentas. Representaron el 1,2% del total y en consecuencia no eran un grupo destacado en el conjunto de familias.

El segundo grupo, también perteneciente a las élites sociales de la reducida clase media, incluía una también reducida selección de doce familias que incluía médicos, abogados, veterinarios, secretarios, farmacéuticos y profesores que enviaban a sus hijos a las aulas.

GRÁFICO I. Extracción social de los alumnos en las escuelas de Hospital de Órbigo 1899-1935



Fuente: Elaboración propia en base al Libro de Matrículas del Fondo Archivo Fundación Sierra Pambley

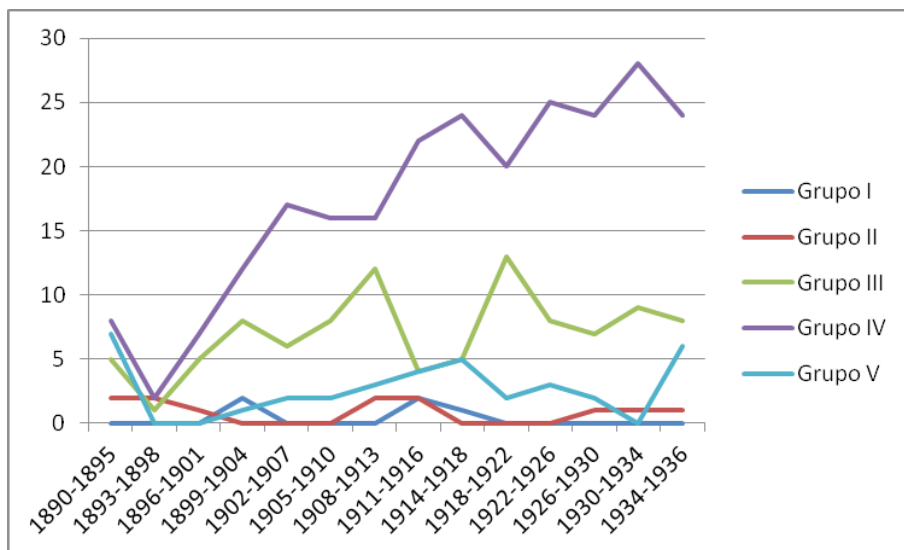
El tercer grupo, segundo más numeroso, incluía el conjunto de familias pequeño burguesas representadas por industriales, carpinteros, carniceros, panaderos, molineros, herreros, zapateros, pescadores, sastres y un largo etcétera de pequeños profesionales autónomos que detentaban pequeños negocios u oficios en las pequeñas localidades de Veguellina y Hospital de Órbigo y sus alrededores.

El predominante Grupo IV incluía los pequeños y medianos labradores propietarios o arrendatarios de tierra, que representaron el 61,5% del total de las familias con escolares en Sierra Pambley, muy lejos del 9,6% que representaba el Grupo V de las familias de jornaleros y peones, aunque este último grupo fuese el más amplio en términos poblacionales, lo que sin duda no es representativo de la estructura social, donde este colectivo era muy mayoritario en estas zonas rurales, ya que en el norte de España se estima constituían entre el 60 y el 70% de la población rural así como de los núcleos urbanos dado el atraso económico nacional (Nadal, 1984: 263-264). La historiografía especializada en la estructura social del campo

leonés en la edad moderna, coincide con esta distribución sociológica.

Tal como refleja el Grafico 2, las familias labradoras, auténtica clase media rural de pequeños propietarios, mantuvieron en ese casi medio siglo un protagonismo creciente que demostraba la presión sociológica por aspirar a una mejora social en el entorno rural. Mientras, se aprecia cómo la clase social inferior de los jornaleros, sólo incrementó notablemente su presencia en las aulas coincidiendo con la proclamación de la Segunda República. En este sentido, cabe recordar que el nivel de exclusión de la educación básica en este estrato social era el mayor de todos, por lo que le resultaba imposible *de facto* alcanzar el nivel educativo exigido por la escuela de Hospital de Órbigo.

GRÁFICO 2. Evolución de los grupos sociales familiares en las escuelas de Hospital de Órbigo 1899-1935

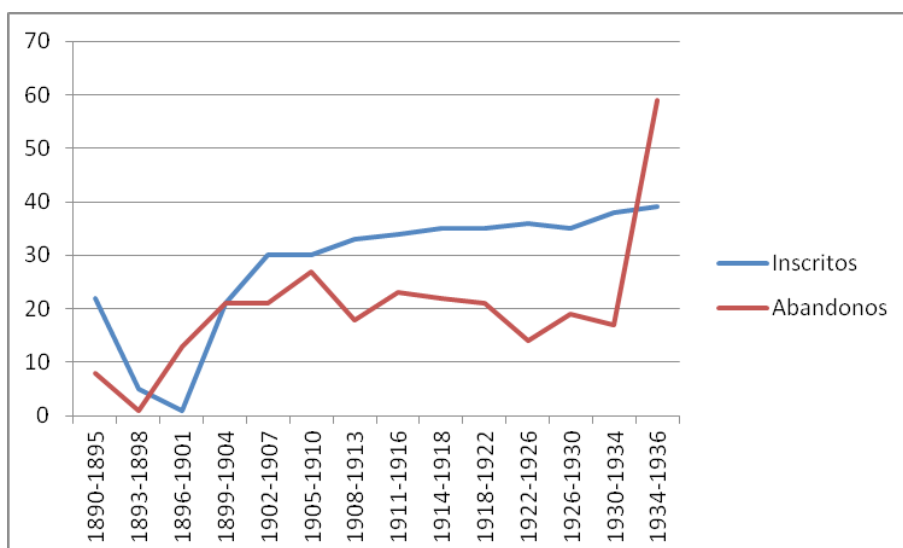


Fuente: Elaboración propia en base al Libro de Matrículas del Fondo Archivo Fundación Sierra Pambley

En cuanto a la tasa de abandonos, ésta era especialmente alta. Un análisis global para el periodo comprendido entre la primera promoción de 1899 y 1935, nos permite comprobar que las 14 promociones presentaron

una tasa de abandono del 74,93% del total. No obstante, en el Gráfico 3 apreciamos cómo la tasa de abandono disminuyó progresivamente desde la quinta promoción 1899-1904, hasta las dos últimas promociones que se vieron obligadas a frustrar la conclusión de sus estudios por efecto de la Guerra Civil.

GRÁFICO 3. Evolución del número de abandonos respecto a los matriculados en las escuelas de Hospital de Órbigo 1890-1936



Fuente: Elaboración propia en base al Libro de Matrículas del Fondo Archivo Fundación Sierra Pambley

Conclusiones

Atendiendo a lo que el profesor Viñao denomina tres procesos básicos en el marco del desarrollo de la educación y la modernización españolas: alfabetización, escolarización y feminización (Viñao, 2004: 211), se advierte que la experiencia escolar institucionista de Sierra Pambley en Hospital de Órbigo, realizó en el periodo que comprende 1887 a 1936 una significativa aportación en los dos últimos procesos, aportando un

carácter ambicioso e innovador a una comarca eminentemente rural y alejada de los núcleos urbanos. Podemos afirmar que no sólo trató de reproducir lo más fielmente posible el ideario renovador institucionista, sino que durante cuatro décadas se convirtió en un servicio de interés público y social por su calidad más que destacable y sin duda excepcional.

En cuanto al supuesto carácter elitista del proyecto institucionista tan criticado en la época por sus detractores (García, 2016), en el caso de las escuelas rurales de Hospital de Órbigo es cierto que el hecho de requerir un nivel de estudios básico suponía una barrera difícil de superar a las familias de estatus social inferior, conformadas por jornaleros, obreros y peones, pero no menos cierto es que intentaron respetar el criterio de solidaridad favoreciendo en lo posible a los estratos medios y medios bajos de la sociedad rural, como se demuestra en la creciente representación de escolares de familias labradoras. La creciente presencia de estudiantes procedentes del estrato de pequeños campesinos apunta a una notable valoración por parte de las familias hacia la formación recibida, aceptación que podría explicar la decisión del posterior régimen franquista de mantener el centro y a su responsable al frente. No obstante, carecemos de información sobre aspectos como la posible utilidad de esta formación en cuanto su carácter profesionalizante o como instrumento de cambio social, al facilitar el acceso a estudios de nivel superior como el bachillerato o el magisterio, y en qué medida estas atribuciones sociales tuvieron mayor o menor peso relativo en el éxito social del proyecto que acreditan los datos de evolución de la matrícula. En esta línea de investigación cabría algún tipo de análisis longitudinal que debería tener en consideración el impacto socioeconómico de la guerra civil y sus efectos en estas generaciones de estudiantes, y que dejamos para un momento posterior por estar fuera del alcance de nuestro trabajo inicial.

La ampliación de los estudios de primaria y la formación profesional eran el tipo de laboratorio educativo en el que los institucionistas querían demostrar el carácter reformista social en un entorno de educación rural, complementando la oferta de instrucción primaria cubierta por el resto de centros rurales con una ampliación profesionalizante y orientada a elevar el nivel de competencias intelectuales y prácticas de una clase media agraria. En el caso de la sección femenina, la exclusión social de las labores agrarias para la mujer les llevó a centrar la ampliación formativa en el ámbito de las labores de costura, entendiendo esta labor

como una especialidad que podría constituir una vía complementaria de sustento económico familiar.

La flexibilidad con la que adaptaron los principios pedagógicos de la ILE queda demostrada al incluir los estudios de religión como parte del curriculum escolar, como una asignatura no opcional y no sin un largo debate interno, atendiendo así a la presión social y cultural del entorno. Igualmente sucede con la renuncia a la coeducación, siendo especialmente llamativo el reconocimiento de roles profesionalizantes diferentes en función de que los estudiantes fueran varones o mujeres. La necesidad de recabar la legitimidad social hacia el proyecto prevaleció durante todo el periodo, y su éxito en este propósito quizás también explica la supervivencia posterior del centro.

La escuela de Hospital de Órbigo cierra el 3 de Diciembre de 1936 debido a un sospechoso incendio. Posteriormente al fin de la Guerra Civil, se reabrirla escuela ya bajo una dependencia directa de la autoridad educativa del nuevo régimen, y tras la restauración de la democracia, a comienzos de la década de 1980, la Fundación retoma su actividad acordando su cesión a una cooperativa docente que desde entonces trata de recuperar la actividad educativa reglada con una oferta de formación profesional agraria asociada.

Referencias bibliográficas

- Almuiña, C. J. (1987). Ideología y enseñanza en la España contemporánea: La lucha por el control de la escuela. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 7, 203-236.
- Böhm, W. (1995). Progressive Education in Italy and Spain. En Röhrs, H. y Lenhart, V. (Ed.), *Progressive Education across the Continents. A Handbook* (85-104). Frankfurt: Peter Lang,
- Cabral, A. (1995). Granjas modelos, granjas experimentales y enseñanza de la agricultura en Cádiz, 1855-1888: Historia de un fracaso. *Trocadero: Revista de historia moderna y contemporánea*, 7, 161-180.
- Cantón, I. (1993). *La Fundación "Sierra-Pambley": una institución educativa leonesa* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED.

- Celada, P. (2000). *La obra pedagógica y social de la Fundación 'Sierra Pambley' en León (1886-1936)* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Celada, P. (2007). El menaje científico, técnico y pedagógico de las Escuelas Sierra-Pambley. En Escolano, A. *La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007* (111-130). Berlanga de Duero: Centro Internacional de la Cultura Escolar.
- Cossío, M. B. (1910). *El Maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Fernández, F. (22 de octubre de 1890). [Carta de Francisco Fernández Blanco a Manuel Bartolomé Cossío]. Archivo de la Fundación Sierra Pambley, León.
- Fernández, F. (2 de noviembre de 1890). [Carta de Francisco Fernández Blanco a Manuel Bartolomé Cossío]. (Número 21) Archivo de la Fundación Sierra Pambley, León.
- Fernández, F. (21 de junio de 1893). [Carta de Francisco Fernández Blanco a Manuel Bartolomé Cossío]. (Número 86). Archivo de la Fundación Sierra Pambley, León.
- Fernández, F. (25 de mayo de 1895). [Carta de Francisco Fernández Blanco a Manuel Bartolomé Cossío]. (Número 86). Archivo de la Fundación Sierra Pambley, León.
- Ferrer, S. (1975). La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). *Revista de educación*, 240, 41-50.
- García, F. (24 de diciembre de 1900). [Carta de Felicísimo García del Campillo a Francisco Fernández Blanco]. Archivo Fundación Sierra Pambley, León.
- García, T. (2016). Sobre el influjo de la ILE en la educación española. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 16, 11-28.
- Gildea, R. (1983). *Education in Provincial France, 1800-1914: A study of three departments*. Oxford: Clarendon Press.
- Giner, F.G. (1910?). [Borrador de Francisco Giner de los Ríos sobre el tema de la enseñanza bajo el título "soluciones concretas". Consta de cinco partes: Educación popular, Segunda Enseñanza, Universidades, Ampliación de Estudios, Fomento de la cultura nacional (bibliotecas y museos)]. Manuscrito inédito, (Carta 1, Caja 32-651, Fondo Giner de los Ríos. Catálogo efectuado por Yolanda Iturralde, Ana Lobato, Pilar Plaza, Ángeles Sáez y Andrés Sanz). Archivo Real Academia de la Historia, Madrid.

- Harrigan, P. J. (2001). Church, state, and education in France from the Falloux to the Ferry laws: A reassessment. *Canadian Journal of History*, 36,1, 51-84.
- Hernández, J. M^a. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, número extraordinario, 113-136.
- Heywood, C. (2002). *Childhood in nineteenth-century France: work, health and education among the 'classes populaires'*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Houdart-Mérot, V., & Albanese, R. (2008). Literary Education in the "Lycée": Crises, Continuity, and Upheaval since 1880. *Yale French Studies*, 113, 29-45.
- INE-Instituto Nacional de Estadística. (1888). *Anuarios estadísticos. Siglo XIX. Reseña geográfica y estadística de España, 1988*. Recuperado de <https://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do?td=192916&ext=.pdf>
- Jiménez, A. (1973). *La Institución Libre de Enseñanza. Los orígenes*. Madrid: Taurus.
- Madoz, P. (1845). *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid: La Ilustración, Est. Tipográfico, Literario Universal.
- Marques, L. A. (2012). *História da Educação: uma introdução*. Porto: Universidade do Porto.
- Montecchi, L. (2018) La escuela primaria rural en Italia entre los siglos XIX y XX. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 81-106.
- Nadal, J. (1984). *La población española (siglos XVI a XX)*. Barcelona: Ariel.
- Ortega López, T. M. (Ed.). (2015). *Jornaleras, campesinas y agricultoras. La historia agraria desde una perspectiva de género (Vol. 11)*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Otero, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- Proença, M. C. (2010). A educação. En F. Rosas y M. F. Rollo, *História da Primeira República Portuguesa (169-189)*. Lisboa: Edições Tinta da China.
- Radillo, R. (21 de enero de 1893). [Recaredo Radillo a Francisco Fernández-Blanco]. (Número 1). Archivo de la Fundación Sierra Pambley, León.

- Radillo, R. (17 de diciembre de 1894). [Recaredo Radillo a Francisco Fernández-Blanco]. (Número 4). Archivo de la Fundación Sierra Pambley, León.
- Reglamento para la Escuela de ampliación de instrucción primaria y agricultura de Hospital de Órbigo (1908) Fondo Archivo Fundación Sierra Pambley.
- Rubio, L. M. (2007). Campo, campesinos y cuestión rural en Castilla la Vieja y en el Reino de León durante la Edad Moderna. Estado de la cuestión, claves y valoraciones de conjunto. *Studia historica. Historia moderna*, 29, 131-177.
- Sarasúa, C. (2002). El acceso de niñas y niños a los recursos educativos en la España rural del siglo XI. En J. Martínez (Eds.), *El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX* (pp. 549-609) Alicante: Universidad de Alicante.
- Suárez, M. (2016): Democracia liberal y regeneración en la España de entre siglos. *Aportes: Revista de historia contemporánea*, 92, 89-12
- Viñao, A. (2004). Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del Siglo XX. Madrid: Ed. Marcial Pons.
- Xirau, J. (1969). *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*. Barcelona: Ariel.

Dirección de contacto: Raquel Poy Castro, Universidad de León, Facultad de Educación. Campus de Verganza, s/n, 24071, León. E-mail: raquel.poy@unileon.es

Composición de los claustros: ¿Cómo afecta al desempeño académico de los centros de Educación Secundaria?

The composition of teaching staff: What impact do the characteristics of high-school teachers have on academic performance?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-435

Irene Campos García
José Ángel Zúñiga Vicente
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Este estudio investiga el efecto que ciertas características asociadas a los claustros docentes pueden tener sobre el nivel de desempeño de los centros educativos. Específicamente, se evalúa el impacto de la composición del claustro atendiendo, por una parte, a las características demográficas del profesorado (género y edad) y, por otra, a las características relacionadas con el ejercicio de su profesión (estabilidad, grado de especialización y formación continua), introduciendo también efectos combinados entre ellas. Para el análisis empírico se utiliza una muestra representativa de centros de ESO y Bachillerato de la Comunidad de Madrid a partir de la información que publica la Consejería de Educación y la recabada mediante un cuestionario enviado a los/as directores/as de cada centro. Para probar la validez estadística de las hipótesis propuestas se utiliza un análisis de regresión múltiple jerárquica. Se consideran varios indicadores de resultados comúnmente utilizados para medir el desempeño y éxito de las organizaciones educativas: tasas de promoción en ESO y Bachillerato y nota en la Prueba de Acceso a la Universidad. Los resultados obtenidos consistentemente revelan que la composición de los claustros según el género y la edad del profesorado no tienen un efecto significativo sobre el nivel de desempeño académico logrado por los centros educativos. En cambio, se evidencia una relación positiva y significativa entre las variables profesionales

que caracterizan a los claustros y los distintos indicadores de resultados. En vista de los hallazgos obtenidos se formulan diversas propuestas que pueden contribuir a elevar el nivel de logro de los centros educativos y, por ende, del sistema educativo en general.

Palabras clave: claustros docentes, género, edad, estabilidad, especialización, formación continua, desempeño académico, educación secundaria.

Abstract

This study investigates the impact that the composition of high-school teaching staff may have on academic performance. Specifically, this potential impact is explored by considering, on the one hand, certain demographic variables (gender and age) and, on the other, a set of professional characteristics (stability, specialization, and lifelong learning), as well as the combined effects of some of these characteristics. The empirical analysis is conducted on a representative sample of high schools in the Community of Madrid (Spain), based on data published by the Department of Education of the Community of Madrid, and collected from a survey sent to the principals at each school. A hierarchical multiple regression analysis is used to test the statistical validity of the hypotheses proposed. We use several indicators of academic performance that have been commonly used by past studies: ESO and Baccalaureate graduation rates and the grades recorded by students at each school in the university admission test. The results consistently reveal that high-school teachers' demographic variables do not have a statistically significant effect on academic performance. However, a positive and significant relationship is found between teachers' professional characteristics and all the measures of the schools' academic performance considered. In view of these findings, we put forward a number of guidelines that may help to enhance the level of academic performance in high schools in particular and, hence, also in the Spanish education system in general.

Keywords: teaching staff, gender, age, stability, specialization, lifelong learning, academic performance measures, secondary education.

Introducción

Durante las últimas décadas, numerosas investigaciones han puesto el foco de atención en el estudio de los principales factores que pueden contribuir significativamente a un mayor nivel de desempeño de los centros educativos (p.ej. Fajardo Bullón, et al., 2017; Gil Flores, 2017;

Ma y Klinger, 2000; Martín et al., 2008; Molina-López, Sanz-Magallón y García Centeno, 2018; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Simões et al., 2018). El debate acerca del desempeño de los centros educativos sigue estando muy vivo, sobre todo en lo que respecta al papel y la calidad del profesorado. Investigaciones recientes revelan que los/as profesores/as son considerados como uno de los factores que pueden tener un mayor impacto sobre los resultados de los sistemas educativos (véanse, p. ej., Day, Sammons y Stobart, 2007, o los informes de la OCDE, 2005, Eurydice, 2013 o RAND Corporation, 2012). Diversos trabajos empíricos se han interesado por analizar el efecto de ciertas características observables de los docentes sobre la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes países (p. ej., Blömeke y Olsen, 2019; Gil Flores, 2017; Hanushek et al., 2005; Lee, 2018; Sanders y Rivers, 1996; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004; Toledo y Valenzuela, 2015).

Por lo que respecta a España, informes recientes han revelado que el sistema educativo español se sitúa en la cola del ranking de países de la OCDE en cuanto a gasto público en educación y resultados académicos (INEE, 2016; OCDE, 2016, 2018). Pese a las sucesivas reformas educativas que han puesto sus esfuerzos en mejorar la calidad de la educación en general (y de la educación secundaria, en particular), el sistema educativo no ha conseguido incrementar su eficiencia y permanece por debajo de la media de la OCDE en PISA (OCDE, 2016). España es también uno de los países que encabeza el ranking UE-28 en cuanto a fracaso escolar. Alrededor del 20% de jóvenes entre 18 y 24 años no terminan su educación y formación, frente a porcentajes inferiores al 15% que presentan la mayoría de países europeos (Eurostat, 2018). De hecho, España aún se encuentra bastante lejos del objetivo fijado por el marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (conocido como *Estrategia Europa 2020*) de reducir por debajo del 10% la tasa de abandono en la UE de los 28 en el año 2020. Dado que los docentes se consideran el recurso más valioso de las organizaciones educativas y que sus comportamientos, experiencias, antecedentes y preparación pueden incidir sobre la efectividad docente, la pregunta sobre qué y de qué forma ciertas características relacionadas con éstos pueden impactar sobre los logros académicos del alumnado y los centros educativos se convierte en una cuestión crítica que debería ser objeto de atención preferente.

El objetivo de esta investigación es examinar el efecto que ciertas características observables que definen a los claustros docentes pueden

tener en el nivel de desempeño o logro de los centros educativos a partir de los resultados académicos del alumnado. Más específicamente, este estudio analiza (de manera individual y combinada) el posible efecto de dos conjuntos de características relacionadas con tales claustros sobre dicho nivel de desempeño: 1) características demográficas –composición por sexo y edad; 2) características de desarrollo profesional y laboral –composición por estabilidad, grado de especialización y formación continua. Se desarrollan hipótesis que pretenden determinar cómo la composición del claustro puede contribuir a mejorar (o, alternativamente, empeorar) el nivel de desempeño o logro académico alcanzado por los centros educativos. La investigación se lleva a cabo en una muestra representativa de centros de educación secundaria y bachillerato de la Comunidad de Madrid¹. La elección de este marco empírico se justifica porque la educación secundaria juega un papel fundamental en la articulación entre la educación primaria, la educación terciaria y el mercado laboral. Ésta contribuye a la adquisición de habilidades y competencias básicas requeridas para el desarrollo personal y profesional y, dado que en ella se registran las tasas más altas de abandono y fracaso escolar, es considerada una de las etapas más relevantes para medir el éxito de un sistema educativo.

Este trabajo contribuye a la literatura previa añadiendo conocimiento y una mejor comprensión acerca de la optimización y rendimiento de las plantillas docentes. Hasta ahora, numerosos trabajos han tratado de identificar el efecto de determinadas características asociadas al profesorado sobre el logro académico estudiantil de una o varias aulas/grupos o en distintas materias. Pocos trabajos han evaluado el impacto que el conjunto del claustro puede ejercer sobre el desempeño académico de los centros educativos. Por otra parte, este estudio también contribuye a identificar y clarificar las distintas necesidades que actualmente plantean la etapa de ESO y Bachillerato. Por tanto, los hallazgos encontrados pueden guiar distintas políticas en lo que a composición de claustros y funcionamiento de los centros se refiere a fin de incrementar los niveles de desempeño.

⁽¹⁾ El sistema educativo español está relativamente descentralizado y la mayoría de decisiones en Educación Secundaria son tomadas por el Estado y las Comunidades Autónomas (alrededor del 75%), siendo muy bajo el porcentaje otorgado a los centros educativos en comparación con la mayoría de países europeos. Dada la descentralización y las diferencias entre CCAA en función de las decisiones en materia educativa, la elección de la muestra se justifica porque la Comunidad de Madrid es una de las regiones que más contribuye al PIB español (18,9%) y a la población (13,9%).

Composición del claustro docente según sus características demográficas

Género

El género, desde una perspectiva individual, ha sido una variable ampliamente estudiada para evaluar los patrones de interacción profesorado-alumnado y analizar su impacto sobre el rendimiento académico (p.ej., Dee, 2007; Holmlund y Sund, 2008; Rashidi y Naderi, 2012). Gran parte de la literatura previa ha coincidido en señalar que profesores y profesoras pueden diferir significativamente en términos de sus prácticas y conductas en el aula. En general, los docentes masculinos suelen poner un mayor énfasis en el poder y el control de los alumnos en lo que a manejo del aula se refiere (Klassen y Chiu, 2010). Por su parte, las profesoras tienden a ser más interactivas, pacientes y positivas en sus actitudes y comportamientos hacia los alumnos por lo que, generalmente, tienen una mayor capacidad para atender las emociones de los demás y muestran menos actitudes de despersonalización (Martin y Marsh, 2005).

La abundante investigación sobre la relación entre el género del docente y el rendimiento estudiantil contrasta, sin embargo, con la falta de atención al análisis agregado de la composición de los claustros según el género y su impacto sobre la productividad y desempeño de los centros educativos. Desde diversos campos de conocimiento (por ejemplo, la Sociología, la Psicología de las Organizaciones o la Dirección de Empresas), muchos trabajos se han interesado por analizar la relación entre la diversidad de género y los resultados de las organizaciones. En este sentido, gran parte de la literatura previa ha subrayado que la diversidad de género enriquece los lugares de trabajo ampliando las perspectivas de los empleados, fortaleciendo sus equipos de trabajo y brindando mayores recursos para la resolución de problemas (Lee y Farh, 2004; Santin y Sicilia, 2018). Por lo que respecta al ámbito educativo, las organizaciones educativas han sido tradicionalmente descritas como 'entornos feminizados' por ser uno de los sectores con una mayor proporción de mujeres en la fuerza de trabajo (Campos-García, 2017). No obstante, la composición por género de los claustros docentes presenta un mayor equilibrio en la educación secundaria, lo que contribuye a ampliar el abanico de valores, habilidades, roles y modelos tanto a la organización

en general como al alumnado. Aun reconociendo el efecto positivo de la diversidad de género, sin embargo, algunos trabajos añaden que, dados los atributos y habilidades asociadas al género femenino –empatía, cooperación, sensibilidad, etc.–, las docentes otorgan mayor valor a la creación de relaciones más cercanas no sólo con estudiantes, sino también con compañeros y otros miembros de la comunidad educativa, siendo más propensas a buscar apoyo social y consenso (Krüger, 2008). Dichas actitudes y comportamientos, por tanto, podrían redundar positivamente en la cooperación y cohesión de los grupos (específicamente, de los claustros docentes), contribuyendo a mejorar el clima de trabajo y los resultados de la organización. Esto resulta especialmente relevante en un momento en el que se critica duramente el aislamiento e individualismo docente y se aboga por la cultura colaborativa para incrementar la efectividad de las escuelas (Krichesky y Murillo, 2018; Lavié Martínez, 2004). Por consiguiente:

Hipótesis 1: Existirá una relación positiva entre los centros educativos con claustros que tienen una mayor proporción de mujeres respecto a hombres y el nivel de desempeño alcanzado.

Edad

Desde el campo de la psicología y la organización, numerosas investigaciones han revelado que la composición de los grupos atendiendo a la edad puede tener un impacto significativo sobre los resultados de las organizaciones. La edad trae consigo distintos cambios biológicos y psicológicos que afectan al funcionamiento emocional, las experiencias afectivas y la capacidad cognitiva (Settersten y Mayer, 1997). Por ello, la edad es vista como un antecedente o un predictor de los comportamientos y las motivaciones de los individuos, que cambian con el paso del tiempo. La mayoría de estudios empíricos revelan que ciertas habilidades cognitivas (por ejemplo, el razonamiento, la inteligencia fluida o la memoria de trabajo) tienden a deteriorarse con la edad (Salthouse, 1996). Otros trabajos también revelan que los individuos de mayor edad generalmente tienden a ser menos innovadores, más escépticos y resistentes al cambio y se muestran menos comprometidos con la formación y el desarrollo profesional (De Lange et al., 2010;

Ng y Feldman, 2012). Ello puede deberse a que la edad modifica las preocupaciones sobre la cantidad y el esfuerzo invertido en el trabajo, ya que las personas mayores se vuelven más selectivas con sus actividades laborales y no laborales, dada su perspectiva de tiempo futuro más limitada (Zacher y Frese, 2009). En una línea similar, Ennis, Hess y Smith (2013) reconocen que los costes de la actividad cognitiva aumentan con la edad y dichos costes influyen en la voluntad de involucrar ciertos recursos para apoyar actividades cognitivas exigentes. Adicionalmente, otras investigaciones subrayan que los individuos jóvenes muestran mejores actitudes hacia el trabajo individual y grupal porque, en general, poseen más iniciativa, entusiasmo y proactividad y tienen mayor motivación para aprender, evolucionar y enfrentar diferentes desafíos cuando perciben oportunidades de cambio dentro de un horizonte de tiempo más largo. Por tanto, suelen ser más receptivos a los cambios y destinar más recursos personales para maximizar los resultados futuros y mejorar su rendimiento laboral (Kooij et al., 2011; Kunze, Raes y Bruch, 2015).

La revisión de la literatura previa en el ámbito educativo ha permitido identificar la escasez de trabajos en lo que a edad del profesorado y rendimiento estudiantil o nivel de desempeño de los centros se refiere². Resulta razonable asumir que la productividad y efectividad laboral aumentan con la edad (como posible consecuencia de una mayor experiencia) pero también, como reconocen algunos trabajos, los beneficios de la edad y la experiencia disminuyen o desaparecen con el tiempo. Una posible justificación es que los/as profesores/as de más edad no siempre continúan aprendiendo o añadiendo valor a su práctica docente (p.ej., Rosenholtz, 1989) y pueden mostrarse menos proactivos y comprometidos con el desarrollo profesional, lo que puede afectar negativamente a los outputs de su trabajo. Por tanto:

Hipótesis 2: Existirá una relación positiva entre los centros educativos con claustros que cuentan con una menor proporción de docentes de mayor edad y el nivel de desempeño alcanzado.

² Ello puede deberse a que la mayoría de estudios utilizan generalmente la experiencia docente (variable correlacionada positivamente con la edad) como indicador de la etapa laboral y la efectividad en el ejercicio de la función docente (ver p.ej., Blömeke y Olsen, 2019). Sin embargo, en ocasiones, una mayor edad no implica necesariamente contar con un mayor número de años en el ejercicio de la docencia, pues ello depende del momento de incorporación o ingreso a la profesión docente.

Composición del claustro docente según sus características profesionales

Estabilidad

La literatura académica referida al efecto de la antigüedad de un individuo en una organización sugiere que ésta proporciona un mayor conocimiento, familiarización y comprensión de las particularidades y necesidades de la misma y puede conducir a elevar el compromiso afectivo hacia la organización (Kaur y Sandhu, 2010; Natarajan y Nagar, 2011). Desde una perspectiva individual, la antigüedad puede relacionarse con ciertas condiciones laborales como la seguridad laboral o el tipo de contratación, pudiendo ésta influir o modificar, por tanto, la satisfacción o el nivel de rendimiento laboral. Desde una perspectiva conjunta, la antigüedad hace referencia a la permanencia de los individuos dentro de la organización, siendo indicativa de la estabilidad o grado de rotación de la plantilla.

Numerosos trabajos han tratado de dar respuesta a cómo afecta la estabilidad o la alta rotación del personal docente sobre el logro académico estudiantil y los niveles de rendimiento de los centros educativos (p.ej., Adnot et al., 2017; Guin, 2004; Ronfeldt, Loeb y Wyckoff, 2013; Santín y Sicilia, 2018). Diversas investigaciones han reconocido el impacto positivo que la rotación puede tener en la incorporación de nuevas ideas y formas de hacer en las organizaciones, y más cuando los que se van tienen un bajo rendimiento y son reemplazados por docentes sustancialmente más cualificados o efectivos (Abelson y Baysinger, 1984). En este sentido, Guin (2004) subraya que cuando la rotación de personal ocurre con poca frecuencia, ésta es vista como una oportunidad. Sin embargo, ante altas tasas de rotación, abundante literatura empírica ha relevado el impacto negativo en la planificación, organización y resultados organizacionales, señalando que son más frecuentes y provocan un efecto más acusado en las escuelas desfavorecidas o con un rendimiento más bajo (Boyd et al., 2005, Dolton y Newson, 2003). Desde la teoría de la organización se asume una alta rotación trae consigo una reducción de la productividad, una disminución en la calidad del servicio y un aumento de los costes sobre todo intangibles. Concretamente, los argumentos en contra de los altos índices de rotación del profesorado hacen hincapié en la

modificación de la estructura organizativa o los equipos de trabajo, así como en la dificultad para planificar e implementar planes de estudios coherentes o mantener tanto la comprensión del enfoque educativo como la memoria institucional, lo que entorpece la productividad y tiene un impacto negativo sobre el funcionamiento de las escuelas y el rendimiento estudiantil (Guin, 2004; Henry y Redding, 2018; Ronfeldt et al., 2013). Por lo que respecta a los costes intangibles, una alta rotación puede conducir, por un lado, a la pérdida o erosión de la confianza relacional, la ruptura de las relaciones y colaboraciones anteriores, una mayor tensión en las relaciones laborales y una menor cohesión de los equipos de trabajo y, por otro, al incremento de tiempo adicional dedicado a socializar a los recién incorporados para su adaptación en el nuevo entorno escolar (Guin, 2004, Ronfeldt et al., 2013). Respecto a tales costes intangibles, Guin (2004) revela en su investigación que la mayoría de profesores entrevistados reconocieron que tener un flujo constante de compañeros nuevos les impidió establecer el orden necesario para llevar a cabo sus actividades diarias y menoscabó la confianza y la colaboración entre el personal, ya que lleva un tiempo comprender cómo otros trabajan y, para confiar en alguien, se debe tener alguna experiencia en la que basar la confianza. Al mismo tiempo, directores y profesores percibieron que la inestabilidad del claustro resultó perjudicial para el currículo y la calidad de la educación, impactando esto negativamente en los logros académicos de los estudiantes. En consecuencia:

Hipótesis 3: Existirá una relación positiva entre los centros educativos que tienen claustros más estables y el nivel de desempeño alcanzado.

Especialización

El grado de especialización se refiere al conjunto de conocimientos profesionales que un docente tiene sobre una determinada materia o asignatura. Dichos conocimientos profesionales se definen como la suma de conocimientos científicos necesarios para el ejercicio de la profesión –conocimiento, pedagogía y didáctica de la asignatura–, que son los que estructuran el proceder del profesor. Los conocimientos profesionales forman la base del saber profesional, el cual está integrado, también, por los conocimientos adquiridos mediante la experiencia práctica –

conocimientos escolares cotidianos– (Bromme, 1988). Sin duda, el dominio de conocimientos teóricos específicos, procedimientos y rutinas en un determinado campo profesional convierte al docente en experto, lo que otorga una mayor seguridad en el ámbito profesional y en el ejercicio de sus funciones, así como una mayor rapidez en las decisiones y respuestas ante la multiplicidad de tareas paralelas –concentración en la exposición de contenidos, atención a la motivación y *feedback* del estudiante, control del tiempo, etc.– que supone dar clase. De esta forma, la diferencia entre docentes expertos en un determinado área de conocimiento y aquéllos no especializados radica no sólo en la cantidad de conocimientos, sino también en el manejo de procedimientos, estrategias y rutinas que lleva asociada la enseñanza y el aprendizaje de una determinada materia. Por ello, la especialización respalda el desarrollo de buenas clases y prácticas docentes (Rowan et al., 1997: 258), pudiendo actuar como un recurso crítico cuando los/as profesores/as formulan explicaciones y ejemplos en aras a facilitar una mejor comprensión de los conocimientos transmitidos. En palabras de Marcelo García (2009: 37), “para enseñar lo importante es dominar la disciplina que se enseña”.

Numerosos trabajos han puesto de relieve la importancia del conocimiento de la materia a impartir para predecir la efectividad del profesorado, analizando el impacto de la especialización sobre la calidad de la enseñanza y el nivel de logro del alumnado (p.ej., Goldhaber y Brewer, 2000; Kukla-Acevedo, 2009; Metzler y Woessmann, 2012; Myrberg, Johansson y Rosén, 2019). Sin embargo, es bien conocido que, al igual que ocurre en otros países, en el sistema de educación secundaria español existe un porcentaje notable de docentes que enseñan materias que están fuera de su campo de conocimiento y para las que tienen poca educación o formación. La inadecuada capacitación de los docentes en determinadas materias menos afines a su especialidad puede provocar un menoscabo de la calidad de la enseñanza, pudiendo afectar esto al nivel de desempeño y logro académico alcanzado por los centros educativos. Por tanto:

Hipótesis 4: Existirá una relación positiva ente los centros educativos con una mayor proporción de docentes que ejercen su actividad exclusivamente en materias de su especialidad y el nivel de desempeño alcanzado.

Formación continua

Abundante literatura ha revelado que la formación académica o la educación formal de los individuos puede considerarse un indicador de sus conocimientos, habilidades y competencias. Un mayor nivel de educación puede asociarse a una mayor capacidad para tomar decisiones, así como para adquirir y procesar información más compleja (Ng y Feldman, 2009). Partiendo del nivel de educación formal, la formación y capacitación continua trae consigo numerosos beneficios tanto a nivel individual como organizativo (Aguinis y Kraiger, 2009; Jehanzeb y Bashir, 2013). A nivel individual, el aprendizaje y la formación continua generalmente generan un impacto positivo sobre el rendimiento o desempeño laboral, al permitir la adquisición de nuevas habilidades cognitivas o interpersonales que pueden afectar al cambio en la práctica profesional. Una mayor capacitación puede incrementar, por tanto, la capacidad de absorción y comprensión de información, la receptividad a la innovación y los cambios, así como la búsqueda de nuevas formas de hacer las cosas, tomar decisiones o resolver problemas. Asimismo, dicha formación continua puede generar otros beneficios a nivel individual como, por ejemplo, un mayor empoderamiento, sentimiento de autoeficacia y/o satisfacción laboral. Por lo que respecta a la organización en conjunto, los beneficios pueden asociarse con el incremento de la efectividad y nivel de logro, la satisfacción de los agentes internos y externos o la reputación (Aguinis y Kraiger, 2009; Jehanzeb y Bashir, 2013).

En el campo educativo, algunas investigaciones han enfatizado el potencial de la formación continua de los/as profesores/as sobre su eficacia y productividad, revelando también una relación positiva y consistente con el rendimiento del alumnado (p.ej., Harris y Sass, 2011; Joyce y Showers, 2002). La mejora de la enseñanza es, sin duda, un proceso activo y constructivo; de ahí que la formación continua del profesorado, transferida a la práctica, sea uno de los factores más decisivos en la mejora de la educación y el aprendizaje de los alumnos (González González y Cutanda López, 2017; Joyce y Showers, 2002; Escudero, 2009). Por un lado, la formación centrada en el contenido evita la obsolescencia y permite el reciclaje, así como la actualización de éstos. Por otro lado, la formación centrada en el desarrollo de tareas y funciones docentes facilita el aprendizaje de nuevas metodologías, prácticas y estrategias y la adquisición de habilidades y competencias. Conjuntamente, dicha

formación contribuye al desarrollo de un mayor repertorio de respuestas para enfrentar problemas y responder de manera más efectiva a las funciones que requiere la enseñanza ante las diversas situaciones que puedan presentarse (Harris y Sass, 2011; Joyce y Showers, 2002). Además del impacto a nivel individual, la permanente actividad de formación y aprendizaje de los docentes ejerce también, sin duda, un efecto sobre los centros educativos en su conjunto. El 'efecto cascada' de un profesor sobre otros (Vezub, 2007), a partir de lo nuevo aprendido, puede añadir o multiplicar los conocimientos para generar mejores soluciones, resolver problemas y mejorar los procesos de enseñanza. De igual manera, los aprendizajes de carácter más social pueden incrementar los resultados del trabajo cooperativo y fortalecer las relaciones con compañeros, alumnos o familias (Escudero, 2009). En consecuencia:

Hipótesis 5: Existirá una relación positiva entre los centros educativos que tienen claustros con una mayor proporción de docentes que realizan programas de formación continua y el nivel de desempeño alcanzado.

Metodología

Muestra de estudio

El análisis empírico para probar las hipótesis se basa en datos de una encuesta realizada a centros de educación secundaria –ESO y Bachillerato– de la Comunidad de Madrid. El cuestionario recopiló información sobre diferentes cuestiones referidas a la organización, el funcionamiento del centro y los/as profesores/as durante el curso 2014/2015. También se utilizaron datos publicados en la web de cada centro, así como en la web de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (Consulta de Centros Madrid.org).

En primer lugar se identificó la población total de centros de educación secundaria a partir de la información disponible en el sitio web de la Consejería de Educación. Según esta información, la población de referencia (es decir, el número total de centros existentes en la Comunidad de Madrid) estaba compuesta por 595. El segundo paso incluyó la preparación de un cuestionario que se envió por correo electrónico al

director/a de cada centro educativo. Aunque muchas preguntas incluidas en el cuestionario fueron redactadas siguiendo las recomendaciones y pautas de TALIS –*OECD Teaching and Learning International Survey*–, también se contó con el apoyo de varios académicos de cara a su elaboración y discusión. Adicionalmente, con el fin de que el cuestionario no incluyera aspectos o términos confusos y fuera lo más conciso y preciso posible, se realizó una prueba previa mediante entrevistas personales con dos directores y varios profesores de dos centros diferentes para recibir comentarios sobre la claridad de las preguntas. Este proceso mejoró su contenido, diseño y redacción, facilitando la comprensión y el atractivo del cuestionario a los encuestados.

La información fue recopilada entre mayo y septiembre de 2015 y, después de tres recordatorios de seguimiento, se obtuvieron 105 cuestionarios debidamente cumplimentados –17.60% de la población objetivo total. Dicha tasa de respuesta es comparable a la de algunos estudios previos que utilizan este tipo de fuente primaria. El número total de profesores y estudiantes incluidos en la muestra final de estudio fue de 4.385 y 13.599, respectivamente.

Finalmente, se realizó un test χ^2 y *one-way ANOVA* para comprobar si existían diferencias significativas entre la población de referencia y la muestra del estudio. La variable distrito fue utilizada para la realización del test χ^2 , mientras que uno de los indicadores del nivel de desempeño académico de los centros (Nota PAU) fue utilizado para realizar el *one-way ANOVA*³. Los valores de los estadísticos χ^2 y *F* fueron 6.653 ($p=0.155$) and 0.496 ($p=0.482$), respectivamente. De este modo, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los centros educativos de la población y los incluidos en la muestra en términos de áreas geográficas o nivel de desempeño. Esto confirma la representatividad de la muestra y la ausencia de sesgo de selección en nuestro estudio.

³ Disponíamos de información en la página web de la Consejería de Educación acerca de cómo se agrupan los centros educativos de la Comunidad de Madrid según distritos o áreas geográficas. Los centros educativos son agrupados en cinco grandes distritos o áreas: Madrid Ciudad, Madrid Norte, Madrid, Sur, Madrid este y Madrid Oeste. Para la variable de nivel de desempeño Nota PAU también se llevó a cabo un t-test de diferencia de medias. Los resultados confirmaron la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los valores medios de dicha variable en los centros incluidos en la muestra y el resto de centros de la población de referencia ($t=0.704$; $p=0.482$).

Variables y procedimiento estadístico

La variable dependiente de interés es *Nivel de desempeño*. Uno de los principales indicadores de desempeño vinculados a los centros educativos tiene que ver con los resultados académicos estudiantiles, considerándose éstos una buena ‘proxy’ para evaluar el éxito de los mismos (Meyer, 1997; Rumberger y Palardy, 2005). Esta variable se mide a través de tres indicadores distintos: 1) *Tasa de titulación ESO*, que es una variable continua que toma valores entre 0 y 100 y mide el porcentaje de los estudiantes graduados en la etapa de educación secundaria obligatoria en cada centro; 2) *Tasa de titulación Bachillerato*, que es una variable continua que toma valores entre 0 y 100 y mide el porcentaje del alumnado graduado en la etapa de educación postobligatoria en cada centro; y 3) *Nota PAU*, que es una variable continua que toma valores entre 0 y 10 e indica la nota media obtenida por el centro en la Prueba de Acceso a la Universidad⁴. Esta información se obtuvo de la página web de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Las variables independientes utilizadas para contrastar las hipótesis formuladas, construidas a partir de la información obtenida de los cuestionarios y las bases de datos sobre profesorado de cada centro, son: *Género* es una variable continua que mide la proporción de mujeres respecto del total del claustro de profesores en cada centro educativo; *Edad* es una variable continua que mide la proporción de profesores con más de 50 años sobre el total del profesorado en el centro⁵; *Estabilidad* refleja la proporción de profesores/as sobre el total con una antigüedad superior a 5 años en el centro⁶; *Especialización* es una variable continua que mide la proporción de docentes sobre el total que ejercen docencia exclusivamente en materias de su especialidad; *Formación* indica la proporción de docentes sobre el total que realizan anualmente programas de formación continua para la mejora de sus prácticas docentes.

⁴ Las tasas de titulación en ESO y Bachillerato son medidas más subjetivas debido a los diversos estándares y propósitos que los profesores asocian con las calificaciones, pudiendo existir diferencias entre los centros. Por su parte, la nota media obtenida en la PAU se considera una medida objetiva y homogénea para todos los centros. De ahí que la elección de los tres indicadores haya incluido tanto las tasas de titulación como la nota media de PAU, excluyéndose otras medidas también válidas como las tasas de abandono y de fracaso escolar. Desafortunadamente, no disponíamos para este estudio de información sobre estas otras medidas.

⁵ Esta medida ha sido construida en base a la literatura previa que toma como referencia los 50 años de edad para determinar el grado de envejecimiento del colectivo docente.

⁶ La estadística OECD Stat: *Employment by job tenure* y la literatura previa consideran los 5 años de antigüedad en el empleo como el indicador para medir el porcentaje de profesores noveles o veteranos.

El estudio también incluye un conjunto de variables de control a fin de aminorar el posible sesgo de variables omitidas: *Composición del alumnado*⁷ se mide como la proporción de estudiantes extranjeros sobre el total del alumnado en cada centro; *Tamaño del claustro* es una variable continua que mide el número total de profesores/as que ejercen docencia en ESO y Bachillerato y es indicativa del tamaño del centro en función del número de alumnos matriculados; *Recursos financieros* es una variable que toma cuatro posibles valores en función de si el presupuesto disponible resulta suficiente para satisfacer todas las necesidades del centro.

El contraste y validación de las hipótesis planteadas se lleva a cabo mediante un análisis de regresión múltiple jerárquico que incluye los tres indicadores de logro de los centros en tres cursos distintos: 2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016. De esta forma, es posible comprobar el efecto de las características del claustro de profesores sobre el nivel de desempeño en el curso en el que se realizó el cuestionario (2014/2015), así como en un curso anterior y posterior, pudiendo, así, identificar diferencias ante las posibles modificaciones en los niveles de logro. En todos los modelos estimados para cada uno de los distintos cursos escolares se incluyen, en primer lugar, las variables de control consideradas y, a continuación, se añaden las variables independientes relacionadas con la composición demográfica y profesional del claustro docente. Finalmente, en los modelos construidos para el curso 2014/2015 también se incluyen los efectos combinados de algunas variables de interés que pueden ayudar a interpretar y entender de manera más precisa realidades más complejas en lo que la composición del profesorado se refiere.

Resultados

La Tabla I muestra los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) y las correlaciones de todas las variables consideradas para el

⁷⁾ Esta variable está negativamente y altamente correlacionada con otras variables que contenía el cuestionario y tenían que ver con la titularidad del centro (público, concertado y privado) y el nivel del entorno socioeconómico y cultural en el que se ubica el centro (bajo, medio bajo, medio alto y alto). Todos los modelos fueron estimados incluyendo por separado cada variable de control, siendo 'Composición del alumnado' la elegida por proporcionar una mayor bondad de ajuste de los modelos.

curso 2014/2015, año en el que se recabó la información a través del cuestionario, coincidiendo con la realización del programa PISA. Como puede apreciarse, la tasa de titulación media en ESO es de 83,41%, reduciéndose este porcentaje al 74,70% en Bachillerato y siendo la media obtenida por los centros en la *Prueba de Acceso a la Universidad* de 6,17. Respecto a las variables de control, los centros poseen, de media, un 16% de alumnado extranjero y un tamaño de 45 docentes, aproximadamente. En lo que a variables de interés se refiere, el porcentaje medio de mujeres sobre el total es del 63,61%, mientras que el porcentaje medio de docentes mayores de 50 años en los claustros es del 62,91%. De media, el 86,06% de los docentes imparten materias que se encuentran dentro de su ámbito de especialización y un 66,85% cursan periódicamente programas de formación continua. Por último, el porcentaje medio de docentes que tienen una antigüedad superior a 5 años en los centros es del 66,41%.

Respecto a las correlaciones, cabe destacar que las tasas de titulación en ESO y Bachillerato se encuentran altamente correlacionadas (y, en menor medida, éstas con los resultados obtenidos en PAU), aunque ello no supone problema alguno, puesto que dichas variables dependientes se introducen por separado en los modelos estimados. De igual forma, se observan altas correlaciones negativas entre los tres indicadores de desempeño y la variable referida a la composición del alumnado, lo que es indicativo de que los centros que acogen a un mayor número de alumnos extranjeros se enfrentan, en general, a mayores dificultades de aprendizaje y logro (Alegre, 2011; Calero, Choi y Waisgrais, 2010). Aun así, se descartan problemas de colinealidad entre las variables consideradas, ya que los valores VIFs de las variables explicativas cada indicador de desempeño están muy por debajo de los valores que son indicativos de multicolinealidad⁸.

⁽⁸⁾ Los problemas de multicolinealidad aparecen cuando los valores VIFs son superiores a 10.00 (ver Kutner, Nachtsheim, y Neter, 2004). En este trabajo, ningún valor VIF supera el valor 2.00.

TABLA I. Estadísticos descriptivos (Media y Desviación Típica) y correlaciones: curso 2014/2015

Variables	Me- dia	D.T.	VIFs ⁽¹⁾	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Tasa de titulación ESO	83.41	11.22											
2. Tasa de titulación Bachillerato	74.70	16.79		0.719**									
3. Nota PAU	6.17	0.69		0.414**	0.372**								
4. Composición alumnado	0.16	0.11	1.360	-0.588**	-0.522**	-0.493**							
5. Recursos financieros	2.18	1.01	1.233	0.112	0.158	0.276**	-0.220*						
6. Tamaño del claustro	44.77	16.01	1.475	-0.302**	-0.263**	0.180	0.090	0.160					
7. Género	0.64	0.14	1.031	-0.132	-0.105	0.033	0.002	-0.044	0.033				
8. Edad	0.62	0.27	1.135	0.077	0.202	-0.056	-0.064	-0.138	-0.179	-0.081			
9. Especialización	0.86	0.15	1.419	0.078	0.258	0.334*	-0.082	0.107	0.255*	0.063	-0.128		
10. Formación	0.67	0.26	1.357	0.354**	0.263**	0.370**	-0.257*	0.243*	0.138	-0.103	-0.190	0.255*	
11. Estabilidad	0.66	0.21	1.109	0.230*	0.153	0.184	-0.146	0.178	-0.022	-0.069	0.042	-0.160	0.042

Esta tabla muestra los valores VIFs cuando la variable dependiente es Tasa titulación ESO. Valores similares se obtienen cuando las variables dependientes son Tasa de titulación Bachillerato y Nota PAU.

N=105; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

En la Tabla II se presentan los resultados obtenidos del análisis de regresión múltiple jerárquica para el curso 2014/2015 y cada uno de los indicadores considerados. De esta manera, los Modelos 1 y 2 (el primero incluye las variables de control y el segundo añade las variables explicativas) permiten la contrastación estadística de las hipótesis planteadas tomando como indicador el nivel de desempeño en ESO. Por su parte, los Modelos 3-4 y 5-6 se refieren al nivel de desempeño alcanzado en Bachillerato y PAU, respectivamente. Los resultados obtenidos en ESO (Modelos 1-2) indican, por una parte, que la composición del claustro según el género y la edad no ejerce un impacto significativo sobre el nivel de desempeño de los centros. Sin embargo, por lo que respecta a las características profesionales, la estabilidad del claustro y la formación continua tienen

un efecto estadístico positivo. Resultados similares se obtienen en los Modelos 3-4, teniendo también la estabilidad y la formación un impacto positivo sobre las tasas de titulación en Bachillerato. Por su parte, los resultados obtenidos en los Modelos 5-6 muestran que todas las variables profesionales que caracterizan a los claustros docentes (estabilidad, especialización y formación) tienen un efecto estadístico positivo y significativo sobre el nivel de desempeño de los centros alcanzado en la PAU; por el contrario, las variables demográficas no tienen una incidencia significativa sobre dicho nivel. Observando los valores de R^2 , R^2 ajustado y *Cambio en R^2* en los Modelos 1-6 puede comprobarse, en primer lugar, que en la etapa de ESO las variables de control relacionadas con factores contextuales y organizativos del centro explican buena parte del nivel de logro, teniendo las variables relacionadas con la composición de los claustros menor incidencia. En segundo lugar, se comprueba que en la etapa de Bachillerato las variables contextuales y organizativas reducen su impacto, incrementándose significativamente el efecto de la composición del profesorado sobre el nivel de desempeño. Esto mismo ocurre, de manera más acusada, en los resultados de PAU, subrayando la importancia, sobre todo, del grado de especialización y formación de los docentes. Estos resultados proporcionan respaldo estadístico para las Hipótesis 3 y 5 (y, parcialmente, para la Hipótesis 4), no encontrando apoyo estadístico para las Hipótesis 1 y 2.

Además del impacto de la composición demográfica y profesional del claustro docente, los resultados obtenidos también revelan el efecto negativo y estadísticamente significativo de algunas de las variables de control consideradas. Específicamente, una mayor presencia de alumnado extranjero y un mayor tamaño del claustro tienen un impacto negativo sobre los niveles de desempeño de los centros, si bien es cierto que en los resultados de PAU, ambas variables reducen su poder explicativo a favor de las variables profesionales del claustro. La variable referida a los recursos disponibles únicamente es estadísticamente significativa en la etapa de ESO.

Con la intención de explicar no sólo los efectos individuales de las variables explicativas, sino también los efectos combinados de algunas de éstas sobre los niveles de desempeño de los centros, la Tabla III incluye, a partir de los Modelos 2, 4 y 6 de la Tabla II, las estimaciones de variables combinadas para los indicadores de ESO, Bachillerato y PAU. Concretamente, combinando los efectos de *Estabilidad x Especialidad*

(Modelos 7, 9 y 11) se obtienen impactos positivos significativos sobre los indicadores de ESO y PAU. Es decir, que los resultados en la etapa de ESO y los alcanzados en la PAU mejoran cuando los claustros poseen, conjuntamente, plantillas más estables y un mayor número de docentes que ejercen docencia en materias exclusivamente de su especialidad. Por otra parte, la inclusión de la variable *Especialidad x Formación* (Modelos 8, 10 y 12) permite comprobar que ésta resulta especialmente relevante para alcanzar mejores resultados en la *Prueba de Acceso a la Universidad*. En todos los modelos estimados, los valores del estadístico de *Durbin-Watson* revelan la inexistencia de autocorrelación de los residuos y los valores de *F-test* son todos significativos ($p < 0.001$).

Adicionalmente, también se incluyen los resultados teniendo en cuenta el efecto de las características del claustro docente existente en el curso 2014/2015 sobre los niveles de desempeño alcanzados por los centros analizados en los cursos 2013/2014 y 2015/2016. Dichos resultados se muestran en las Tablas IV y V del Apéndice. En líneas generales, puede observarse que los resultados de ambas tablas son muy similares a los de la Tabla II.

TABLA II. Resultados del análisis de regresión jerárquica múltiple para el curso 2014-2015

Variables	Modelo 1 ESO	Modelo 2 ESO	Modelo 3 BACH.	Modelo 4 BACH.	Modelo 5 PAU	Modelo 6 PAU
Constante	6.155*** (0.626)	5.574*** (0.253)	6.611*** (0.551)	5.788*** (0.672)	5.879*** (0.270)	4.247*** (0.620)
Composición alumnado	-6.989*** (0.924)	-4.638*** (0.664)	-6.511*** (0.651)	-4.037** (0.262)	-2.888** (0.667)	-1.967* (0.645)
Tamaño del claustro	-0.175* (0.061)	-0.177* (0.078)	-0.357* (0.093)	-0.267* (0.112)	-0.012 ⁱ (0.004)	-0.004 (0.002)
Recursos financieros	0.185 (0.007)	0.587* (0.118)	1.483 (0.544)	1.366 (0.606)	0.087 (0.074)	0.036 (0.068)
Género		-1.163 (0.264)		-0.424 (0.116)		0.163 (0.440)
Edad		0.600 (0.279)		0.614 (0.216)		-0.188 (0.322)
Estabilidad		3.864* (0.903)		3.719 ⁱ (0.841)		0.822 ⁱ (0.298)
Especialización		0.258 (0.182)		0.614 (0.135)		1.180* (0.471)

Formación		1.857 [†] (0.280)		2.034* (0.582)		2.682* (0.261)
R ²	0.450	0.489	0.354	0.475	0.315	0.491
R ² ajustado	0.411	0.424	0.327	0.411	0.286	0.430
Cambio R ²		0.050 [†]		0.121*		0.176**
Test de Durbin-Watson	1.902	1.793	1.509	1.749	2.197	2.253
F-test	14.479***	7.903***	12.973***	7.455***	10.895***	7.967***
N	105	105	105	105	105	105

([†]) Errores estandarizados entre paréntesis. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; [†] $p < 0.10$.

TABLA III. Resultados del análisis de regresión jerárquica múltiple con efectos combinados de algunas variables independientes de interés para el curso 2014-2015

Variables	Modelo 7	Modelo 8	Modelo 9	Modelo 10	Modelo 11	Modelo 12
	ESO	ESO	BACH.	BACH.	PAU	PAU
Constante	6.527*** (0.575)	6.608*** (0.266)	6.373*** (0.524)	6.207*** (0.868)	3.399*** (0.574)	4.360*** (0.622)
Composición alumnado	-4.925*** (0.659)	-4.191*** (0.857)	-4.068** (0.652)	-4.521** (0.727)	-1.398* (0.578)	-2.166** (0.658)
Tamaño del claustro	-0.162* (0.077)	-0.166* (0.078)	-0.257* (0.113)	-0.259* (0.114)	-0.006 (0.004)	-0.004 (0.003)
Recursos financieros	0.442 (0.095)	0.426 (0.110)	1.326 (0.610)	1.410 (0.614)	0.028 (0.059)	0.039 (0.058)
Género	-0.229 (0.142)	-0.187 (0.104)	-0.365 (0.102)	-0.273 (0.096)	0.366 (0.328)	0.095 (0.221)
Edad	0.108 (0.106)	0.096 (0.087)	0.601 (0.207)	0.650 (0.285)	-0.002 (0.185)	-0.105 (0.126)
Estabilidad	2.152 [†] (0.827)	1.791 (0.879)	3.553* (0.116)	3.313* (0.093)	0.982** (0.263)	0.890* (0.297)
Especialización	0.421 (0.162)	0.629 (0.322)	0.559 (0.394)	0.873 (0.184)	1.574*** (0.421)	1.159* (0.468)
Formación	2.351* (0.387)	3.916** (0.451)	2.680* (0.306)	2.686* (0.498)	1.614** (0.229)	1.574** (0.272)
Estabilidad x Especialización	0.460** (0.193)		0.219 (0.106)		0.272** (0.059)	

Especialización x Formación		0.341 (0.199)		0.312 (0.147)		0.381* (0.061)
R^2	0.517	0.501	0.481	0.479	0.616	0.505
R^2 ajustado	0.451	0.433	0.409	0.406	0.562	0.436
Cambio R^2	0.031*	0.016	0.006	0.004	0.124***	0.014*
Test de Durbin-Watson	1.721	1.753	1.558	1.573	2.224	2.418
F-test	7.844***	7.375***	6.691***	6.630***	7.567***	7.367***
N	105	105	105	105	105	105

(¹) Errores estandarizados entre paréntesis. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; † $p < 0.10$.

Discusión

Los docentes son considerados uno de los factores más influyentes en los resultados del alumnado y el nivel de desempeño de los centros educativos y, por ende, en el éxito de cualquier sistema educativo. Por ello, el objetivo principal de este estudio ha sido examinar el papel que pueden jugar ciertas características demográficas y profesionales del claustro en el logro académico de los centros educativos durante las etapas de educación secundaria obligatoria y postobligatoria.

Los resultados del análisis de regresión múltiple jerárquica, a partir de una muestra de centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, confirman, principalmente, la relación positiva que existe entre las variables relacionadas con el ejercicio de la profesión docente –estabilidad, grado de especialización y formación continua– y los indicadores de desempeño académico en ESO, Bachillerato y PAU. Específicamente, en los tres cursos analizados, se comprueba la importancia de la estabilidad del claustro sobre todo en la etapa de ESO, así como la especialización docente para mejorar los resultados de la PAU. Tanto para la etapa de educación obligatoria como postobligatoria y la *Prueba de Acceso a la Universidad*, la formación y capacitación continua se constituye como un factor esencial que contribuye al éxito de los tres indicadores considerados. Por tanto, claustros con una plantilla generalmente más estable, más especializada o más formada obtienen mejores niveles de desempeño académico. No obstante, considerando los efectos combinados de las distintas variables explicativas, plantillas que, a la vez, se encuentran más formadas y especializadas, o bien más

estables y especializadas, pueden alcanzar mejores resultados, haciendo que sus centros sean reconocidos por la calidad de la educación que ofrecen.

La composición del claustro atendiendo al género o la edad del profesorado apenas parece tener incidencia sobre dichos indicadores⁹. Ello puede deberse, independientemente de la composición por género o edad, a la importancia de variables o medidas relacionadas con la actitud, la vocación o la motivación docente que caracteriza a las plantillas. Aun así, parece razonable reconocer la importancia de la existencia de cierto equilibrio en lo que a composición por género y edad de los claustros se refiere, dados los beneficios que traen asociados la heterogeneidad de los equipos de trabajo sobre los resultados académicos (Gil, Rico y Sánchez-Manzanares, 2008).

Por otra parte, el análisis estadístico también revela la incidencia que ciertos factores contextuales u organizativos tienen sobre los niveles de desempeño de los centros. Concretamente, altos porcentajes de alumnado extranjero –más frecuentes en centros públicos y en zonas caracterizadas por niveles socioeconómicos más bajos (Crespo-Cebada, Pedraja-Chaparro y Santín, 2014; Mancebón-Torrubia y Pérez-Ximénez de Embún, 2010)–, generalmente asociados a mayores dificultades de aprendizaje, tienen una incidencia negativa sobre los indicadores de logro académico de los centros, especialmente en la etapa de ESO. También el tamaño del claustro puede condicionar la efectividad o nivel de desempeño de éstos. En línea con otras investigaciones que confirman que, en general, los centros más pequeños obtienen mejores resultados académicos (p.ej., Egalite y Kisida, 2016; Fowler y Walberg, 1991), este trabajo también subraya el impacto negativo que un mayor tamaño tiene, sobre todo, en las tasas de titulación en ESO y Bachillerato. Por su parte, la disponibilidad de recursos parece cobrar una especial relevancia en la ESO. Adicionalmente, los resultados también ponen de manifiesto que, a medida que se avanza en la etapa educativa, los factores

⁹ El análisis de la desviación típica y de los valores máximos y mínimos tanto de la variable *Género* como de la variable *Edad* permite confirmar que no existe una elevada variabilidad en los datos, mostrando en la mayoría de los casos claustros que, aunque mayoritariamente feminizados y con altos porcentajes de personal docente por encima de los 50 años, están relativamente equilibrados en lo que a ambas variables se refiere. No obstante, las plantillas mayoritariamente feminizadas en educación secundaria prevalecen en todas las comunidades autónomas españolas y en la mayoría de países de la OCDE. También se generaliza la tendencia al envejecimiento del cuerpo docente, existiendo una ratio de docentes jóvenes/mayores lejos de la distribución óptima (ver, por ejemplo, OCDE, 2018).

contextuales/organizativos reducen su impacto, jugando los profesores un papel más relevante en lo que a desempeño académico se refiere. Ello puede deberse, fundamentalmente, a que en la etapa de educación postobligatoria y voluntaria existen menos problemas de disciplina en las aulas y, por tanto, un clima más favorecedor para la enseñanza, así como un menor porcentaje de fracaso y abandono escolar (Juste y Regal, 2007).

Formulación de algunas propuestas de mejora

Dado el importante papel que parecen desempeñar determinadas características o factores asociados a los docentes sobre el rendimiento de los centros educativos, las autoridades competentes deberían adquirir un mayor compromiso y prestar más atención a las políticas referidas a éstos para elevar la calidad del sistema educativo. De los resultados obtenidos podrían derivarse algunas líneas de actuación en este sentido.

Por lo que respecta a la estabilidad de los claustros, podrían proponerse ciertas medidas que contribuyeran a reducir o paliar las consecuencias negativas que tienen asociadas las altas tasas de rotación. En este sentido, se aboga por otorgar a los centros (sobre todo, públicos) una mayor autonomía en la toma de decisiones referidas al personal docente. Informes recientes revelan que los sistemas educativos que llevan años liderando el ranking y obtienen los mejores resultados en PISA (por ejemplo, Finlandia, Noruega, Reino Unido, Dinamarca, Bélgica, Estonia o Eslovenia) gozan de amplia autonomía a nivel escolar –*school empowerment*–, con altos porcentajes de decisión en materia de organización y gestión de recursos¹⁰ (OCDE, 2018). De hecho, en las últimas décadas, el enfoque predominante de gestión escolar ha puesto el foco de atención en la descentralización de los sistemas educativos y la mayor autonomía escolar a fin de responder de una manera más eficiente a las necesidades particulares de cada centro (Bolívar Botía, 2013; OCDE, 2016, 2018; Pont et al., 2008). Esto implicaría, inevitablemente, expandir e intensificar las responsabilidades de los centros y los equipos directivos,

⁽¹⁰⁾ Los países que presentan un menor *school empowerment*, con altos porcentajes de decisión en los niveles centrales o regionales (por ejemplo, España, Italia, Portugal, Grecia o Luxemburgo) se han situado, con pequeñas variaciones en los últimos años, detrás de las 25 primeras posiciones en el ranking derivado de PISA.

pudiendo éstos tomar más decisiones en lo que a la composición de sus plantillas se refiere. De esta manera, las autoridades deberían cuestionarse la actual política de toma de decisiones y el sistema de rotación, interinidades o acceso a vacantes a través, por ejemplo, de las cartas de recomendación instauradas en otros países de la OCDE o la posibilidad de que los interinos conserven la plaza en centros que presenten alta interinidad si así lo quisiesen (siempre y cuando ésta siga vacante porque no la ocupe personal funcionario).

La importancia del grado de especialización refuerza las fervientes críticas que subrayan que la impartición de materias que no son de la especialidad del docente dista del ideal de enseñanza y merma la calidad de ésta. En este contexto, puede adquirir una especial relevancia la necesidad de reformular la legislación que se ocupa de establecer la afinidad de materias, estrechando el “cuello de botella” para favorecer un mayor ajuste de las especializaciones docentes. En el caso concreto de los centros públicos, una posible propuesta de mejora podría partir de analizar y reorganizar la oferta formativa a fin de añadir o eliminar distintas ramas o materias optativas en función de la demanda y el peso horario asignado a cada una de ellas. Tal reorganización permitiría que docentes de determinadas optativas (la mayoría de éstas pertenecientes a la etapa de educación postobligatoria en la que el grado de especialización tiene mayor incidencia) pudieran completar su jornada en un solo centro previa planificación y coordinación de centros próximos para repartir la optatividad de materias. Otra posible propuesta podría relacionarse con la instauración de acuerdos y sistemas de itinerancias (similares a los que se implantan en educación primaria en los colegios agrupados) y la definición de los ámbitos de dicha itinerancia (días en cada centro, número de centros y distancia entre ellos, etc.)¹¹.

Respecto a la formación continua, es bien sabido que aprender a enseñar es un proceso activo y constructivo. De ahí el potencial de dicha formación y la actualización profesional para incrementar la efectividad docente. Sin embargo, desde el ámbito académico y profesional se advierte de la falta de eficiencia de los programas actuales de formación continua. Por un lado, se critica la prevalencia de los cursos de carácter genérico y la capacitación orientada al docente individual (Vezub, 2007).

⁽¹¹⁾ Ambas propuestas pueden resultar especialmente factibles en la Comunidad de Madrid, dada la cercanía entre muchos de los centros y no existiendo problemas tan acusados de población diseminada y zonas rurales como en otras comunidades.

Por otro lado, también se enfatiza que dicha formación continua está muy alejada de la profesión docente y sus rutinas, así como de las necesidades actuales (Escudero y Luis, 2006; Nóvoa, 2009; Ferrer, 2011), ya que ésta refuerza un perfil docente ya agotado frente a las nuevas condiciones, demandas y desafíos que plantea la escuela y el alumnado actual (Vezub, 2007). Dado que los centros educativos son espacios diversos en cuanto a culturas, intereses, capacidades y motivaciones, las actividades de perfeccionamiento docente deberían orientarse, además de hacia el conocimiento y uso inteligente de metodologías, estrategias pedagógicas y materiales variados, hacia los problemas detectados en cada centro y las necesidades actuales de los estudiantes (Marcelo García, 2009; Escudero, 2009; Vezub, 2007). En este sentido, Escudero (2009) se muestra partidario de una formación que incluya aprendizajes de carácter cognitivo, personal y social, por lo que podría ser necesario prestar una mayor atención a los aprendizajes de carácter social (hasta ahora poco fomentados en la formación ofertada), en un momento en el que se critica el individualismo y la falta de trabajo colaborativo. Las nuevas corrientes que abogan por el 'liderazgo distribuido' han puesto el foco de atención en una toma de decisiones más compartida para incrementar la participación de los docentes y otros agentes de la comunidad educativa en la vida y tareas del centro (Moral Santaella et al., 2016). Por tanto, una mayor formación en habilidades interpersonales, toma de decisiones, negociación, resolución de conflictos y trabajo en equipo podría contribuir a ello.

No obstante, aunque una mayor oferta y calidad de formación continua del docente es necesaria, también es cierto que dicha formación no es en muchos casos suficiente para producir los cambios deseados en sus conductas y actitudes. Las crecientes cifras referidas al *síndrome de burnout* entre el profesorado en los últimos años (Betoret, 2006; Otero López et al., 2010) obligan a considerar la necesidad de mejorar la motivación y el bienestar laboral del colectivo. Docentes motivados tienden a incrementar su compromiso con la profesión y dedicar más esfuerzos en sus funciones y tareas (Gorozodis y Papaioannou, 2014). A este respecto, se plantea la reflexión de poder implementar distintas políticas que promuevan las posibilidades de promoción y los incentivos (monetarios y no monetarios) para el reconocimiento de las diferencias individuales. El incremento del grado de motivación en los claustros podría traer consigo la mejora del clima laboral y de los logros académicos y no académicos de los centros.

Las propuestas anteriormente citadas podrían incrementar, en su conjunto, los resultados del sistema educativo. Aunque la Comunidad de Madrid encabeza el ranking de comunidades en los resultados de PISA (en la última evaluación de 2015, Madrid se situó en la segunda posición en ciencias y lectura y cuarta en matemáticas), los resultados de España muestran que nuestro sistema educativo actualmente se encuentra entre las posiciones más rezagadas dentro del grupo de los países más avanzados de la OCDE (se situó en la posición 25 en lectura, 30 en ciencias y 32 en matemáticas). La consideración de algunas de las propuestas aquí recogidas podrían contribuir a reducir la brecha existente entre los indicadores actuales y los retos planteados por la Estrategia Europa 2020 –igualar las tasas de abandono temprano y formación a cifras por debajo del 10% e incrementar el porcentaje de población con educación terciaria–, así como a mejorar los resultados académicos del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Abelson, M. A. y Baysinger, B. D. (1984). Optimal and dysfunctional turnover: Toward an organizational level model. *Academy of Management Review*, 9(2), 331-341.
- Adnot, M., Dee, T., Katz, V. y Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54-76.
- Aguinis, H. y Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Alegre, M. A. (2011). Educación e inmigración: ¿Un binomio problemático?. *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 341-364.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Blömeke, S., y Olsen, R. V. (2019). Consistency of results regarding teacher effects across subjects, school levels, outcomes and countries. *Teaching and Teacher Education*, 77, 170-182.

- Bolívar Botía, A. (2013). Autonomía de los centros y participación en el contexto actual. *Participación Educativa*, 2(2), 81-88.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166-171.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 6(1), 19-29.
- Calero, J., Choi, Á. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, 225-256.
- Campos-García, I. (2017). Igualdad de género docente en enseñanzas no universitarias en España: Un estudio descriptivo (1999-2013). *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 35-52.
- Crespo-Cebada, E., Pedraja-Chaparro, F. y Santín, D. (2014). Does school ownership matter? An unbiased efficiency comparison for regions of Spain. *Journal of Productivity Analysis*, 41(1), 153-172.
- Day, C., Sammons, P. y Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
- De Lange, A. H., Taris, T. W., Jansen, P., Kompier, M. A., Houtman, I. L. y Bongers, P. M. (2010). On the relationships among work characteristics and learning-related behavior: Does age matter?. *Journal of Organizational Behavior*, 31(7), 925-950.
- Dee, T.S. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human Resources*, 42(3), 528-554.
- Dolton, P. y Newson, D. (2003). The relationship between teacher turnover and school performance. *London Review of Education*, 1(2), 131-140.
- Egalite, A. J., y Kisida, B. (2016). School size and student achievement: a longitudinal analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 406-417.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Escudero, J. M. y Luis, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas*. Octaedro.
- Eurostat (2018). *Secondary education statistics*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Secondary_education_statistics#Graduates

- Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Comisión Europea.
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232, doi: 10.5944/educXX1.17509
- Ferrer, A. T. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, (11), 13-27.
- Fowler Jr, W. J. y Walberg, H. J. (1991). School size, characteristics, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(2), 189-202.
- Gil, F., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 25-31.
- Gil Flores, J. (2017). Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 133-150.
- Goldhaber, D.D. y Brewer, D.J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129-145.
- González González, M. T., y Cutanda López, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: Incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 103-122.
- Gorozidis, G. y Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(42), 1-25.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M. y Rivkin, S. G. (2005). *The market for teacher quality* (No. w11154). National Bureau of Economic Research.
- Harris, D.N. y Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798-812.
- Henry, G. T., y Redding, C. (2018). The consequences of leaving school early: The effects of within-year and end-of-year teacher turnover. *Education Finance and Policy*. Disponible online en: https://doi.org/10.1162/edfp_a_00274

- Holmlund, H. y Sund, K. (2008). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?. *Labour Economics*, 15(1), 37-53.
- INEE (2016). *Revisión de la OCDE de las políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos*. Informe país – España, Madrid.
- Jehanzeb, K. y Bashir, N. A. (2013). Training and development program and its benefits to employee and organization: A conceptual study. *European Journal of Business and Management*, 5(2), 243-253.
- Joyce, B.R. y Showers, B. (2002). Student achievement through staff development. In Bruce Joyce B.R. y Showers, B (Eds.). *Designing Training and Peer Coaching: Our needs for learning*, VA, USA: ASCD.
- Juste, M. P. y Regal, M. T. G. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134.
- Kaur, K., y Sandhu, H. S. (2010). Career stage effect on organizational commitment: Empirical evidence from Indian banking industry. *International Journal of Business and Management*, 5(12), 141-152.
- Klassen, R. M. y Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kooij, D. T., De Lange, A. H., Jansen, P. G., Kanfer, R. y Dijkers, J. S. (2011). Age and work-related motives: Results of a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 197-225.
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156.
- Krüger, M. L. (2008). School leadership, sex and gender: Welcome to difference. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 155-168.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement. *Economics of Education Review*, 28(1), 49-57.
- Kutner, M. H, Nachtsheim, C. J., y Neter, J. (2004). *Applied linear regression models* (4th edition). McGraw-Hill, Irwin.
- Lavié Martínez, J. M. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 439-453.

- Lee, C., y Farh, J. L. (2004). Joint effects of group efficacy and gender diversity on group cohesion and performance. *Applied Psychology*, 53(1), 136-154.
- Lee, S. W. (2018). Pulling back the curtain: Revealing the cumulative importance of high-performing, highly qualified teachers on students' educational outcome. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 359-381.
- Ma, X., y Klinger, D. A. (2000). Hierarchical linear modelling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education*, 25(1), 41-55.
- Mancebón-Torrubia, M. J., y Pérez-Ximénez de Embún, D. (2010). Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por comunidades autónomas a partir de PISA 2006. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10(3), 129-148.
- Marcelo García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Martin, A., y Marsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference?. *Australian Journal of Education*, 49(3), 320-334.
- Martín, E., Martínez-Arias, R., Marchesi, A., y Pérez, E. M. (2008). Variables that predict academic achievement in the Spanish compulsory secondary educational system: A longitudinal, multi-level analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 400-413.
- Metzler, J., y Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99(2), 486-496.
- Meyer, R. H. (1997). Value-added indicators of school performance: A primer. *Economics of Education Review*, 16(3), 283-301.
- Molina-López, M. M., Sanz-Magallón G., y García Centeno, M. (2018). Estimación del nivel de competencia entre centros educativos en la región de Madrid y análisis de su efecto sobre el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 382, 199-224.
- Moral Santaella, C., Amores Fernández, F.J. y Ritacco Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 3, 115-143.

- Myrberg, E., Johansson, S., y Rosén, M. (2019). The relation between teacher specialization and student reading achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 744-758.
- Natarajan, N. K. y Nagar, D. (2011). Effects of service tenure and nature of occupation on organizational commitment and job satisfaction. *Journal of Management Research*, 11(1), 59-64.
- Ng, T. W. y Feldman, D. C. (2009). How broadly does education contribute to job performance?. *Personnel Psychology*, 62(1), 89-134.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de Educación*, 350, 203-21.
- OCDE (2016). *PISA 2015: Resultados clave*. OECD Publicaciones. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Otero López, J.M., Castro Bolaño, M. C., Mariño, S., José, M. y Villardefrancos Pol, E. (2010). Exploring stress, burnout, and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-123.
- Pont, B., Nusche, D. y Hunter, M (2008). *Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice: Policy and Practice*. Vol. 1. OECD Publishing.
- Rand Corporation (2012). *Teachers matter: Understanding teachers' impact on student achievement*. Santa Monica.
- Rashidi, N. y Naderi, S. (2012). The effect of gender on the patterns of classroom interaction. *Education*, 2(3), 30-36.
- Rivkin, S.G., Hanushek, J. y Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Ronfeldt, M., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.

- Rosenholtz, S.J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Rowan, B., Chiang, F.S. y Miller, R.J. (1997). Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education*, 70(4), 256-284.
- Rumberger, R. W. y Palardy, G. J. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, 42(1), 3-42.
- Salthouse, T. A. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. *Psychological review*, 103(3), 403-428.
- Sanders, W.L. y Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Santín, D., y Sicilia, G. (2018). Using DEA for measuring teachers' performance and the impact on students' outcomes: evidence for Spain. *Journal of Productivity Analysis*, 49(1), 1-15.
- Simões, C., Rivera, F., Moreno, C., y de Matos, M. G. (2018). School performance paths: personal and contextual factors related to top performers and low achievers in Portugal and Spain. *The Spanish Journal of Psychology*. 21, E36. Disponible online: DOI: <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.37>
- Toledo, G., y Valenzuela, J. P. (2015). Over-estimating the effects of teacher attributes on school performance in the Chilean education system. *Estudios de Economía*, 42(1), 99-128.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23.

Apéndice

TABLA IV. Resultados del análisis de regresión jerárquica múltiple para el curso 2013-2014

Variables	Modelo 1 ESO	Modelo 2 ESO	Modelo 3 BACH.	Modelo 4 BACH.	Modelo 5 PAU	Modelo 6 PAU
Constante	7.891*** (0.449)	6.279*** (0.890)	7.196*** (0.709)	7.261*** (0.304)	6.420*** (0.265)	4.405*** (0.605)
Composición alumnado	-6.451** (0.115)	-4.664* (0.287)	-5.641** (0.186)	-4.069* (0.793)	-2.773* (0.635)	-1.928 [†] (0.624)
Tamaño del claustro	-0.227* (0.067)	-0.213* (0.075)	-0.282* (0.111)	-0.173 (0.121)	-0.002 (0.004)	-0.002 (0.005)
Recursos financieros	0.975 [†] (0.109)	0.435 (0.078)	1.940 [†] (0.780)	1.454 (0.663)	0.093 (0.070)	0.054 (0.066)
Género		-1.419 [†] (0.707)		-1.388 (0.773)		0.809 (0.426)
Edad		1.595 (0.193)		0.762 (0.360)		-0.221 (0.115)
Estabilidad		4.025* (0.729)		1.195 (0.848)		0.814 (0.310)
Especialización		0.962 (0.506)		0.856 (0.258)		1.145* (0.461)
Formación		4.689* (0.429)		3.053* (0.641)		2.614* (0.263)
R ²	0.311	0.424	0.258	0.430	0.291	0.454
R ² ajustado	0.282	0.355	0.226	0.358	0.260	0.386
Cambio R ²		0.113*		0.171**		0.163**
Durbin-Watson	2.009	1.999	1.734	1.774	1.983	1.802
F-test	10.825***	6.159***	8.006***	6.025***	9.451***	6.649***
N	105	105	105	105	105	105

([†]) Errores estandarizados entre paréntesis. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; [†] $p < 0.10$.

TABLA V. Resultados del análisis de regresión jerárquica múltiple para el curso 2015-2016

Variables	Modelo 1 ESO	Modelo 2 ESO	Modelo 3 BACH.	Modelo 4 BACH.	Modelo 5 PAU	Modelo 6 PAU
Constante	7.517*** (0.833)	6.605*** (0.443)	7.187*** (0.523)	5.158*** (0.198)	6.481*** (0.241)	5.489*** (0.602)
Composición alumnado	-6.876*** (0.927)	-5.570*** (0.278)	-4.978*** (0.663)	-2.742* (0.727)	-3.018** (0.596)	-2.345* (0.626)
Tamaño del claustro	-0.181 [†] (0.068)	-0.040 (0.063)	-0.225* (0.091)	-0.221* (0.101)	-0.005 (0.004)	-0.001 (0.003)
Recursos financieros	1.687* (0.820)	1.540 [†] (0.882)	0.445 (0.514)	0.523 (0.439)	0.106 (0.066)	0.088 (0.064)
Género		-0.637 (0.382)		-0.860 (0.350)		-0.033 (0.427)
Edad		0.073 (0.053)		0.919 (0.796)		0.141 (0.310)
Estabilidad		1.583* (0.185)		2.890 [†] (0.311)		0.766 [†] (0.288)
Especialización		0.765 (0.230)		0.302 (0.017)		1.670* (0.457)
Formación		2.489* (0.527)		2.606* (0.510)		1.557* (0.251)
R ²	0.226	0.389	0.259	0.407	0.353	0.434
R ² ajustado	0.199	0.316	0.228	0.337	0.326	0.366
Cambio R ²		0.146*		0.148**		0.081*
Durbin-Watson	1.962	2.150	1.694	1.784	2.050	1.901
F-test	7.739***	5.340***	8.398***	5.757***	10.090***	6.421***
N	105	105	105	105	105	105

([†]) Errores estandarizados entre paréntesis. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; $†p < 0.10$.

Dirección de contacto: Irene Campos García, Universidad Rey Juan Carlos, Paseo Artilleros, s/n 28032 (Madrid), Edificio Departamental (Casillero 75).
E-mail: irene.campos@urjc.es

Nos enseñaron a ser humanos antes de ser artesanos¹

They First Taught Us to be Humans, then to be Craftsman

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-439

Joaquín García Carrasco

Universidad de Salamanca

Resumen

INTRODUCCIÓN. Arranca del hecho de que en la antropología actual los términos evolución y cultura se encuentran epistemológicamente imbricados, cuando se estudia el proceso de hominización. **MÉTODO.** Emplearemos el de asociar los descubrimientos evolutivos con las exigencias filosóficas de una teoría de la mente. **RESULTADOS.** Trataremos de comprobar si los procesos culturales, los de educación, precedieron a los primeros talleres artesanos, partiendo de las informaciones contenidas en documentos que informan sobre descubrimientos paleoantropológicos. **DISCUSIÓN.** El conocimiento disponible permite **concluir** que los procesos de enseñanza y sus requerimientos mentales, debieron preceder a la tecnología; en todo ello, jugó un rol fundamental la mujer.

Palabras clave: evolución, educación, enseñanza, teoría de la mente, antropología

Abstract

The **approach** taken is founded on the premise that in current anthropology the terms evolution and culture epistemologically overlap when studying the process of hominization. We will use the methodology of associating evolutionary discoveries with the philosophical demands of a theory of mind and will attempt to **verify** whether cultural processes, those of education, preceded early artisan workshops. The knowledge available allows us to **conclude** that

⁽¹⁾ Este artículo ha recibido ayuda y comentario en el Grupo de Investigación “Cultura Cívica y Políticas Educativas” de la Universidad Complutense de Madrid.

teaching processes and the associated intellectual demands must have preceded technology, and that woman played a fundamental role.

Key words: Evolution, Education, Teaching, Theory of Mind, Anthropology

Planteamiento del tema

Tema de nuestro tiempo es expresión de Ortega y Gasset referida a asuntos que nos marcan la retícula sensible (Ortega y Gasset, 1981). Hoy, uno es ¿cómo llegamos a ser humanos? (Ridley, 2004) (Gazzaniga, 2010). Según Boyd (2018), “¿Cómo llegamos a ser una especie tan excepcional?” (p. 20): la preocupación por el origen de nuestra identidad. La pregunta promueve dos direcciones de indagación (Swaab, 2014).

J.L. Arsuaga y M.Martín-Loeches centran la primera: ¿Por qué somos así, tan especiales en algunos rasgos? (2013). La condición humana siempre nos remite a los orígenes evolutivos de nuestra especie (Leakey, Lewin, 1994). Aquí el concepto clave es *Evolución*, el de mayor poder integrador en el dominio de las Ciencias de la Vida.

La segunda, considera que el despliegue de la condición humana requiere del andamiaje que proporciona la zona social de acogida incondicional, donde el ser humano recibe cuidado y ayuda, cultivo y orientación. Aquí, sin duda, el concepto clave es *Educación*, el de mayor poder integrador dentro dominio de las Humanidades: el *cultivo* de la humanidad.

Al desentrañar la condición humana aparece la soldadura entre el itinerario evolutivo y el itinerario pedagógico. Mostrarlo es mi propósito.

– *Hipótesis de este trabajo*

El significado clave de *cultura* procede, de manera directa, de nuestra capacidad de *cultivar* la mente de otros: *transmitir cultura* a otras mentes. Dicho sin eufemismos, la capacidad humana de magisterio (García Carrasco, 2007). La especie humana es *sapiens*, siendo franco, porque es *magister*; aprender está muy generalizado entre las especies, el propósito y la práctica de enseñanza ha evolucionado únicamente en

el género Homo. Es muy habitual, sin embargo, asociar el concepto de cultura con los *productos* de la creatividad humana (Wilson, 2018). La antropología recibirá beneficio, si adquiere la relevancia la evolución de la *capacidad para enseñar* a lo largo del proceso donde emergió la condición humana. La función docente, en las investigaciones sobre la evolución, parece la función humana implícita, invisible.

El sexo invisible (Adovasio, Soffer y Page, 2008), intenta reconstruir el papel de las mujeres en la historia de la humanidad. Argumentaremos que el desarrollo de la función intersubjetiva de enseñanza debió preceder en el tiempo a la aparición de la tecnología, y en ella debió jugar la mujer un rol germinal. Defenderemos que la zona intersubjetiva mejor acondicionada para la emergencia de la capacidad de enseñar debió ser el escenario de crianza y la mujer la protagonista prototípica: mujer debió ser el primer maestro.

– *El método de trabajo*

Para argumentar recurriré a resultados de investigaciones en el campo de la paleoantropología y la bioetología. Implica aceptar, como hace Boyd (2018) que “se puede modelar (construir un modelo de cultura) utilizando acontecimientos de la biología” (p.177), especialmente de las etapas que mediaron entre la bifurcación de los homíninos y la aparición de la primera tecnología de la piedra. J. Agustí (2000) calificó ese período como *El agujero negro de la evolución humana*.

Cuando aparece la habilidad técnica, suponemos bien establecido lo que L.S. Vigotsky (1979) denominó *zona de desarrollo potencial*: un escenario intersubjetivo donde la interacción lleva el propósito explícito de que alguien adquiera una habilidad; es decir un auténtico proceso de enseñanza-aprendizaje, un obrador o taller propio y pleno. Las funciones mentales ontológicamente necesarias para esta novedad cualitativa debieron evolucionar durante “el agujero negro”. Para vislumbrar lo que pudo acontecer, utilizaremos investigación etológica reciente sobre propiedades de la mente de los simios actuales –tomándolas como indicio del estado de la mente en el momento de la bifurcación chimpancés-homíninos e investigación actualizada sobre propiedades previsibles de la mente capaz de elaborar los instrumentos más antiguos de los que tenemos evidencia.

La interacción con intencionalidad de *enseñar*, por principio, requiere al menos de las funciones implicadas en la *teoría de la mente* (percepción

del otro como agente intencional) y en el *razonamiento causal*. Esto es, precisamente, en opinión de R. Boyd (2018) y su equipo, lo que hizo singular al animal humano y el motor del proceso de humanización. Como muestran los niños pequeños, esas dos funciones pueden iniciar su despliegue, sin poseer lenguaje hablado y sin el contexto cultural de la tecnología.

– Raíz darwiniana del planteamiento

El punto de partida de nuestras deliberaciones aparece en la obra de Ch. Darwin (1909) *El origen del hombre*; podríamos enunciarlo así: los seres humanos constituyen un hito en la evolución del mundo de la vida; “No hay, por lo tanto, ninguna duda de que el hombre es una ramificación del tronco simiano” (p.154).

Hoy, de toda la familia *hominoidea* quedan pocas especies: bonobos, chimpancés, gorilas y orangutanes. *Homo* es una palabra que ha etiquetado a muchas especies anteriores a *Homo sapiens*. La familia hominoidea y la familia hominina a la que pertenecemos, tuvieron un antepasado común, aún hoy desconocido. El punto de vista del parentesco evolutivo, la pertenencia al mundo de la vida, aporta la perspectiva para la educación ambiental (Capra, 2014) y para el desarrollo de la *biofilia* (Barbiero y Berto, 2016): formamos parte del mundo de la vida, ha sido el contexto en el que tuvo lugar nuestra emergencia: perspectiva y actitud que deben animar la cultura de sostenibilidad de la Naturaleza.

Emergencia evolutiva de la naturaleza humana

– Propiedades germinales de la condición humana

P. Picq e Y. Coppens (2001) coordinaron la obra *Aux Origines de l’humanité*, asunto que ya inquietaba a los filósofos griegos. Diógenes Laercio (s.III a.c.) (2010) ridiculizó a Platón por llamar al hombre “bípedo implume”. Hoy existe coincidencia en señalar la bipedia como el primer paso en el proceso de humanización (Berge y Gasc, 2012).

Atapuerca (Carbonell y Bermúdez, 2004), el mayor yacimiento antropológico del mundo, está jugando un papel notable en la valoración

cultural de nuestros orígenes². Encuentro entre los directores del proyecto varias respuestas a la pregunta por el germen de la condición humana. Según J.M. Bermúdez de Castro, la naturaleza humana emerge en el punto que más nos asocia a los animales, la peculiaridad de nuestros vínculos sentimentales (2016, 101). E. Carbonell y R. Sala (2002) estiman que nuestra adaptación más destacada y definitoria es *la inteligencia operativa* (p. 7, 36). El género *Homo* instituye dos cosas: desarrollo de una fisioanatomía especializada y adopción de “la selección técnica como mecanismo de adquisición de complejidad” (p. 44). El proceso de humanización comienza, según estos autores, cuando un grupo de primates utilizó sus extremidades para producir objetos, cuando se hizo familiar la *producción extrasomática* de útiles y el hábito práctico de usarlos (2000, 2007).

I. Martínez Mendizabal declaró en una preciosa conferencia: *Escuchar nos hace humanos*³. En (2012) concretó: “[...] la característica primigenia de nuestra estirpe, (es) la cooperatividad” (p. 18). Para otros autores la respuesta es más sofisticada: la *capacidad de suspensión* de la práctica y rumiar la representación del acontecimiento⁴, pensar en ausencia (*in absentia*) de estímulo concreto (Vélez, 2007), la deliberación disciplinada sobre la experiencia o la redistribución de los focos de atención (Depraz, Varela y Vermersch, 2011), entre otras.

Cada vez existe mayor unanimidad en que todas las opciones imaginadas para describir la peculiaridad de la condición humana implican: cambios en el cerebro y cambios en las relaciones de cooperación social.

En este marco, I. Martínez Mendizabal (2012) afirma: desde la separación evolutiva de los chimpancés, hasta la aparición de los humanos fabricantes de herramientas, durante esos cerca de cuatro millones de años, la filogenia vivió y se diversificó “sin mostrar ningún aumento significativo en el tamaño del cerebro” (p. 94). Tuvo lugar,

⁽²⁾ Resaltaría aquí el Centro Mixto UCM-ISCI sobre Evolución y Comportamiento Humanos. Especialmente el Área de neurociencia y comportamiento humano. <http://www.eus.isciii.es/ISCI/ES/contenidos/fd-investigacion/fd-ejecucion/fd-centros-participados/fd-unidades-mixtas/centro-mixto-evolucion-comportamiento-humano.shtml>. Recuperado: 2-11-2018). Es fácil entender que el proyecto de investigación de este centro participado puede constituir un importantísimo “yacimiento” de informaciones para la construcción de una Antropología de la Educación.

⁽³⁾ Recuperado de: <https://lamenteesmaravillosa.com/sistema-limbico-funciona/>. Pueden escucharse también: <https://www.march.es/conferencias/antiores/voz.aspx?p0=27>. <https://www.march.es/conferencias/antiores/voz.aspx?p0=2529>.

⁽⁴⁾ Esta suspensión es un proceso fundamental en la formación de la mente. Cfr. (Rivière y Español, 2003).

entre otros cambios, una reducción del tamaño de los caninos y en el tipo de alimentación: “dicha reducción tuvo su causa en un cambio sustancial en la biología social de los primeros homínidos” (p.98), la biología de un *primate desarmado*, contra la idea antigua del *mono asesino* (Ardrey,1969): la reducción de la conflictividad entre los machos y el incremento de la cooperación, resultaron claves para su éxito reproductivo. De hecho, ninguna otra especie es capaz de convivir con tantos individuos desconocidos como nosotros. I. Martínez Mendizabal (2012) concluye: la *cooperación* es la primera seña de identidad de los seres humanos. Dos hitos estuvieron evolutivamente relacionados al principio: la bipedestación y la cooperación.

– *El fósil bípedo más antiguo y las primeras tecnologías demostrables*

El 19 de julio de 2001, en la República del Chad apareció el cráneo de Toumai; en sucesivas campañas se completaron restos pertenecientes hasta 12 individuos, “una verdadera familia” (Brunet, 2006, 185). Poniendo a prueba los restos de Toumai, con todos los métodos de datación disponibles, M. Brunet (2006), director del equipo descubridor, sitúa la datación del fósil en los 7 ma., el “representante homínido más antiguo conocido” (p. 192); de una estatura estimable entre 1,20 -1,30 m.; posee una capacidad cerebral pequeña, del orden de los 350-380 cm³, comparable a la del chimpancé común actual; pero, la posición del *foramen magnum* no era equiparable. M. Brunet dedujo que se trataba de un macho. Con estos datos, parece que la distribución territorial de la hominización fue más extendida y la antigüedad del inicio del proceso más antigua de lo supuesto; no se trató de un proceso lineal, sino un proceso evolutivo en mosaico. El proceso de hominización y la divergencia con el chimpancé tomaron inicio, a partir de estos datos, en torno a los 7-8 ma., en un paisaje parecido al actual delta del Okavango en Botswana.

Por otro lado, el 29-11-2018, la revista Science⁵ dio la noticia de que un equipo coordinado por el *Centro Nacional de Investigación sobre la Evolución Humana* de España (CENIEH)⁶ había encontrado en Ain Bucherit (Argelia) a miles de kilómetros de Etiopía artefactos de piedra

⁵ <http://science.sciencemag.org/content/early/2018/11/28/science.aau0008>. (3-12-2018).

⁶ <http://www.cenieh.es/es>

con unos 2,4ma de antigüedad. En 2015 se había descubierto en la zona una mandíbula, probablemente *Homo*, con unos 2,8ma de antigüedad⁷. Sin embargo, en 2011 se había descubierto la *industria lítica* más antigua hasta este momento, aunque sin huesos fósiles asociables con estas herramientas; se trata del yacimiento Lomekwi-3, al oeste de Turkana en Kenia⁸, se le atribuye antigüedad de entre 3-3,3m.a.; antes incluso de la datación propuesta para *Homo hábilis*, 2,4ma. Los arqueólogos descubridores eran componentes del proyecto ARCHOR dirigido por Sonia Armand del CNRS francés⁹.

Al poner juntos estos descubrimientos, los investigadores deducen que la aparición de la cultura de la piedra debió tener lugar antes de lo supuesto hasta ahora, que la emergencia de ese proceso de evolución cultural pudo tener lugar en varios lugares de África separados por distancias enormes y, quizá, iniciarse antes de *Homo*.

Me importa destacar que desde la aparición del caminar erguido hasta la primera industria lítica, se tomó la evolución unos cuatro millones de años; en ese período debieron darse *innovaciones pragmáticas* que resultaron fundamentales. La primera que me importa señalar se refiere a las mujeres.

– *Cuando las mujeres se pusieron de pie...*

Owen Lovejoy (1989) es muy referido en el tema de la evolución de la marcha y de la *eficiencia energética* de la marcha bípeda; este ahorro benefició, sobre todo, a la hembra, porque el parto tiene un costo energético enorme, que se prolonga durante la crianza (Maldonado, 2014). Por otro lado, la transformación de la pelvis, como consecuencia de la postura erguida, también se vincula a modificaciones funcionales del parto. El niño humano es el único bebé primate que nace mirando hacia atrás; desde muy pronto, un parto humano, sin auxilio, incrementó el riesgo. Son indicios de que también tuvo que darse evolución en dominios calificados de *sociabilidad especial*, como el parto auxiliado (Rosenberg

⁷ <https://www.abc.es/ciencia/20150304/abci-primero-familia-humana-201503041450.html> (3-12-2018)

⁸ Excavación dirigida por Sonia Armand. Recuperado de: Nature: https://www.researchgate.net/publication/277004244_33-million-year_old_stone_tools_from_Lomekwi_3_West_Turkana_Kenya. y https://elpais.com/elpais/2015/05/20/ciencia/1432137026_404972.html. Cfr. (Lewis y Harmand, 2016).

⁹ Noticia recuperada de: <http://www.talkorigins.org/faqs/homs/wt40000.html>. (10-12-2018)

y Trewathan, 2002), cuidados cooperativos dada la indefensión de la cría, y la ayuda altruista respondiendo al sobrecoste energético para una hembra que forrajea cargada.

Falta información sobre los millones de años que mediaron entre los primeros pasos de la que podríamos denominar la primera *cultura chimpancé* – la que pudo exhibir el grupo protagonista derivado de la bifurcación- y el inicio de la *cultura de los artesanos de la piedra*. Rellenar el hueco tiene el riesgo de depender del imaginario, de reconstruir con equipamiento inadecuado. Hoy, es evidente, por la creciente bibliografía científica, que ese recorrido se ha iniciado con la mirada dirigida al protagonismo de las mujeres, hasta hace poco imperceptible en la prehistoria (Martínez Pulido, 2012).

C. Cohen (2003, 50ss) subraya que el patrón homínido de caminar erguido desencadenó en la mujer cambios evolutivos muy importantes: ocultó la vulva, los signos externos de estar ovulando se tornaron imperceptibles para los machos y la sexualidad femenina terminó por no estar supeditada a la cronología del *estro*; al mismo tiempo puso en valor otras partes del cuerpo, cambió radicalmente la naturaleza de la estimulación sexual, separó los significados de genital y sexual. Para C. Cohen, la invisibilidad del estado de ovulación y la apetencia de relación sin dependencia de él son características esenciales de la sexualidad humana. El comportamiento sexual de los simios se diferencia del humano en que con la promiscuidad diluye la paternidad; en cambio, el hábito humano terminó por resaltar e incrementar la colaboración del macho/s en la crianza, transformando el significado y el rol del parentesco en el escenario vital (Godelier, 2004).

El *escenario de una sexualidad permanente*, donde el *estro* pierde centralidad, modulada con una nueva mirada a la hembra, donde el macho descarga dominancia y la hembra adquiere posición, donde la crianza refuerza la referencia a los progenitores, parece coherente con el hecho de que en el sustrato de la sexualidad emerja la fuerza asociada a un vínculo afectivo, con dos módulos cualitativamente diferenciados: el de la afectividad marital y el de la afectividad de filiación. Este escenario de evolución de la sexualidad y de la afectividad acoplada a la crianza creo que dibuja un aspecto principal del denominado proceso de hominización. Para C. Cohen (2016) no hay duda: “En el orden humano, la reproducción es al mismo tiempo un hecho biológico y un elemento central de las sociedades” (p. 93), que se inserta, interpreta y valora, en

la cultura. La comprensión de las causas y los efectos de este escenario, que desconecta la reproducción y la sexualidad, que progresivamente inscribe la sexualidad en el espacio cooperativo, es clave para entender los orígenes de la cultura y las formas sociales humanas durante el proceso de hominización (p. 99).

La hembra primate no fue mera máquina de la reproducción de su especie; las relaciones sexuales contribuyeron a la formación de vínculos y al mantenimiento de la cohesión de las complejas sociedades primates. Como afirma F. De Waal (2007), “La vida en grupo ha sido la obsesión de nuestro linaje”. “Las mujeres aprecian de manera natural esta necesidad de conexión” (p.18). Señala este autor que compartimos genes con *Pan troglodites* –el androcéntrico y violento chimpancé, hasta el infanticidio- y con *Pan paniscus* –el ginocéntrico, sensual y apacible bonobo-, para el que no parece haber línea divisoria entre sexualidad y afecto (p.20); es un tópico injustificado la referencia frecuente al “animal que llevamos dentro”, fiera siempre al acecho, oculto por la fina capa de la cultura (Golding, 1996).

– *La mujer en el punto de vista*

Es evidente que en el imaginario occidental ha predominado, de fondo, la perspectiva violenta del chimpancé; y en la superficie incentivó una novela, con un protagonista varón épico, artista, cazador y conquistador. Este imaginario se aceptó como presupuesto para la construcción de la antropología. La *Historia de las ideas* de P. Watson (2008), por ejemplo, arranca con el artista inventor del hacha de sílex; parecido escenario traza J. Burke y R. Ornstein (2001) cuando el tiempo humano transcurre *Del hacha al chip*.

Para la historia anterior al artesano, algunos antropólogos elaboraron la hipótesis del cazador (Ardrey, 1983), atribuyendo al ejercicio de la caza el origen de las funciones mentales ligadas a la hominización. Esta hipótesis justifica la ideología de que el macho, desde los orígenes, *se tenía que ir* de caza, para traer el alimento; y la caza de grandes animales le convirtió en el héroe de la prehistoria. La hipótesis quedó debilitada con los trabajos de L. Binford (1991), argumentando la actividad del “carroño”, para las etapas más antiguas; el carroño exige habilidad y cooperación, incluso de los adolescentes. R. Lee y I. DeVore (1987), al estudiar a los ¡Kung de África del Sur, comprueba que, aun siendo

cazadores los varones, dos tercios de la alimentación que se consume en el campamento es aportada por la recolección de las mujeres. La caza mayor es muy probable que no comenzara hasta el Paleolítico superior, con *H. Sapiens*, equipado con útiles más eficaces. C. Martínez Pulido (2012) en *La senda mutilada* destaca la fragilidad de la hipótesis del cazador, porque se emplea para justificar la de la división del trabajo en función del género; la hipótesis queda más bien en *coartada biológica*, que *naturaliza* los patrones sociales dominantes. Deconstruir la coartada nos lleva a “la reevaluación radical de los roles femeninos en las sociedades prehistóricas” (Cohen, 2003, 16) y a concebir escenarios prehistóricos alternativos (Sanahuja, 2002, 89). Los puntos de vista que proyectaron las investigadoras en la segunda mitad del siglo xx desvelaron nuevos horizontes de significado. Cuando se incluye la mujer en el centro que ocupó el varón solo, se debilitan los cimientos del imaginario evolutivo humano convencional.

El proceso de humanización debió tomar inicio mucho antes de la fabricación de los artefactos líticos y comenzó, con mucha probabilidad, de otra manera.

“Las mujeres prehistóricas, lejos de no servir para nada, sedentarias en un grupo dominante masculino en evolución, fueron las que inventaron los gestos y los útiles para la recolección, los instrumentos para transportar los bebés (tejer cestos y cuerdas), las iniciadoras de las conductas de compartir recursos en el seno del grupo” (Cohen, 2003, 16).

Lo realmente razonable es que todas las actividades presumibles en el grupo primate bípedo, que inició el lento proceso evolutivo de la hominización, pudieron ser ejercitadas también por las mujeres y por los adolescentes: recolección variada estacional, deshuesado de carcasas mediante la obtención de lascas cortantes, tejer, caza de animales pequeños..., elaboración de variados *objetos efímeros*, que no han dejado huella fósil. El útil de piedra no tiene sexo, ha sido el imaginario el que concibió masculino al primer artesano, la talla requiere más precisión que fuerza muscular. C. Cohen (2003) dedica un amplio y documentado capítulo a diferentes ocupaciones de las mujeres prehistóricas (*Travaux des femmes*), incluso en cuanto a la pintura de las cuevas paleolíticas.

S. Blaffer Hrdy (2001) defiende que la prolongación de la crianza durante la hominización, debió jugar un papel decisivo en la evolución de las relaciones sociales cohesivas. La *zona biocultural cardinal* en el proceso

de hominización, donde se jugaba la sobrevivencia de la especie, fue el despliegue comunitario de la crianza. Por decirlo de golpe: la humanización arranca acoplada a la educación de la infancia en el marco de un cada vez más complejo escenario de iniciativas de sobrevivencia. Para comprobar el valor de hominización que entraña la crianza tenemos que resaltar dos cosas: la fuerza de la vinculación afectiva que concentra y el alto poder de animación a actuar que genera en beneficio de la cría, el tan estudiado *attachement*; ese contexto orienta la atención, alimenta la motivación, estimula la cooperación, guía la práctica, y promueve la imitación.

Con estos argumentos se puede defender que el escenario de la crianza fue un espacio privilegiado para el desarrollo de los mecanismos sociales de la cultura, donde la cría encontró la mediación adecuada para culminar su desarrollo practicando como agente intencional que sigue con su comportamiento la intencionalidad de su modelo. Etapas de este proceso evolutivo debieron tener lugar en el “agujero negro” que va de *Sabelanthropus tchadensis*, apodado Toumai, a *Lucy* la *Australopitecus afarensis*. En la especie humana la crianza ha sido el escenario más propio para la práctica característica de la *Zona de Desarrollo Potencial*, que describió A.S. Vigotsky (1979). La mujer se encuentra en el centro de esa zona, con el rol de agente intencional por excelencia.

Seguir este razonamiento conduce lógicamente a tener que argumentar el papel esencial y original de la cooperación social en el proceso de hominización.

La cooperación como factor clave en el proceso de Hominización

Desde la atalaya del taller de artesanía de la piedra, *a posteriori* de los acontecimientos, y manteniendo lo que hemos comentado, tenemos medio para identificar razones por las que comenzó la historia de *Un animal diferente* (Boyd, 2018); no fue por el tamaño del cerebro ni por la estatura, que se mantuvieron millones de años dentro de los parámetros primates de nuestros parientes evolutivos; a la luz de lo que sobrevino en aquél obrador de herramientas en el que colaboraban todos, según sus fuerzas y sus habilidades, se vislumbran algunos pasos fundamentales, acontecimientos homíninos que debieron tomar comienzo hace unos 7ma. El primero, fundacional, en la opinión de todo el mundo, como hemos comentado, fue ponerse de pie y deambular erguidos, dejando

liberadas las manos, afectando a la dinámica del parto, abriendo un horizonte nuevo de investigación y manipulación ambiental, y de tutela comunitaria en la crianza. El segundo, situado por los investigadores a parecido nivel de importancia funcional debió ser el desarrollo de *prácticas cooperativas intencionadas*. Aquellos homínidos debieron practicar mucho, como verdaderos agentes intencionales, antes de llegar al obrador de la piedra.

Otro hecho que resaltamos es que la distribución ecológica de los artesanos es muy amplia, las evidencias del primer nivel de manufactura de la piedra han aparecido desde Argelia hasta Kenia, lo que razonablemente argumenta la existencia de procesos de transmisión cultural, asociados con movimientos migratorios de grupos.

Una mente que posea capacidad de transmisión cultural real manifiesta competencia en varios procesos, que Vigostky denominaba *superiores* a las capacidades culturales exhibidas por los grandes simios antropomorfos. Darwin las calificó como diferencias de *grado*; en una epistemología sistémica actual hablaríamos de diferencias en el *nivel* de operación (Mahner, Bunge, 2000). Llamando a las cosas por nombre, la cultura del artesano requirió de *enseñanza propiamente dicha*, en un obrador de hace unos 3,3ma.

En los lugares de talla, en los obradores, debieron darse, junto a los patrones de ejecución, *actitudes de observación del modelo* con el interés de aprender, *ayudas expertas* mediante las que enseñar al aprendiz, ejercicios para la mejora de la destreza guiados intencionalmente por las exhibiciones del modelo. Millones de años desde la separación de los chimpancés fueron necesarios, durante los cuales la lenta evolución por selección natural estuvo acompañada por la selección cultural. En esa evolución debieron ser especialmente selectivos dos contextos: el contexto de crianza y el contexto de exploración de nuevos entornos e innovación en la búsqueda de alimento. En el primero, el envite era la sobrevivencia de las crías; en el segundo, la sobrevivencia del grupo. Consideremos, en primer lugar, la arquitectura mental de la cooperación.

Arquitectura mental necesaria para la cooperación

Iremos en este punto de la mano de M. Tomasello, porque reúne dos cualidades relevantes para nuestro estudio: pertenece al Instituto Max

Planck de Antropología evolutiva, en el departamento de psicología evolutiva y comparada; y una su condición de psicobiólogo en el *Yerkes National Primate Research Center*, de la Universidad de Emory, en Atlanta. Cada vez son más los autores, como M. Tomasello (20010), que sitúan en el núcleo del proceso de humanización las prácticas de cooperación.

Llamamos *mutualismo* a una interacción biológica, de la cual las especies implicadas reciben el beneficio de mejorar la eficacia de sus aptitudes vitales; la forma más íntima de mutualismo es la simbiosis. Incluso el cuerpo humano, es un ecosistema difícil de comprender si no se toma en consideración todo el *microbioma* con el que convivimos en simbiosis (Yong, 2017). Fácilmente observable es el mutualismo de abejas y colibríes con las flores en el contexto de la alimentación-polinización¹⁰.

Muy por encima de este nivel de interacción mutualista se encuentran los grandes simios, en especial los chimpancés, cuya vida en grupo muestra complejas capacidades mentales: capacidad de reconocimiento individual, inteligencia estratégica, percepción de relaciones entre otros dos individuos y la posibilidad de construir relaciones triádicas con ellos. Un ejemplo de la profundidad y complejidad de las relaciones socioafectivas que pueden construir los chimpancés es el que relata F. de Waal (2018, 24). La escena es la siguiente: Jan van Hoooff, primatólogo holandés, visita en el *Burgers' Zoo*, en Arnhem-Holanda, a la chimpancé Mama, que se está muriendo. Mama le reconoce, le muestra una inmensa sonrisa y abraza al profesor, a quien conoce desde hacía más de cuarenta años.

Al menos tres categorías de comportamiento componen la infraestructura de la cooperación en los chimpancés: el lenguaje del cuerpo o prosodia, la expresión de las emociones y las dinámicas sociales.

– *La enseñanza en la línea humana como acto de cooperación intencional a otro nivel*

La primera afirmación de un librito muy citado de M. Tomasello (2010), curiosamente, describe la cooperación humana como un contexto de aprendizaje:

⁽¹⁰⁾ Consultar: <https://www.ecoticias.com/naturaleza/110860/10-ejemplos-increibles-mutualismo-animal>. Bernal Toro, J.A. (2017), llevó a cabo una investigación sobre relaciones mutualistas entre aves y flores, en el contexto curricular de una facultad de educación. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/11152/1/BernalToroJairoAndr%C3%A9s2018.pdf>. (16-11-2018).

“En muchas especies animales, los individuos aprovechan la experiencia y la empeñosa labor de otros aprendiendo de ellos en el intercambio social”. (p.11).

Definido así el concepto de cooperación-cultura es atribuible a varias especies de aves, de mamíferos marinos y terrestres, y, sobre todo a los primates. La línea evolutiva de la especie humana presenta novedad cualitativa única en ese proceso.

El *modelo* en la cultura humana es capaz de representarse, imaginar, el estado de incompetencia del aprendiz; contrasta lo que observa en el aprendiz con su modelo interior y elabora una apreciación, con ella decide si coopera con instrucciones y exhibiciones. La representación del modelo contiene: la meta, la secuencia del proceso y condiciones de ejecución. Es capaz de *concebir la ayuda* que facilite al aprendiz consumir la acción con éxito. El modelo se transforma en maestro: agente capaz de tener la intención de enseñar.

El aprendiz que aprende con guía y tutela también construye alguna imagen de la estructura del proceso, que confirma ejercitando la habilidad; el dominio de la habilidad, si las circunstancias cambian, puede facilitar innovaciones, fortuitas o por ensayo. *La Zona de desarrollo Potencial (ZDP)*, cuando ya ha emergido (el signo es la acción de enseñar), en sí misma, es (potencialmente) obrador, taller de potenciales ensayos y laboratorio de posibles innovaciones.

Cuando el grupo adquiere la capacidad de enseñanza, la generalización de esa capacidad – con todos sus aspectos, replicadores e innovadores potenciales-, se transforma en fenotipo de grupo; la selección natural beneficia la selección y la activación de los genes que soportan esa estructura y el grupo expande los comportamientos que ayudan a sobrevivir en entornos cambiantes o mediante la cultura de cambiar de entorno para explorar nuevas fuentes de recursos. La asociación entre las capacidades de advertir que el aprendiz no sabe (magisterio) y de concebir la estructura del proceso que se aprende (aprendizaje reflexivo), creo que son dos requisitos que faltaban a los primates no humanos para conseguir el inicio de la *evolución cultural acumulativa* de la que habla M. Tomasello: la cultura en sentido propio y, según parece, la variante cultural exclusivamente humana.

– *La historia de la evolución cultural acumulativa a partir de los 7ma*

El, *mecanismo de la evolución acumulativa*, que M. Tomasello llama “trinquete”, creo que puede estar instalado en la memoria de trabajo, dando flexibilidad y capacidad de reconstrucción a la imagen de la meta que se intenta, porque si cambian las circunstancias del entorno de ejecución, la permanencia de la imagen flexible ofrece oportunidad para que el agente incorpore innovaciones ensayadas o fortuitas. La bipedia debió quedar acoplada a la exploración-explotación, incrementando progresivamente la escala de aprovechamiento del espacio vital: es decir, refinando la exploración del territorio. El cambio de escala se generó (i) en el *eje espacial*, al quedar territorialmente abierto a la exploración, incluso sin abandonar definitivamente los árboles; (ii) en la apertura del abanico de consumo, el incremento de la variedad de las fuentes de alimento. No es difícil imaginar la inmensa cantidad de *comprobaciones*, ensayos y pruebas, descartes e innovaciones, equivocaciones, que debieron llevar a cabo las diferentes especies homíninas en los nichos ecológicos que exploraron. A posteriori comprobamos el rotundo éxito; pero, en el proceso, hubo cantidad de especies que fracasaron y se extinguieron.

En esta *nueva situación*, parece evidente, que los grupos en los que la cooperación se desarrollara tendrían ventajas biológicas, resultaron biodependientes del desarrollo de capacidades de cognición y capacidades de cooperación. La humanización parece, por lo tanto, que implicó expansión de capacidades sociales y expansión de capacidades cognitivas. Todos los autores que tratan el tema de la mente humana señalan un dominio de cognición que intercepta con el dominio social: el *acceso* a los estados de la mente de otros, advertir y valorar estados mentales en otros, imaginarlos a través de indicios del comportamiento. Solemos describir esta aptitud mediante la expresión *estado intencional de la mente*.

No me cabe duda que el escenario por excelencia para la emergencia y la práctica intencional de la mente, es la cooperación; el ejemplo *más frecuente* es el de machos que se van a recoger alimento y lo traen para compartirlo con las hembras y las crías. Creo, lo repito, que el espacio social *más relevante* de todos en la génesis de la cultura humana fue la crianza.

– *El escenario cultural por excelencia es la crianza, no la artesanía*

El gasto energético mayor en los trabajos de aprovisionamiento se generaba en las hembras durante el proceso de crianza. La naturaleza dejó apegadas las crías a las madres, durante mucho tiempo; el pegamento básico procedía del sistema emocional. La afectividad, pudo ser el sustrato para dos novedades cualitativas de carácter intencional. (i) La propia representación del estado afectivo vinculante con la cría (*mi niño*), en la cual el foco de atención contiene la doble polaridad intencional que conlleva “mi” (*yo siento que le quiero*) y la recursividad respecto a sí mismo (*se siente queriendo*). El escenario de la crianza tiene calidades excepcionales como candidato para la emergencia de la consciencia humana; pero, esto nos sacaría de nuestro objetivo. (ii) La representación del *estado necesitante de cuidado* de la cría (*imagino lo que necesita*); en una primera etapa podría consistir en el reconocimiento de estados de necesidad biológicos, como el hambre o el miedo; más adelante sería la *representación de que no sabe*, que desconoce, que no sabe cómo conseguir, dónde encontrarlo, o cómo hacerlo; este es el estado en el que la madre *suspende los actos altruistas de dar* e inicia los *actos cooperativos de señalar y de enseñar*.

Es muy habitual situar como hito fundamental de la hominización la confección de herramientas. Las investigaciones de D. Stout (2016), reproduciendo experimentalmente las habilidades de los primitivos artesanos, para comprender los orígenes de la humanidad, demuestran que en el obrador de las piedras, la observación atenta debía ir acompañada y guiada por la enseñanza de los pormenores de la estrategia y de las tácticas. Pero creo que en un obrador, como en una carpintería, el aprendizaje ya tiene cierta condición de sistemático: el rol del modelo está establecido, el trabajo del aprendiz está definido, se han asignado tiempos para ensayo y para prácticas. El obrador es la situación compleja y planificada en la que se crea y dispone un *contexto* centrado en la preparación de los instrumentos que se emplearan, posteriormente, en las tareas de producción (p.ej., en la molienda) o de consecución (p. ej., caza o percusión de huesos buscando médulas). Estos mismos patrones de actividad mental pudieron aplicarse mucho antes en los nichos ecológicos que exploraron los homínidos con el desarrollo de la bipedestación; en la cultura de la recolección también pudo haberse iniciado la práctica intencional de la enseñanza.

– *Los pasos más firmes de la evolución de la cooperación los daban las mujeres*

En el escenario que describo, imagino los protagonistas de aquella primitiva ZDP. La mujer debió ser la primera educadora y la crianza el primer escenario de formación. El primer maestro fue mujer. El acto cooperativo germinal humano debió ser el de la cooperación madre-cría dentro del proceso de crianza.

Entre las habilidades sociales de los primates antropoides, una de las más fuertes es la de *imitar*, a la que F. de Waal dedica un libro (2002). Como primera condición señala F. Waal (2015):

“Para aprender de otros, los antropoides necesitan de un congénere, porque imitar requiere la identificación con un cuerpo de carne y hueso”(p. 87).

En el mundo primate parece que en este sentido todo estaba muy avanzado. Suponen algunos autores que en la raíz de la imitación se encuentra un proceso de resonancia corporal inconsciente, que califican de “identificación” y de “empatía”, de carácter innato, que se manifiesta, al principio, en forma de “contagio emocional” (Ruiz Santos, 2015), o sintonía emocional, y se despliega en la “comprensión de la clase de ayuda que puede ser efectiva” en los casos de altruismo (Waal, 2015, 144). Incluso se han descrito conductas de señalamiento, aunque poco frecuentes y siempre asociadas a situaciones de urgencia o peligro (Waal, 2015, 196). En estas situaciones, “la supervivencia de muchos animales en estado salvaje depende de lo que hayan aprendido de sus congéneres” (Waal, 2002, 155). La conducta de uso de instrumentos más compleja que se conoce en condiciones salvajes es la de partir nueces, que practican los chimpancés. Para bien ser se necesitan las dos manos, se requiere elegir la piedra yunque y la que se empleará de martillo y traer ambas a la zona donde se encuentran las nueces. Las crías, emplean por lo menos tres años de práctica en alcanzar la destreza necesaria. Sin embargo, no se han descrito situaciones interpretables como actos de enseñanza propiamente dichos.

Creemos que la enseñanza es la forma más compleja de cooperación, novedad cualitativa del género *Homo*. L. White (1959), subrayó su convicción de que el hombre y la cultura, en el sentido de ayuda para la adquisición de habilidad, se originaron de manera simultánea, porque el

concepto de cultura requiere de las funciones mentales de la imitación, las de la enseñanza y las del lenguaje (White, 1964). Difiero, en parte, de este planteamiento. Defiendo aquí que la emergencia plena de la cultura está en la enseñanza y que acontece antes del diseño y la fabricación de herramientas, como unos cuatro millones de años antes y antes de la aparición del lenguaje, aunque actuase alguna forma de prosodia.

D. Davidson (1982) defiende que las actitudes intencionales -la *creencia* y la *intención* son ejemplos-, exigen el acompañamiento del lenguaje. Piaget, por el contrario, estableció que los niños manifiestan, en edad muy temprana y sin el lenguaje, lo que llamó *pensar en acción*, pensamiento no verbal complejo. J.C. Gómez (2017) considera que la mejor manera de describir el conocimiento implícito es entenderlo como *inteligencia práctica*, *inteligencia procedimental*, “insight”: implica conocimiento del mundo físico, sin razonamiento verbal, evolucionó desde mentes no verbales.

M. Tomasello (2013, 130) se planteó investigar la infraestructura de la cooperación humana; concluyendo que requiere cualidades de nivel más evolucionado que las implicadas en el mutualismo. Los chimpancés son animales sumamente sociales¹¹; pero no practican la colaboración, en el sentido estricto con el que se debiera utilizar la palabra, porque implica: meta compartida, ejecución de roles complementarios, implicación activa simultánea, intencionalidad conjunta. Propiedades imposibles sin el requisito previo de poseer capacidad plena para la lectura recursiva de la mente de otro. Algunos autores toman la caza social del colobo entre chimpancés, como prueba de esta cooperación. M. Tomasello y otros, la interpretan como un patrón grupal en vistas a optimizar las opciones individuales; recientemente este comportamiento de caza ha sorprendido más cuando se ha comprobado que incluso en la cacería han empleado lanzas para sacar al colobo de su escondite (Pruetz y al., 2015).

“No hay estudios experimentales publicados sobre chimpancés que colaboren desempeñando roles diferentes y complementarios” (Tomasello, 2013, 131).

La función de ayuda y cuidado, que estuvo en el origen de la filogenia humana, implica la “teoría de la mente” (Premack y Wudruff, 1978). En la especie humana la percatación de los estados mentales de otras

⁽¹¹⁾ La etología social del chimpancé ha sido muy estudiada. El Instituto Jane Goodall ofrece abundante documentación. Recuperado de: <http://www.janegoodall.es/es/etologia.html>. (16-11-2018)

personas es un dominio fundamental de los procesos de cooperación consciente. El matrimonio Premack (2003) publica una obra en la que comparan la actividad mental del simio, del bebé y de los adultos humanos; afirman que las limitaciones de todo proceso de imitación se resuelven cuando interviene un *proceso de enseñanza* por parte de un individuo experimentado: “este es el método más eficiente para corregir errores” (p.10). Completan la tesis afirmando: “Nous pensons en effet que l’enseignement a précédé le langage” (p.10). Es decir que el proceso de enseñanza, en origen, no requirió del lenguaje, aunque cuando emergió, debió coevolucionar con la prosodia, con el gesto y la emisión de sonidos. Esas condiciones como hemos indicado se cumplieron antes del inicio de la tecnología de la piedra.

El proceso de enseñanza depende de un ensamblaje entre una teoría de la mente y una *theorie de l’éducation*, la cual implica la comprensión (representación) del estado mental del aprendiz necesitante de ayuda o de información. Esta reflexión de los Premacks fue novedosa y continúa poco explícita en los documentos científicos: la *teoría de la mente* implica, como la otra cara de la moneda, la *teoría de la educación*. Cada una de esas expresiones alude a una competencia, dentro de un sistema mental en el que se encuentran acopladas. Donde con mayor evidencia aparece la capacidad de ponerse en la mente del otro – *teoría de la mente*– es en el acto de enseñanza; creo que este es el acto de cooperación intersubjetiva humana por excelencia.

Conclusión

La separación de los chimpancés, inaugura en la filogenia humana una diferenciación anatómica y una divergencia comportamental. Se han propuesto dos hipótesis para el proceso de diferenciación comportamental: (i) que ocurriera mediante aparición de bases genéticas diferentes para cada habilidad cognitiva específica de la condición humana, como sugiere S. Pinker (1999, 2001), entre otros; (ii) o como plantea M. Tomasello (2003) “una sola adaptación importante”, la cual hace posible la evolución cultural acumulativa o “efecto trinquete” (p.75). El período entre los 7ma y los 3.3ma, según M. Tomasello, no sería tiempo suficiente, si se supone que esos cambios son dependientes directos de mutaciones génicas.

La adaptación, que puede explicar por sí misma o implicando procesos culturales, muchos de los rasgos singulares de la cognición humana, a través de un único mecanismo es, la de actuar como agente intencional y actuar como si los demás lo fuesen: un modo de vida que tomó forma en la filogenia humana y que debió dar lugar a una *comunidad de prácticas* de sobrevivencia singulares y ventajosas en el contexto de la selección natural. El contexto que parece mejor acondicionado para la emergencia de esa *capacidad intencional* es el contexto social de cooperación. Y, en nuestra opinión, el contexto de cooperación germinal, el cual cumple con todas las exigencias de una cooperación plena, es el proceso de crianza, en el que, sobre todos, la mujer fue protagonista.

Prospectiva

Completar la argumentación en todos sus aspectos requiere de otras investigaciones complementarias, cuyo desarrollo ampliarían este trabajo: la *suspensión de la acción* y la aparición del *acto de señalar*, el papel y la evolución de *la prosodia*. Sobre todo, me parece importante investigar, los fuertes indicios de que el contexto prelingüístico en el que nos hemos centrado, prosódicamente evolucionado, está caracterizado por un escenario de enseñanza y por la inclinación emocional empática hacia la ayuda. Ese escenario parece requerir como espejo la advertencia de que *yo se que el no sabe* y esto además es indicio de ser un escenario propicio para la emergencia de la *consciencia* propia de un agente intencional. Estos creo son capítulos imprescindibles de una antropología de la educación.

Bibliografía

- Adovasio, J.M., Soffer, O. y Page, J. (2008). *El sexo invisible: Una nueva mirada a la historia de las mujeres*. Barcelona: Lumen.
- Agustí, J. Ed. (2000). *El agujero negro de la evolución humana*. Barcelona: Tusquets Editores.

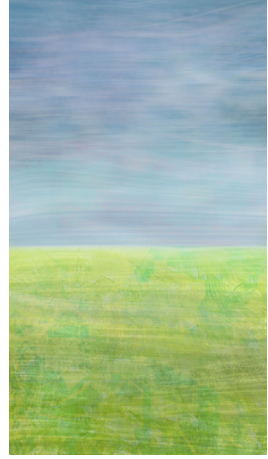
- Ardrey, R. (1969). *Génesis en África. La evolución y el origen del hombre*. Barcelona: Hispano Europea.
- Ardrey, R. (1983). *La evolución del hombre: Hipótesis del cazador*. Madrid: Alianza.
- Arsuaga, J.L.-M. Martín-Loeches (2013). *El sello indeleble: Pasado, presente y futuro del ser humano*. Barcelona: Debate.
- Barbiero, G. y Berto, R. (2016). *Introduzione alla biofilia: La relazione con la Natura tra genética e psicología*. Roma: Carocci Editore.
- Berge, Ch. y Gasc, J.P. (2002). *Quant la bipédie devient humaine*. En "Picq, P. y Coppens, Y. (Ed.). *Aux origines de l'humanité*. París: Fayard, pp. 85-130.
- Bermúdez de Castro, J.A. (2016). *La evolución del talento*. Barcelona: Debolsillo.
- Binford, L. (1991). *En busca del pasado: Descifrando el registro arqueológico*. Barcelona: Critica.
- Blaffer Hrdy, S. (2001). *Les instincts maternels*. Paris: Payot.
- Boyd, R. (2018). *Un animal diferente: Cómo la cultura transformó nuestra especie*. Madrid: Oberon.
- Brunet, M. (2006). *D'Abel a Toumaï: Nomada, chercheur d'os*. París: Odile Jacob.
- Burke, J. y Ornstein, R. (2001). *Del hacha al chip: Cómo la tecnología cambia nuestras vidas*. Barcelona: Planeta.
- Carbonell, E. (2007). *El nacimiento de una nueva conciencia*. Barcelona: Ara Llibres.
- Carbonell, E. y Sala, R. (2002). *Aún no somos humanos: Propuestas de humanización para el tercer milenio*. Barcelona: Península.
- Carbonell, E. y Sala, R. (2000). *Planeta humano*. Barcelona: Península.
- Carbonell, E., Moyá, S. y Sala, R. (2000). *Sapiens: El largo camino de los homínidos hacia la inteligencia*. Barcelona: Península.
- Carbonell, E. y Bermúdez de Castro, J.M. (2004). *Atapuerca, perdidos en la colina: La historia humana y científica del equipo investigador*. Barcelona: Destino.
- Capra, F. y Luisi, P.L. (2014). *Vita e natura: una visiones sistémica*. Sansepolcro: E.Aboca.
- Cohen, C. (2003). *La femme des origines: Images de la femme dans la préhistoire occidentale*. París: Herscher.
- Cohen, C. (2016). *Femmes de la préhistoire*. París: Éditions Belin/Humensis.

- Darwin, Ch. (1909). *El origen del hombre: La selección natural y la sexual*. Valencia: F. Sempere y C^a Editores, p. 170. Recuperado de: https://www.academia.edu/28981269/El_origen_del_hombre_-_Charles_Darwin. (23-10-2018).
- Davidson (1982) Rational animals. *Dialéctica*, Vol. 36, No 4, 317-327. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/81ec/2e91e4fcbcc5f9b69d5fc2a537c7c2fd1f61.pdf>. (9-1-2019)
- Depraz, N., Varela, F. y Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience: Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest: ZETA books, cap. 1: "Le cycle base (de la prise de conscience)".
- Diógenes Laercio (2010). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Zamora: Lucina. Capítulo 2 del libro VI . Recuperado de: <http://www.filosofia.org/ave/002/b055.htm>. (31-10-2018).
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- Gazzaniga, M. (2010). *¿Qué nos hace humanos?: La explicación científica de nuestra singularidad como especie*. Barcelona: Paidós.
- Godelier, M. (2004). *Métamorphoses de la parenté*. París: Fayard.
- Golding, W. (1996 v.o. 1954). *El señor de las moscas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, J.C. (2017). Saber sin saber: La cognición implícita y las mentes de niños pequeños y animales. *Estudios de psicología*, vol. 38, n° 1, pp.49-62.
- Hrdy, Sarah Blaffer. (1999/2001). *Mãe Natureza, uma visão feminina da evolução: Maternidade e seleção natural*. Rio de Janeiro: Editora Campos.
- Leakey, R. y Lewin, R. (1994). *Nuestros orígenes: En busca de lo que nos hace humanos*. Barcelona: RBA.
- Lee, R. y DeVore, I. (1987 v.o. 1968). *Man the Hunter*. New York : Aldine de Gruyter.
- Lewis, J. y Harmand, S. (2016). *An Earlier Origin for Stone Tool Making: Implications for Cognitive Evolution and the Transition to Homo*. Proyecto ARCHOR. DOI: 10.1098/rstb.2015.0233.
- Lovejoy, C.O. (1989). Evolución de la marcha humana. *Investigación y Ciencia*, n° 148, 72-80.
- Mahner, M. y Bunge, M. (2000). *Fundamentos de Biofilosofía*. México: Siglo XXI

- Maldonado, S. (2014). Acerca de la hominización y la motricidad: Un enfoque biocultural. *Calidad de vida y salud*, Vol. 7, No. 1; 20-40. Recuperado de: <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/>. (24-11-2018).
- Martínez Mendizabal, I. (2012). *El primate que quería volar*. Madrid: Espasa.
- Martínez Pulido, C. (2012) *La senda mutilada. La evolución humana en femenino*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Ortega y Gasset, J. (1981). *El tema de nuestro tiempo, capítulo: La doctrina del punto de vista*. Madrid, Revista de Occidente-Alianza Editorial, pp. 144-149.
- Owen Lovejoy, C. (1989). Evolución de la marcha humana. *Investigación y Ciencia*, nº148, enero, pp. 72-80.
- Picq, P. y Coppens, Y. (Eds). (2001). *Aux Origines de L'humanité: Le propre de l'Homme*. París, Fayard.
- Pinker, S. (1999 v.o. 1994). *El instinto del lenguaje: Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid, Alianza.
- Pinker, S. (2001 v.o.1997). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino.
- Premack, D. y Premack, Aa. (2003). *Le bébé, le signe et l'homme*. París: Odile Jacob.
- Premack, D. y Wudruff, G. (1978). *¿Does the Chimoanzee have a Theory of Mind?*. Recuperado de : <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>. (12-05-2018).
- Pruetz, J.D. y otros (2015). New evidence on the tool-assisted hunting exhibited by chimpanzees (*Pan troglodytes verus*) in a savannah habitat at Fongoli, Sénégal. *Royal Society Open Science*,. DOI: 10.1098/rsos.140507.
- Ridley, M. (2004). *Qué nos hace humanos*. Madrid, Taurus.
- Riviére, A. y Español, S. (2003). La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios de Psicología*, 24 (3), 261-275.
- Rosenberg, K. y Trewathan, B. (2002). La evolución del parto humano. *Investigación y Ciencia*, nº 304, pp.61-67.
- Ruiz Santos, P. (2015). ¿Qué sabemos sobre el contagio emocional?: Definición, evolución, neurobiología y su relación con la psicoterapia. *Cuadernos de Neuropsicología*. Vol.9, pp. 1-24. DOI: 10.7714/cnps/9.3.202.
- Sanahuja Yll, M.E. (2.002). *Cuerpos sexuales, objetos y prehistoria*. Madrid, Cátedra.
- Stout, D. (2016). ¿Cómo nos cambió la fabricación de herramientas?. *Investigación y Ciencia*, pp. 29-35.

- Swaab, D. (2014). *Somos nuestro cerebro: Cómo pensamos, sufrimos y amamos*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Tomasello, M. (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tomasello, M (2010). *¿Por qué cooperamos?*. Madrid: Katz Editores.
- Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Madrid: Katz Editores.
- Vélez, L. (2007). *Homo sapiens*. Bogotá: Villegas Editores.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waal, F. De (2002). *El simio y el aprendiz de Sushi: Reflexiones de un primatólogo sobre la cultura*. Barcelona: Paidós.
- Waal, F.de (2007). *El mono que llevamos dentro:¿Hemos heredado de nuestros ancestros algo más que el ansia de poder y una violenta territorialidad?*. Barcelona: Tusquets.
- Waal, F.de (2015). *La edad de la empatía*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Waal, F.de (2018). *La dernière étreinte: Le monde fabuleux des émotions animales...et ce qu'il révèle de nous*. Francia: Éditions Les Liens qui Libèrent.
- Watson, P, (2008). *Ideas: Historia intelectual de la Humanidad*. Barcelona: Crítica.
- Wilson, E.O. (2018). *Los orígenes de la creatividad humana*. Barcelona: Crítica.
- White, L.A.(1964 v-o. 1949). *La ciencia de la cultura: Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Buenos Aires, Paidós.
- White, L.A. (1959). *The Evolution of Culture: The Development of Civilization to de Fall of Rome*. New York, McGraw-Hill. Recuperado de : <https://archive.org/details/in.gov.ignca.16585/page/n5>. (19-11-2018).
- Yong, E. (2017). *Yo contengo multitudes: Los microbios que nos habitan y una visión más amplia de la vida*. Barcelona: Debate.

Dirección de contacto: Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Teoría de la Educación. c/ María Auxiliadora 20-22, 3°C. 37004-Salamanca. E-mail: carrasco@usal.es (Profesor jubilado).



Reseñas

Esteban Bara, F. (2018) *Ética del profesorado*. Barcelona: Herder. 149 pp. ISBN: 9788425441660

La tesis principal de este libro es que la educación es “una maravillosa aventura humanizadora, un extraordinario proceso que nos hace hombres y mujeres, un auténtico acontecimiento ético plagado de gestos y palabras que facilitan la transformación de todos los que allí se reúnen” (14). El lector va a encontrar en ese propósito una perspectiva humanista, muy detallada, con profundidad argumentativa, con numerosos ejemplos y propuestas prácticas, con referencias culturales abundantes y diversas. Es un libro, en fin, evocador, sugerente y, si se puede afirmar, muy simpático. El autor defiende planteamientos bastante alejados de lo comúnmente mantenido en la actualidad en el ámbito universitario. Argumenta, así, por ejemplo, la necesidad de priorizar en la educación que los alumnos quieran ser mejores de lo que son y no sólo que adquieran conocimientos curriculares y competencias. Y este es, a mi parecer, el punto esencial sobre el que se sostiene la estructura argumentativa del libro y es que el movimiento de mejora que pretendemos en los demás, a través de los espacios y los tiempos educativos, solamente puede conseguirse, mantiene el profesor Esteban, si los educandos nos ven a nosotros mismos en ese movimiento de cambio y aspiración hacia lo mejor.

Otro aspecto muy interesante del libro es que el autor no se dedica sólo a caracterizar al “profesor insustituible” sino hacernos pensar, cuáles son los procedimientos adecuados para conseguir acercarnos lo más posible a que se den el mayor número de ese tipo de profesores.

A lo largo del texto vamos a encontrar también una preocupación continua por equilibrar diferentes posturas, por ejemplo, respecto a las posiciones defendidas por el liberalismo y el comunitarismo, el autor sugiere que frente al predominio de la defensa de la autonomía y la libertad moral del alumno hemos caído en “la subestimación de su natural compañera de viaje, la de la idea que aprecia el relieve que tiene la comunidad en el desarrollo moral de una persona” (40).

Otra idea interesante del texto es que el proceso educativo no consiste, en realidad, en la capacitación de una razón autónoma y libre para que luego el sujeto elija la persona que desea ser. Otra sugerencia interesante para la educación en general pero que tiene implicaciones claras para la formación del profesorado es la necesidad de reconocer que el desarrollo de las virtudes se realiza a través de contextos sociales y comunitarios, donde prima el ejemplo, el refuerzo y el rechazo, esto es, la vida cotidiana sujeta al espacio público. En efecto, no somos seres aislados y desencarnados. Y por eso dirá: “es mucho suponer creer que uno elige un plan vital y que no es el modo de vida lo que verdaderamente lo atrapa” (102).

En uno de los mejores momentos del libro, cuando tiene que espolear múltiples tonterías pedagógicas, golpea la mesa -supongo- y suelta: “Educar es comprometerse hasta la médula, implicarse en cuerpo y alma, lanzarse sin condiciones a la aventura humanizadora, amar hasta que duela o mucho más; otras cosas son otras cosas, por mucho que nos empeñamos en meterlas en el saco de la buena educación” (78-79; cursiva añadida). Ahí queda.

Es interesante la defensa de la perspectiva teórica o filosófica que hace el autor como procedimiento reflexivo por parte del profesor. Defiende también la perspectiva de las Facultades de Educación como espacios que acentúan la noble figura del estudiante, y no sólo del futuro profesional, una vida universitaria además que se dirija a rechazar “lo bajo, lo vil y lo innoble, el desdén a la vulgaridad, la pereza, lo fácil y lo cómodo” (148).

Es un buen libro. Merece la pena leerlo. Ameno. En ocasiones, divertido y, en todas, te hace pensar. Delimita con bastante precisión qué significa la ética del profesorado como experiencia de encuentro comprometido, extraordinariamente exigente con su desarrollo madurativo y alejado de exclusivas posiciones deontológicas. Por eso, al profesor mediocre, vitalmente apagado, rutinario, pero, al fin, “encantado de haberse conocido”, este libro lo va a desenmascarar.

Fernando Gil Cantero