

Sinéctica

revista electrónica de educación

55

JULIO / DICIEMBRE 2020

Los aprendizajes no-académicos en las prácticas educativas

CONTENIDO

SECCIÓN TEMÁTICA

Presentación

Artículos de investigación

Compuabuelitos: aprendizajes en una experiencia intergeneracional

Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación

Museo y compromiso. Estudio de percepciones de estudiantes sobre una experiencia educativa

Capacidades para la agencia en egresados del telebachillerato comunitario

La agencia de estudiantes de inglés en aprendizajes fuera de las aulas

Creencias del amor romántico en adolescentes: una intervención desde la investigación-acción

La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa

Intervención educativa tras el terremoto 2017: comprendiendo procesos identitarios en mujeres rurales

Equidad, pertinencia y relevancia educativa mediante arte, solar y lengua maya

Los aprendizajes no-académicos en la formación del profesorado de educación básica

Redes sociales, empatía y solidaridad ciudadana en jóvenes universitarios. Ciudad de México 2017

El papel de la mentoría en la construcción de la imagen profesional

La formación de capacidades en las comunidades eclesiales de base en una colonia de la zona metropolitana de Guadalajara

Presentación

Los aprendizajes no-académicos en las prácticas educativas

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS*
SUSANA CUEVA DE LA GARZA**
(COORDINADORES)

Historiadores, sociólogos, antropólogos, educadores e interesados en el estudio de las sociedades han documentado que, desde la antigüedad, todas las agrupaciones humanas han contado con diferentes mecanismos, instituciones y prácticas educativas para formar a sus ciudadanos, especialmente los más jóvenes. En ocasiones se trata de sistemas educativos complejos, diferentes modos de acceso, transiciones entre los niveles, salidas laterales de acuerdo con los intereses de los individuos, y perfiles de ingreso y egreso establecidos con claridad. Otras sociedades han construido esquemas sencillos que se componen de unos cuantos niveles genéricos que son validados por la autoridad educativa. Incluso, algunas agrupaciones humanas tienen iniciativas educativas independientes, con sus propios fines y medios, que son reconocidos por las comunidades o los gremios laborales y no por autoridades civiles.

La literatura profesional da cuenta de cómo las sociedades complejas y funcionalmente diferenciadas tienen sistemas educativos especializados que parecen responder a las expectativas económicas de sus sectores productivos mediante una interconexión estrecha entre sus componentes sistémicos. Por otra parte, dada la fuerte influencia de los sistemas educativos de los países económica, social o culturalmente poderosos en la toma de decisiones de los organismos multilaterales e incluso en los sistemas educativos menos fuertes, parece existir una tendencia de isomorfismo que empuja a algunas naciones a modificar su estructura vernácula de realizar educación para adoptar modelos que han demostrado valía en contextos diferentes. Esto ha sido en particular notorio en los últimos años del siglo XX y en las primeras décadas del XXI cuando los Estados nacionales y sus sistemas educativos tienden a orientarse hacia competencias medibles y comparables y, en este sentido, toman una forma similar en sus procesos y los elementos que se usan para valorar su impacto y logro.

En los años recientes ha sido común encontrar estudios que analizan de manera comparativa los logros de individuos, instituciones y sistemas educativos en aspectos como habilidades matemáticas, dominio de competencias en lengua materna u otros idiomas de trascendencia global, pensamiento científico, entre otros. Ejemplos tangibles en el ámbito internacional son pruebas como Programme for International Student Assessment, desarrollado y publicitado intensivamente por

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1196>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)/0055-001

* Doctor en Educational Policy and Leadership por la Universidad de Kansas, EUA. Profesor e investigador del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2003. Líneas de investigación: balance-público privado en la educación superior; relación entre las instituciones educativas y la comunidad, interculturalidad en la educación superior y pensamiento científico en alumnos universitarios. Correo electrónico: silasjc@iteso.mx

** Doctora en Educación por el ITESO. Coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Educación sede León. Líneas de investigación: concepciones del compromiso social en las prácticas docentes universitarias. Correo electrónico: susana.cuevas@iberoleon.mx

la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; el estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (Trends in International Mathematics and Science Study), llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo; o el Teaching and Learning International Study. En el contexto continental está el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad, con sus estudios comparativos sobre el aprendizaje de las matemáticas, la lengua escrita y las ciencias naturales. En el ámbito mexicano podemos hablar del Examen para la Calidad y el Logro Educativo, la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, los cuales han dejado de aplicarse.

En todo caso, lo relevante no es tanto el instrumento ideado para la medición, sino el acento puesto en evaluar y comparar los resultados a gran escala, lo cual, a pesar de sus posibles bondades, tiene un efecto pernicioso al eclipsar los aprendizajes no-académicos de los actores involucrados. La atención especial otorgada a encontrar elementos para hacer comparaciones deja de lado los que no corresponden con lo prescrito de manera curricular e ignora logros que se obtienen a través de prácticas educativas no-formales o que tienen fines diferentes. Para algunos teóricos, estos “otros aprendizajes” se encuentran dentro del currículo oculto, es decir, son habilidades y competencias posiblemente no intencionadas de manera explícita (y, por lo tanto, fuera de los sistemas evaluativos) que, sin embargo, prosperan y tienen algún impacto formativo.

De esta manera, los aprendizajes que se dan en áreas como autoeficacia académica, motivación escolar y sentido que se otorga a los estudios, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, relaciones sociales, actitudes pro- o anti-sociales, capacidad de introspección, construcción de autonomía individual, trabajo colaborativo y un largo etcétera, al no ser objeto de valoración comparativa, quedan fuera de la mirada de académicos, sociedad civil y tomadores de decisiones.

El número 55 de *Sinéctica* agrupa una colección de sólidos artículos de investigación, escritos de manera minuciosa y fundamentados en evidencias empíricas, que ilustran experiencias relativas a esos aprendizajes que se quedan fuera de lo pautado y medido. Nuestra expectativa es que, con esta entrega, se inicie la producción académica sobre estos temas, por lo general confinados a los anecdóticos, y se contribuya al análisis, el debate y la reflexión sobre “los otros aprendizajes”, sus características, prácticas y consecuencias.

Estimada lectora, estimado lector, esperamos que disfrutes los textos que integran esta edición y que nos acompañes en este “vuelo inaugural” hacia los “otros aprendizajes”.

Compuabuelitos: aprendizajes en una experiencia intergeneracional

Technogrand's: Learning in an intergenerational experience

SUSANA MARÍA ALDACO-ARIAS*

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS**

El objetivo del proyecto Compuabuelitos fue analizar una experiencia intergeneracional en la que adolescentes impartieron un curso a adultos mayores en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación a fin de que los alumnos y alumnas participantes tradujeran en su instrucción los principios pedagógicos del sistema Pierre Faure, que destaca el respeto a la persona y a su ritmo. La investigación, de corte cualitativo, usó el método interpretativo básico, así como la entrevista semiestructurada como técnica. Los hallazgos se centran en tres tipos de aprendizajes: sobre las características de la tercera edad; las formas de relacionarse con los adultos mayores; y aquellos obtenidos al desempeñar un rol habitualmente desconocido: el de maestro. El análisis de los datos se realizó bajo la lupa del interaccionismo simbólico para reportar el significado que tuvo para los alumnos participar en esta experiencia, descrita como agradable y enriquecedora para los participantes.

Palabras clave:
adolescencia, adultos mayores, tecnologías de la información y la comunicación, sistema pedagógico Pierre Faure, experiencias intergeneracionales

The Compuabuelitos project had the objective of analyzing an intergenerational experience where teenagers taught seniors how to use information and communication technologies. The students aimed to apply the Pierre Faure's pedagogy in their teaching, experienced by them in their own academic life. Here, the respect to the person's rhythm and characteristics is emphasized. The research component was developed on a qualitative way, used the Basic Interpretative Method and benefited from semi structured interviews. The main findings are that adolescents participating in the project had three types of learnings: about the characteristics of third age persons; about the ways to relate with them, and about their role as learning facilitators. Data analysis used Symbolic Interactionism in order to interpret the meaning the experience had for the students, described as enjoyable and enriching by the participants.

Keywords:
adolescence, seniors, information and communication technologies, Pierre Faure pedagogical model, intergenerational experiences

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 30 de junio de 2020|

Fecha de publicación: 1 de julio de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1098>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-002

* Maestra en Innovación Educativa. Docente en la Escuela Secundaria Técnica 135. Líneas de investigación: aprendizaje en la tercera edad, proceso de enseñanza-aprendizaje de las TIC, experiencias intergeneracionales, enseñanza del inglés en secundaria. Correo electrónico: susyaldaco@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9959-4683>

** Doctor en Educational Policy and Leadership por la Universidad de Kansas, EUA. Profesor e investigador del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2003. Líneas de investigación: balance-público privado en la educación superior, relación entre las instituciones educativas y la comunidad, interculturalidad en la educación superior y pensamiento científico en alumnos universitarios. Correo electrónico: silasjc@iteso.mx / <https://orcid.org/0000-0002-8475-5923>

INTRODUCCIÓN

Dos aspectos de la realidad social actual atraen la atención: uno, la creciente presencia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida cotidiana (Asociación del Internet, 2019) y otro, las problemáticas que enfrentan, por diferentes situaciones estructurales, los adultos mayores y los adolescentes. El primero se refiere a la manera en que los dispositivos electrónicos permiten la comunicación entre personas por medios digitales al eliminar barreras de tiempo y espacio (Zuppo, 2012). Su importancia y difusión han aumentado de tal forma que se han revolucionado prácticamente todos los ámbitos: los negocios, la educación, el esparcimiento y las relaciones personales, entre otros (Cobo, 2009).

En cuanto al segundo aspecto, los adultos mayores conforman un grupo poblacional que ha ido en aumento en los últimos años en nuestro país (INEGI, 2017a) y a nivel mundial (ONU, 2019) gracias a los adelantos de la medicina y la prevención social, que han favorecido el aumento de la longevidad. Sin embargo, surge el reto de lograr que esos años de vida extra sean de mayor calidad, y gocen de salud física y mental (Ballesteros, 2007). En cuanto a la adolescencia, en esta etapa los jóvenes presentan necesidades en torno a la formación de la propia identidad, una autoestima sana y la capacidad de comunicarse y relacionarse de manera adecuada con los otros (Ardila, 2007; Cantero *et al.*, 2011). En este sentido, se trata de dos segmentos poblacionales en situación difícil.

Retomando ideas de forma contextual en torno a la tecnología, podemos señalar que el uso de las TIC ha ido en aumento en México de una manera general, aunque podemos encontrar diferencias particulares en su incorporación entre los segmentos poblacionales mencionados (INEGIb, 2017). Los adolescentes son quienes hacen mayor uso de estos dispositivos en su vida cotidiana y encuentran gran facilidad y placer en su utilización (Garitaonandia, Fernández y Oleaga, 2005), mientras que las personas de la tercera edad lo hacen en menor medida, ya que, para ellos, su empleo representa una dificultad importante, dado que se trata de un modo diferente de enfrentar la realidad tecnológica.

Los adultos mayores se enfrentan a la llamada brecha digital, que se refiere a las diferencias entre los grupos de personas que poseen acceso a las TIC y quienes no. Estas diferencias pueden ser de edad, sexo, raza, nivel educativo o de ingresos. Dicha barrera no solo se define por la dificultad de acceso a un dispositivo electrónico, sino a la capacidad de usarlo; entre sus causas se encuentran la ausencia de experiencia digital ocasionada por la falta de interés o a la ansiedad provocada por la tecnología; la carencia de habilidades por un ambiente social poco amigable para el empleo de estas herramientas y la falta de oportunidades para su uso (Van Dijk y Hacker, 2003).

Esta brecha tecnológica se convierte en una limitante para que los adultos mayores se mantengan comunicados, y puede provocar cierta marginación (Alfaro, 2011) o aislamiento, que se relacionan con el deterioro cognitivo y otros padecimientos en edades avanzadas (Alcántar *et al.*, 2011). El adulto mayor tiene poco o nulo contacto con sus seres queridos, o bien, en algunas ocasiones, aunque vivan en la misma casa, se le margina emocionalmente. La falta de conocimiento de las nuevas tendencias de la sociedad por parte de los adultos mayores provoca que sean excluidos y sufran aislamiento familiar y social, lo cual puede ocasionar el declive de su salud física y mental (Alfaro, 2011).

Ante la inevitable realidad que significa una presencia casi universal de la tecnología en diferentes ámbitos de la vida, es importante reflexionar acerca de las posibles aportaciones de las TIC en los grupos poblacionales señalados. Para los adultos mayores, desarrollar las habilidades para el manejo de esta tecnología puede significar beneficios como la facilidad de mantenerse comunicados con sus seres queridos; la posibilidad de una estimulación mental aportada por el cúmulo de información que ofrece el internet; y la gran variedad de actividades de esparcimiento a las que se tiene acceso a través de software y aplicaciones. Además, poseer las habilidades tecnológicas básicas permite tener acceso a servicios públicos y privados por medios virtuales, así como la capacidad del manejo de objetos de uso cotidiano conectados a internet, lo que Ashton (2009) llama “el internet de las cosas”.

Por otro lado, los adolescentes son el grupo poblacional que presenta una mayor facilidad y gusto por el manejo de la tecnología en su vida diaria; ellos hacen un uso lúdico, educativo, como medio de comunicación y de socialización (Garitaonandia, Fernández y Oleaga, 2005). Sin embargo, es un hecho que la aparición de las TIC en la vida cotidiana ha tenido impactos en la forma en que se relacionan las personas. Sobre este aspecto, se han observado impactos positivos y negativos al mismo tiempo. Por un lado, se afirma que el uso de las TIC puede incidir de modo negativo en las relaciones familiares, ya que los individuos se aíslan y viven cada quien “en su propio mundo”. Se les ha asociado con síntomas de depresión y pueden surgir conductas adictivas en su uso (Romero-Ruiz *et al.*, 2017). Tal puede ser el caso de los adolescentes que, al hacer un empleo excesivo de la tecnología, crean una barrera en las relaciones familiares y en sus habilidades de comunicación y empatía, en una edad en la que son cruciales para su desarrollo personal (Cantero *et al.*, 2011).

Para los adultos mayores, el desarrollo de habilidades digitales puede darse de varias formas, las cuales incluyen el autodidactismo, tomar cursos escolarizados y el aprendizaje no formal asistido por alguna persona. En este último surge la inquietud: si este adiestramiento en habilidades básicas en el uso de las TIC para los adultos mayores es llevado a cabo por los adolescentes, ¿cuáles podrían ser las ventajas de que estos dos actores sociales (adolescentes y adultos mayores) se encuentren como maestro y alumno? ¿Qué pasaría si quien regularmente es el alumno se convierte en el maestro, y viceversa?

Desde una perspectiva antropológica, Margaret Mead (2019) desarrolló una taxonomía de culturas:

- Posfigurativas, que se caracterizan por ser lentas en sus cambios y en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores. Mead señala que este tipo de culturas corresponden a épocas pasadas de la humanidad.
- Cofigurativas, en las que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares y se relacionan con épocas del pasado reciente de las civilizaciones.
- Prefigurativas, en las que todos aprenden de todos; tienen como rasgo resaltable que los adultos aprenden también de los niños.

Dado que el texto original se publicó en inglés hace cincuenta años, en 1970, la antropóloga relacionó esta tercera forma de cultura intergeneracional como una que se daría en el futuro. Este tipo de pautas se dan en el presente e, incluso, en algunos grupos poblacionales del pasado reciente. En todo caso, queda claro que

una sociedad que proponga pautas de interacción y aprendizaje intergeneracional más bien horizontales, que favorezcan una balanceada relación, tendrá elementos de reciprocidad que fortalecerá el tejido de los vínculos.

En este aspecto también podemos agregar que las culturas posfigurativas se tornan configurativas cuando los ancianos dejan de ser modelo a seguir para los jóvenes, quienes buscan aprender de sus pares. Esto puede suceder por cambios tecnológicos que vuelven a los adultos mayores poco idóneos y abren una brecha entre ambas generaciones (Mead, 2019). Sin embargo, en una cultura prefigurativa como la actual, en la que la tecnología juega un papel preponderante, las experiencias intergeneracionales basadas en el uso de las TIC propician un aprendizaje mutuo tanto para los mayores como para los jóvenes. Estas representan ganancias no solo para las personas de la tercera edad, sino que es razonable pensar que los jóvenes podrán desarrollar habilidades de escucha, empatía y autorregulación, al experimentar una relación más cercana con las personas mayores y nutrirse de su sabiduría y experiencia de vida.

La riqueza que representa este tipo de experiencias para los participantes ha sido suficientemente demostrada en abundantes casos. Existen artículos que dan razón de adultos mayores que aprenden a usar las TIC con la consecuente mejora en su capacidad cognitiva (Kolodinsky & Cranwell, 2002; Aldana, García y Jacobo, 2012; Chan, Haber, Drew & Park, 2016); otros hablan de encuentros intergeneracionales, con los beneficios que traen a ambos participantes (Alfaro, 2011; Cruz y Acosta, 2010); por último, también se han documentado experiencias de jóvenes que capacitan en el uso de las TIC a personas de la tercera edad, y con ello provocan aprendizajes de vida para unos y otros (NBC, 2014).

Ante este escenario, nuestro trabajo reporta una experiencia intergeneracional denominada “Compuabuelitos”, en la cual adolescentes de tercero de secundaria impartieron a adultos mayores un curso en habilidades básicas para el uso de las TIC; los adolescentes fueron previamente capacitados para poder ejercer su rol de formadores. Junto con esta experiencia, se llevó a cabo una investigación cualitativa, que indagó acerca del significado que tuvo para los jóvenes haber participado en este proyecto. En las siguientes páginas damos cuenta del andamiaje conceptual y metodológico, así como de los elementos contextuales que nos ayudan a comprender mejor las situaciones descritas en la sección de resultados. Por último, delineamos las conclusiones en torno a los aprendizajes de los jóvenes participantes en esta experiencia.

EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO COMO UNA LENTE PARA OBSERVAR EL FENÓMENO

El interaccionismo simbólico nace como teoría de aplicación social en 1937 con los escritos de Herbert Blumer, los cuales se apoyaron en la obra de George Herbert Mead en la década de 1920. Su foco son las acciones de las personas y el significado que les dan, y reconoce que “el actor construye el significado de los estímulos y actúa con base en esos significados” (Coller, 2003, p. 239).

Blumer acuñó el término de interaccionismo simbólico en 1937 e hizo mención del “enfoque del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre” (Blumer, 1982, p. 1). Por tanto, es una teoría vinculada

estrechamente a la explicación de los significados que las personas o los grupos confieren a los fenómenos dados.

Podemos decir que existen tres grandes “escuelas” respecto al interaccionismo simbólico y la interpretación de la realidad: la de Chicago, la de Iowa y la de Indiana; las tres estadounidenses e inspiradas en el trabajo de Mead, pero con diferencias importantes que no se abordarán en detalle en este texto por estar fuera de nuestro interés. Baste solo señalar que la escuela de Chicago se asocia con Blumer, la de la Universidad de Iowa con Kuhn, y la de Stryker con la de Indiana. Estas dos últimas tienen un sesgo cuantitativo muy marcado, mientras que Chicago-Blumer presenta mayor afinidad con el enfoque cualitativo (Carter & Fuller, 2016).

En este sentido, Herbert Blumer, como cabeza visible de la escuela de Chicago, ha tenido influencia en la construcción y difusión de conocimiento en torno a cómo la persona interactúa con otros y produce interacción conjunta. Para Blumer, el llamado *self* o sí-mismo surge del proceso de (inter)acción conjunta y, a través del comportamiento propio y de los otros, la persona reacciona a la interpretación de una situación. Según Blumer, la manera sólida de estudiar el comportamiento humano es por medio de métodos cualitativos y técnicas conductuales, que definen conceptos con rigurosidad para luego usarlos a fin de entender el comportamiento (Carter & Fuller, 2016).

El interaccionismo simbólico tiene tres premisas:

- Que las personas orientan sus actos hacia las cosas en función del significado que estas tengan para dicha persona.
- Que el significado de las cosas surge a consecuencia de la interacción social con otras personas.
- Que los significados se modifican al enfrentarse con las cosas mediante un proceso interpretativo (Blumer, 1982).

Estas tres premisas se basan en el concepto de significado, entendido por Blumer como una expresión de sensaciones, sentimientos, memorias, ideas, actitudes y motivaciones que se ponen en juego en conexión con la percepción de una persona respecto a una cosa. Por ello, el significado surge en un proceso de interacción, es fluido, modificable y sujeto a nuevas apreciaciones (Chamberlain-Salaun, Mills & Usher, 2013).

Para Blumer, “el significado que las cosas encierran para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo” (Blumer, 1982, p. 3). La teoría del interaccionismo simbólico es un elemento que permite armonizar los frecuentes choques entre lo sociológico y lo psicológico, pues, desde su lógica, ambas áreas del conocimiento estudian el comportamiento humano, el cual es producto de los factores que influyen en las personas (Blumer, 1982).

El interaccionismo simbólico, según la escuela de Chicago, propone que el significado que algo tiene para la persona es resultado de cómo otras personas actúan hacia dicha cosa, es decir, los actos de otros definen la cosa para la persona. Así, el significado es un producto social y no netamente individual (Blumer, 1982). Las personas, como entes reflexivos, no responden de manera automática a acciones, situaciones o eventos, sino que, al ser actores (involuntarios o voluntarios) de lo que se

vive, dan significado a estos. Las acciones de una persona no se basan en la situación en sí misma; más bien en los significados que las situaciones tienen para ella. Por esto, podemos afirmar que los significados se aprenden en la interacción social y, en más de una forma, las acciones de otros definen los objetos de interacción (Blumer, 1969, citado en Burbank & Martins, 2010).

El proceso de acción, evidentemente guiado por el significado que tiene para los actores, sucede a través de un flujo de interpretación que presenta dos etapas: una, el sujeto se señala a sí mismo qué cosas tienen significado y otra, el sujeto manipula los significados dependiendo de la situación en que se encuentra, es decir, los interpreta para usarlos (Blumer, 1982). Un elemento concomitante con los significados son los símbolos, ya que “la interacción humana se ve mediatizada por el uso de símbolos” (Blumer, 1982, p. 59). Los símbolos son representaciones abstractas de objetos sociales que permiten que las personas se comuniquen de manera verbal o no verbal, y comprendan las intenciones y acciones de los otros (Milliken & Schreiber, 2012).

Los investigadores que desarrollan trabajos desde la lógica del interaccionismo simbólico dan un lugar preponderante al uso del lenguaje, ya que se trata en realidad de un complejo sistema de símbolos. Las frases y palabras son símbolos, porque se utilizan para significar cosas y hacen posibles todos los demás signos. En este sentido, es fácil concluir que ya sea que se trate de objetos o de actos, todos ellos tienen significado porque se han empleado palabras para describirlos (Rizo, 2004). Dicho de otra forma, los actos y las actividades que realizan los sujetos se dan en relación con las acciones de los otros individuos que componen una sociedad.

La interacción social es “un proceso que forma el comportamiento humano, en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo” (Blumer, 1982, p. 6). No es solo un mecanismo de expresión, sino que se trata de un modo de co-construir. En otras palabras, los significados y símbolos influyen en la acción y la interacción humana (Ritzer, 1993) y, a la vez, son reconstruidos. Es evidente que esta serie de símbolos y significados se construyen dentro de una sociedad, ya que es justamente lo que establece el contexto y los parámetros para que ocurra la acción (Milliken & Schreiber, 2012).

El interaccionismo simbólico reconoce a las personas como seres sociales. La sociedad y los individuos que la conforman son inextricables, ya que no es posible entender a uno sin el otro (Meltzer *et al.*, 1975, citado en Burbank & Martins, 2010). Los significados obtienen su forma y contenido a través de un proceso de interacción social en el que los individuos aportan al conjunto los elementos suficientes para estar acordes con los significados que poseían. Por tanto, la acción conjunta es una vinculación horizontal de los participantes y una conexión vertical con lo que se hizo antes (Blumer, 1982) y cada persona formula indicaciones y recibe otras en un proceso dinámico en el que cada individuo interpreta las acciones de todos los demás; este proceso remodela y transforma la manera en que actúan los participantes (Blumer, 1982).

A esta serie de ideas en torno a la interacción humana se han añadido algunos preceptos que amplían la conceptualización original de Blumer; por ejemplo, Ritzer (1993) establece que existen siete principios básicos, en los que incluye las tres premisas originales; esta nueva lista incluye:

- Los seres humanos tienen capacidad de pensamiento.
- La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social.
- Las personas aprenden significados y símbolos en interacción social.
- Los significados y símbolos permiten actuar e interactuar.
- Los significados y símbolos se pueden modificar.
- Las personas pueden introducir estas modificaciones.
- Grupos y sociedades son las pautas entrelazadas de acción e interacción.

Con base en esta breve revisión conceptual, podemos advertir que el interaccionismo simbólico se convierte en una postura poderosa para el análisis de la información emanada del trabajo de campo, que se centró en los significados construidos por los participantes como grupo social. En los siguientes párrafos describimos el contexto donde se llevó a cabo este trabajo, así como las decisiones metodológicas.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto Compuabuelitos se desarrolló en el Instituto Pierre Faure, colegio particular ubicado en el municipio de Zapopan, perteneciente a la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco. Esta institución atiende aproximadamente a seiscientos alumnos de clase media y media alta, divididos en cuatro secciones: maternal, preescolar, primaria y secundaria (IPF, 2017). Fue fundado hace más de cuarenta años por Pierre Faure, pedagogo y sacerdote jesuita francés, junto con un grupo de padres de familia de la localidad.

La “pedagogía Pierre Faure” es el modelo educativo de esta institución, y entre sus principios sobresalen el respeto a la persona, a su ritmo de aprendizaje y desempeño, a su capacidad de decidir y a ser responsable de su propio crecimiento, además de que se destaca la importancia del diálogo y el aprendizaje compartido (Paz, citado en IPF, 1995). Esta es “una pedagogía centrada en el alumno” cuyos valores regularmente son vivenciados por los alumnos del colegio y, por ende, sirvieron como marco valoral de los participantes del proyecto.

Un mecanismo que fundamenta este modelo pedagógico y lo hace evidente en el ambiente escolar se da cuando los jóvenes planean día a día sus actividades, de las que se hacen responsables, y en las que se respeta el ritmo de cada uno, dentro de un ambiente socialmente acogedor que incluye e involucra a los miembros de la comunidad escolar.

La pedagogía Pierre Faure se denomina “personal” y “comunitaria”, ya que considera al sistema familiar completo como parte de la comunidad educativa (Pereira, citado en IPF, 1995). Por esta razón, las personas de la tercera edad participantes en este proyecto, en su mayoría abuelos de los alumnos involucrados, se asumen como integrantes de la comunidad educativa.

MARCO METODOLÓGICO

En el proyecto Compuabuelitos participaron 16 alumnos de tercero de secundaria, junto con sus abuelos o, cuando esto no era posible, con algún adulto mayor cercano

al joven y su familia. El estudio se realizó como parte de la asignatura de Formación cívica y ética, y se llevó a cabo en dos ejes:

- Un proceso de intervención educativa en el cual los adolescentes –previamente capacitados para ello– impartieron un curso de habilidades básicas para el uso de las TIC a personas de la tercera edad.
- Una investigación de tipo cualitativo realizada sobre el significado que tuvo esta experiencia para los jóvenes participantes, según lo relatado por ellos mismos. A pesar de haber sido concurrentes en el tiempo, es importante discernir la intervención de la investigación.

Durante el proceso de intervención se tuvieron dos momentos: la capacitación previa para los adolescentes y el curso impartido a los abuelos. En la preparación de los alumnos antes de su labor con los abuelos, realizamos actividades encaminadas a sensibilizarlos acerca de las características y necesidades especiales de las personas de la tercera edad (Villar, 2003). Para esto, organizamos cinco sesiones dentro de las instalaciones del colegio para presentar el proyecto, leer textos referentes a las adaptaciones necesarias en los cursos para adultos mayores y reflexionar acerca de la experiencia propia de los alumnos dentro del sistema Pierre Faure y cómo traducirla ahora en su rol de capacitadores de adultos mayores.

También, propusimos dos dinámicas que permitieron a los jóvenes vivenciar físicamente y reflexionar acerca de estas realidades. Una consistió en un juego de roles trabajado en pares, en el cual un alumno representó al abuelo y el otro, al capacitador adolescente. Al alumno-abuelo se le impusieron limitaciones físicas como vendas en los ojos, algodones en los oídos, cinta en la boca o una mochila llena de libros para cargar estando parados. El alumno con el rol de adolescente trató de explicar al abuelo el uso de un celular nuevo para él, pero experimentando cómo lo viviría un adulto mayor. Al final, se hizo una puesta en común para que los chicos analizaran la experiencia.

De manera complementaria, con la intención de fortalecer las capacidades de los muchachos como instructores, efectuamos otra dinámica de roles, en parejas: los chicos interpretaron a un niño de preescolar y a un adolescente. El adolescente debía explicar al infante detalladamente, paso por paso, cómo hacer para abrocharse las agujetas de los zapatos. Los invitamos a usar un lenguaje adecuado para el aprendiz, en este caso el niño pequeño.

Al mismo tiempo, hubo una etapa de acercamiento inicial intencional en la que los jóvenes realizaron con “los abuelos” distintas actividades presenciales encaminadas a lograr un contacto previo, dada la importancia de conocer con antelación a los destinatarios en un curso de formación (Herraiz, 1994). Los muchachos llenaron, junto con los abuelos, un cuestionario sobre las características generales del adulto mayor y el dispositivo electrónico a usar para el curso. También, llevaron a cabo una entrevista en la que el abuelo hizo, en formato libre, un relato de su vida. Los alumnos entregaron sus evidencias por correo electrónico, incluyendo audios, videos y fotografías.

En cuanto al curso para los adultos mayores, solicitamos a los alumnos acordar primeramente con el abuelo los temas a abordar, que fueran de su interés, así como

los horarios y la duración de las sesiones. En la pedagogía de Pierre Faure, es el alumno quien planea las actividades a realizar durante su trabajo personal, y corresponde a los maestros una actitud de diálogo y respeto hacia sus decisiones, necesidades e intereses (IPF, 1995). En este trabajo, en armonía con estos principios, la planeación se llevó en forma conjunta entre adulto mayor y adolescente, y fue entregada por escrito por los alumnos. Del mismo modo, les pedimos la elaboración de un manual ilustrado sobre el curso, que podían confeccionar de una manera colaborativa con el abuelo. Este fue asumido por los participantes como el material de referencia que conservaría el adulto mayor después del curso.

Sobre el segundo eje, la investigación desarrollada junto con el proyecto, esta se realizó en concordancia con las premisas del enfoque cualitativo, y se recurrió al método interpretativo básico y a la técnica de entrevista semiestructurada. Dado el enfoque cualitativo y un esquema naturalista de acción, no empleamos ninguna medición pre- o post- ni un manejo de variables experimental o cuasiexperimental. La atención se centró en la recolección de vivencias de participación más que en su cuantificación (Merriam, 2002).

El acercamiento al fenómeno a través del enfoque cualitativo permitió desentrañar los significados de esta experiencia para los participantes en el proyecto (Denzin & Lincoln, 2000). Estos fueron construidos en las interrelaciones entre alumnos, maestros y abuelos, en un contexto determinado (Merriam, 2002). Las expresiones de los jóvenes acerca de esta experiencia fueron sistematizadas y agrupadas por afinidad con la intención de indagar sobre el mundo interior construido por ellos (Taylor & Bogdan, 1994).

En cuanto a las dos entrevistas, una se aplicó al inicio y otra al final del proyecto (Díaz-Bravo, Torruco, Martínez y Varela, 2013); fueron grabadas en audio y, luego, se codificaron para el análisis utilizando el software Atlas-TI. Creamos categorías a partir de la evidencia empírica: las frases de los jóvenes, y redactamos un reporte sobre los hallazgos.

RESULTADOS

Durante la intervención, efectuamos el análisis de lo expresado por los alumnos al inicio y al final del proyecto en dos entrevistas. También, examinamos los diálogos sostenidos en las sesiones que tuvieron lugar en el colegio. De este análisis, se desprenden tres aprendizajes principales, mencionados por los adolescentes después de haber participado en el proyecto:

- Una forma diferente de comprender la etapa de la tercera edad.
- Nuevas maneras de relacionarse con los adultos mayores.
- Su desempeño en el rol de maestro o instructor.

Aprendizajes sobre la tercera edad

Al hablar del concepto que tienen los adolescentes participantes acerca de los adultos mayores, es conveniente destacar que la forma de percibir un objeto social, en

este caso el grupo de las personas de la tercera edad, determina la forma de comportarnos hacia él (Blumer, 1986). Para analizar estos significados, consideramos las respuestas de los jóvenes en la entrevista inicial, en la que les preguntamos sobre la tercera edad en general, su experiencia vivida con adultos mayores cercanos y su visión a futuro acerca de ellos mismos en esta etapa. En la entrevista final, en la narración del curso que impartieron, también focalizamos la atención en las palabras sobre su percepción del adulto mayor.

Acercas del primer aprendizaje, sobre cómo son los adultos mayores, en la mayoría de los casos, la percepción era positiva desde el inicio. Algunos chicos también hablaron de su propia tercera edad como una etapa futura donde vivirían placenteramente y en buenas condiciones.

Después de haber participado en esta experiencia, observamos modificaciones en el concepto que los alumnos tenían sobre las personas mayores, que iban desde un descubrimiento más cercano a sus necesidades hasta el encontrarse con un tipo de personas desconocidas. Algunos jóvenes dijeron descubrir que las personas de la tercera edad también se divierten y la mayoría los describió en actividades de esparcimiento y con una vida social activa. Una alumna habla de que, a veces, se tiene un concepto equivocado acerca de las personas con más años. Así lo expresa:

Hay un concepto muy equivocado de ellos, de que son como amargados, cuando en realidad yo conozco mucha gente mayor que no es así. Y trabajando con los papás de X, son así. Son más o menos todo lo contrario, súper, súper lindos, son chistosos. Son agradables, no fue nada difícil trabajar con ellos. Con ellos no es de testarudos, no, para nada, son muy divertidos... (alumna 8, entrevista final).

Otra realidad encontrada o fortalecida por los adolescentes fueron las limitaciones físicas que padecen los adultos mayores, sus enfermedades y necesidad de ayuda. Sin embargo, un aspecto a resaltar es que ellos constatan la realidad del sufrimiento, pero perciben la posibilidad de bienestar y alegría en esta última etapa de la vida; esto les parece como una extraña paradoja:

... como que ya están sufriendo mucho con sus enfermedades, pero, aun así, a veces son muy tristes [...]. Tenemos que ir a visitarlos y todo eso. Pero les gusta, son muy felices, si les dices: "... vámonos a Chapala...". Se van olvidándose de las enfermedades que tienen. Están felices... (alumna 12, entrevista inicial).

Podemos afirmar que la percepción que tenían los jóvenes acerca de las habilidades de los adultos mayores para aprender a usar las TIC cambió en casi la totalidad de los participantes, al señalar que se dieron cuenta de que los abuelitos sí tienen capacidad de aprender a usar las nuevas tecnologías, que sí les interesan, pero que descubrían que estos ven el mundo digital de una manera muy diferente.

En este sentido, los alumnos mencionaron frases como "... yo decía que no puede ser que una persona no sepa ni esto del celular...", "... sí, que lo nuevo, lo extraño que son para ellos, las computadoras, los celulares...", "... prefieren mejor no meterse a la tecnología, porque los abruma...". Sus palabras denotaban asombro, pero a la vez respeto hacia esta visión de las TIC muy lejana a la propia.

Finalmente, este primer aprendizaje obtenido por los alumnos incluye la adquisición o el reforzamiento de una concepción positiva acerca de las personas de la

tercera edad; una mayor sensibilidad sobre las necesidades y características de estos y una percepción de las personas con más años como alguien que vive los adelantos tecnológicos de una manera diferente. Este se ve ligado a los otros dos aprendizajes: la forma de relacionarse con los adultos mayores y el rol de maestros de los adolescentes.

Aprendizajes sobre la forma de relacionarse con los adultos mayores

Respecto al segundo aprendizaje, relativo a sus relaciones con las personas de la tercera edad, podemos mencionar que antes del proyecto, en la mayoría de los casos, se hablaba de una situación de proximidad y sentimientos agradables hacia los abuelos. Sin embargo, durante los momentos de trabajo cercano con el adulto mayor, los jóvenes señalaron que descubrieron nuevas maneras de relacionarse, lo que les ayudó a fortalecer un vínculo de afecto ya existente.

Varios alumnos hablaron de su proximidad preexistente con los abuelos, ya que estos ejercen el rol de cuidadores debido a las jornadas de trabajo de los padres. Sin embargo, esta manera de relacionarse, al darse en contextos con intenciones de supervisión, llevaba a los jóvenes y a los adultos a asumir posiciones de control. En algunos casos se les describió también como “consentidores” y “consejeros”, al darles gustos muchas veces negados por sus progenitores, contarles historias acerca del pasado y aconsejarlos.

Casi la totalidad de los jóvenes participantes narraron su experiencia con los abuelos como un momento agradable; fue descrita como un espacio donde hubo diversión, risas y un disfrute para ambos:

Pues, al principio, estábamos nada más platicando y no trabajábamos. No le enseñaba porque platicábamos y platicábamos. Y después poco a poco le dije: “... Bueno, vamos a trabajar...”. Pudimos avanzar pronto y además nos divertimos porque me contaba, me seguía contando, me seguía contando de todo. Estuvo muy divertido... (alumna 3, entrevista final).

En algunos casos, los jóvenes, a pesar de tener de antemano una relación cercana con el abuelo, narraron que esta se estrechó gracias a este curso: “Me contó muchas cosas que yo no sabía, o sea que yo no tenía ni idea y se me hizo muy padre pues conocerla más, pues porque sí me hacía falta más platicar con ella más a fondo cosas y así. Que sí la veo una vez a la semana, pero sí a veces hace falta platicar más con ella...” (alumna 4, entrevista final).

Varios alumnos afirmaron que al principio sus expectativas hacia este proyecto eran negativas, pero que en realidad resultó diferente. Algunos dijeron que pensaban que el momento de dar instrucción a los abuelos iba a ser solemne y aburrido, cuando en realidad fue agradable. Otro narró cómo su relación con su abuelo era distante y tensa, pero que explicarle el uso de las TIC le permitió verlo de una manera distinta:

... y pues al principio como que me daba flojera y así [...]. Como que al final no estuvo tan gacho como yo pensaba [...] porque pensé que mi abuelito se iba a enojar mucho. Y pues, hasta eso, no [...]. Y ya al final me sentí como bien porque ya le había enseñado algo a mi abuelito. Y pues él estaba feliz... (alumno 9, entrevista final).

En algunos casos se habló de tener poco contacto con los abuelos y que, a causa de este proyecto, se pudo conocer más acerca de ellos; fue posible crear un momento de cercanía con un familiar a quien se le veía poco.

Los alumnos, al hacerse sensibles a las necesidades y limitaciones de los adultos mayores, se descubrieron a sí mismos con la posibilidad de brindarles su apoyo. Así lo menciona una alumna: "... me di cuenta de que [...] es que, de verdad, tenemos que ayudarlos en cosas que necesiten [...] no sé, que les subas un vaso de agua o algo, porque ya están cansados [...] porque no te cuesta nada hacerlo" (alumna 15, entrevista final).

En este mismo tono, los jóvenes perciben también las barreras que enfrentan las personas en edades avanzadas para incorporar a su vida los adelantos tecnológicos y se descubren a sí mismos como agentes de cambio, porque ellos pueden también apoyarlos a adquirir las habilidades necesarias para el manejo de estos dispositivos. Esta situación en la que el joven se convierte en instructor del abuelo en el uso de las TIC abre una nueva forma de relacionarse entre ambos: "... a veces nuestros abuelos sí necesitan ayuda con algunas cosas y al fin y al cabo nosotros somos los que prácticamente sabemos todo sobre la tecnología, entonces, estamos para ayudarlos..." (alumna 13, entrevista final).

Podemos considerar que el proyecto trajo aprendizajes a los adolescentes participantes sobre la forma de relacionarse con las personas de la tercera edad. Les permitió aprender a acercarse a ellos de una manera más estrecha, divertirse juntos, posibilitar encuentros y hacer conciencia de una necesidad de solidaridad hacia ellos, no solo en aspectos de la vida cotidiana, sino también como mediadores en un mundo tecnológico en constante cambio.

Aprendizajes en el rol de maestro o instructor

Sobre el tercer aprendizaje del adolescente en el desempeño de su rol como maestro o instructor, se generó información en varios sentidos, entre los que destacan al menos dos: la apropiación del modelo educativo en el cual han sido formados y el desempeño del estudiante de secundaria como instructor. En el primero, al ser una experiencia inédita para ellos, se presentó como una oportunidad para replicar principios del sistema Pierre Faure con base en el cual han vivido como alumnos, como el respeto a la persona y una actitud acogedora, y a la vez dio espacio a nuevas aportaciones.

En el segundo, en su rol de maestros, los adolescentes señalaron en todos los casos haber logrado que su alumno de la tercera edad aprendiera a usar el dispositivo electrónico; entre los factores de éxito mencionados por ellos, resaltan el uso de un lenguaje adecuado, la adaptación del curso a las características del abuelo y a la claridad de las explicaciones.

En cuanto a la idoneidad del uso de un lenguaje, los jóvenes resaltaron la conveniencia de utilizar palabras que conociera el abuelo. Fuera de usar tecnicismos, los adolescentes les hablaron de objetos conocidos para ellos y trataron de ser simples, breves y accesible para ellos: "... relacionar con algo que él conozca. Por ejemplo, no le veía forma de micrófono al de nota de voz y me decía: '... eso parece una mosca...', y yo: '... bueno, pícale a la mosca...'. Y le picaba a la mosca ..." (alumna 16, entrevista final).

Los jóvenes también hablaron de la importancia de respetar el ritmo de trabajo del abuelo y adaptar la duración de las clases y los momentos de acuerdo con las necesidades de este. Asimismo, los temas a tratar fueron elegidos por él, según sus intereses. Así lo dice una joven: "... que diéramos descansos, así que nos salíamos, comimos, todo y después volvemos, todo para que no se canse..." (alumna 16, entrevista final).

Otros aspectos resaltados para lograr los aprendizajes por parte de los abuelos fue hacer de la clase un momento agradable y de disfrute. La necesidad de ser muy claros a la hora de explicar y, al mismo tiempo, la capacidad de autorregulación para poder ser pacientes con ellos:

...Como el ser más paciente, había cosas que a lo mejor yo tenía que repetir y así. Como que me daba a entender, como que a veces no todas las personas pueden hacerlo al mismo ritmo, entonces, como que el ser más paciente con ella, más que nada divertirnos, más que como que tienes que hacer esto y así. Eso me ayudó a que fuera más divertido y gozar... (alumna 7, entrevista final).

De manera notable, sobresale el aprendizaje por parte de los adolescentes acerca de la necesidad de la claridad en sus explicaciones, y darse cuenta de que existen algunas operaciones que ellos hacen de manera automática en el uso del teléfono celular que, sin embargo, se tienen que expresar de un modo muy detallado y claro al adulto mayor: "...explicarle a detalle, o sea, explicarle cada paso porque hasta como movías el dedo y yo creo que sí le di a entender, porque sí entendía..." (alumna 15, entrevista final).

Así fue como los adolescentes participantes en el proyecto obtuvieron los aprendizajes en su rol de maestro. Sin duda, fue importante usar un lenguaje apropiado y adecuar el curso a las necesidades del alumno, en este caso el abuelo, y a la relevancia de ser claros y sencillos en sus explicaciones. Como corolario, podemos agregar que algunos jóvenes resaltaron que tuvieron que desarrollar una "autoadaptación" a fin de modular su velocidad y conductas para ser pacientes con ellos.

CONCLUSIONES

En un entorno de cultura prefigurativa (Mead, 2019) en que todos los miembros están en capacidad de aprender unos de otros, los jóvenes (los sujetos principales de este estudio) tuvieron aprendizajes en tres ámbitos: cómo es la tercera edad; la forma de relacionarse con las personas en esta etapa de la vida; y en su rol de maestro. Estos aprendizajes fueron en ámbitos no académicos y consistieron en la forma de ver al otro, de establecer relaciones y de valorarse en un rol que no les es habitual.

El interaccionismo simbólico de Blumer (1982) permite un análisis cercano de estos tres aprendizajes al observarlos por medio de sus tres premisas:

- Que las personas orientan sus actos hacia las cosas en función del significado que estas tengan para dicha persona.
- Que el significado de las cosas surge a consecuencia de la interacción social con otras personas.
- Que los significados se modifican al enfrentarse con las cosas mediante un proceso interpretativo (Blumer, 1982).

Estos principios ayudan a reconocer lo aprendido por los adolescentes, ya que poseían, originalmente, un concepto de la tercera edad basado en experiencias previas. Este significado fue originado a través de las interacciones anteriores con adultos mayores y la co-construcción que se tiene de la tercera edad en su grupo social. Dicho significado orienta los actos individuales y colectivos, y también se ve modificado por la interacción con los adultos mayores, con otros alumnos y maestros durante el proyecto.

Del mismo modo, se desarrollaron nuevos conceptos (en su gran mayoría positivos) acerca de la tercera edad o se afianzaron los existentes, y se sensibilizaron acerca de sus características y necesidades. Los jóvenes aprendieron sobre su vida diaria, sus condiciones e intereses, lo que los llevó a verlos como un grupo de personas que viven de una manera diferente los cambios tecnológicos. Este cambio de significados derivó en un comportamiento distinto al permitir aprender formas nuevas de relacionarse y el poder ejercer con éxito su rol de maestros.

Otro concepto sustancial en el interaccionismo simbólico es el del sí mismo o *self*, que se refiere a la capacidad del individuo de verse a sí mismo como objeto y se construye a través de los otros. “El *self* surge con el desarrollo y a través de la actividad social y las relaciones sociales” (Ritzer, 1993, p. 230). Después de esta experiencia, podemos considerar que el sí mismo o *self* de los alumnos fue modificado socialmente en su contacto con los abuelos. El concepto de sí mismos cambió al verse frente a las situaciones de necesidad vivida por los adultos mayores, tanto en sus limitaciones físicas, enfermedades como también al encontrarse marginados en cuanto al uso de las TIC. Los jóvenes modifican la forma de verse a sí mismos al descubrirse como actores en la solución de estos problemas y descubrirse en la posibilidad de apoyar a las personas de la tercera edad.

Otro cambio en el *self* se da cuando el joven ejerce el rol de maestro. Este papel le permite experimentar, desde el otro lado del proceso enseñanza-aprendizaje, cómo se vive este. Los aprendizajes adquiridos al tener algún nivel de éxito en su curso con el abuelo son atribuidos a su capacidad de adaptar su enseñanza a las características del alumno, es decir, el abuelo: adecuaciones en el lenguaje, en el ritmo, en los tiempos, en los temas y en la claridad de las explicaciones. En una actitud de acogida y respeto a la persona, de acuerdo con la pedagogía Pierre Faure (IPF, 1995), se da la capacidad de mirarse a sí mismo y cambiar el propio comportamiento en una interacción empática con el otro.

Para concluir, es de mencionar que estos aprendizajes, que trascienden lo establecido en términos temáticos para las asignaturas en educación básica, presumiblemente transforman la vida de los jóvenes y les permiten percibir a los adultos mayores de una manera diferente y comportarse hacia ellos, también de un modo distinto. Los hacen sensibles a las necesidades del adulto mayor, les ayudan a descubrir con respeto una vivencia distinta de la tecnología y da paso a un acercamiento en una relación placentera para ambos. Esta experiencia enseña al joven a verse a sí mismo como solidario, en apoyo de las personas de mayor edad, en un mundo actual, difícil para ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántar, B., Reynoso, C., Ramos, M., Gómez, B., Miramontes, J. y Martínez, A. (2011). La enfermedad de Alzheimer y su costo familiar y social. *La Ciencia y el Hombre. Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Universidad Veracruzana*, núm. 2, vol. 24. Recuperado de <https://www.uv.mx/cienciahom-bre/revistae/vol24num2/articulos/alzheimer/>
- Aldana, G., García, L. y Jacobo, A. (2012). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/practica/aldana_garcia_mata_tic_vejez.html
- Alfaro, N. (2011). *Encuentros intergeneracionales: alternativa para promover y facilitar relaciones interpersonales solidarias de ayuda mutua entre personas adultas mayores y adolescentes en el contexto costarricense*. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20157/1/917.pdf>
- Ardila, L. (2007). *Adolescencia y desarrollo emocional: guía y talleres para padres y docentes*. Bogotá: Ecoe.
- Ashton, K. (2009) That 'Internet of Things' thing in the real world, things matter more than ideas. *RFID Journal*, junio. Recuperado de <http://www.rfidjournal.com/article/print/4986>
- Asociación del Internet (2019). *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2019, versión pública*. Recuperado de <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/15-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-Usuarios-de-Internet-en-Mexico-2019-version-publica/lang.es-es/?Itemid=>
- Ballesteros, S. (2007). *Envejecimiento saludable: aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Madrid: Universitas.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora, SA.
- Burbank, P. M. & Martins, D. C. (2010). Symbolic interactionism and critical perspective: Divergent or synergistic? *Nursing Philosophy*, núm. 11, vol. 1, pp. 25-41. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769x.2009.00421.x>
- Cantero, M., Delgado, B., Gión, S., González, C., Martínez, A. y Navarro, I. *et al.* (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Alicante: Club Universitario.
- Carter, M. J. & Fuller, C. (2016). Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism. *Current Sociology*, núm. 1, vol. 31. <https://doi.org/10.1177/0011392116638396>
- Chamberlain-Salaun, J., Mills, J. & Usher, K. (2013). Linking symbolic interactionism and grounded theory methods in a research design: From Corbin and Strauss' assumptions to action. *SAGE Open*, núm. 3, vol. 3, 215824401350575. <https://doi.org/10.1177/2158244013505757>
- Chan, M., Haber, S., Drew, L. & Park, D. (2016). Training older adults to use tablet computers: Does it enhance cognitive function? *Gerontologist*, núm. 56, vol. 3, pp. 475-484. <https://doi.org/10.1093/geront/gnu057>
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER -Revista de Estudios de Comunicación*, núm. 27, vol. 14, pp. 295-318. Recuperado de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/2636/2184>

- Coller, X. (2003). *Canon sociológico*. Madrid: Tecnos.
- Cruz, R. y Acosta, S. (2010). Vocabulario Intergeneracional. Un intercambio de mayores y alumnos en las aulas. *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 20, pp. 247-268. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/54617>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Díaz-Bravo, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, núm. 2, vol. 7, pp. 162-167. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf
- Garitaonandia, C., Fernández, E. y Oleaga, J. (2005). Las tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por los niños y los adolescentes. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, núm. 3. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n3a3>
- Herraiz, M. (1994). *Formación de formadores*. Recuperado de http://www.oit-cinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/form_for.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2017a). *Estadísticas a propósito del día internacional de la tercera edad. Datos nacionales*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/edad2017_Nal.pdf
- INEGI (2017b). *Estadísticas a propósito del día internacional del internet. Datos nacionales*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/internet2017_Nal.pdf
- Instituto Pierre Faure (IPF) (2017). *Anuario 2016-2017*. Documento institucional. Guadalajara.
- IPF (1995). *Recopilación de documentos. Instituto Pierre Faure. Fundamentos de la Pedagogía del Personalismo. Nivel II*. Documento institucional. Guadalajara.
- Kolodinsky, J. & Cranwell, M. (2002). Bridging the generation gap across the digital divide_ teens teaching internet skills to senior citizens. *Journal of Extension*, núm. 3, vol. 40. Recuperado de <https://www.joe.org/joe/2002june/rb2.php>
- Mead, M. (2019) *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analisis*. Boston: Jossey -Bass.
- Milliken, P. J. & Schreiber, R. (2012). Examining the nexus between grounded theory and symbolic interactionism methods. *International Journal of Qualitative*, núm.11, vol. 5, pp. 684-696.
- NBC News (2014). *Students help seniors bridge the digital generation gap*. Recuperado de <https://www.nbcnews.com/feature/maria-shriver/students-help-seniors-bridge-digital-generation-gap-n100021>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2019). *Asuntos que nos importan. Envejecimiento*. Recuperado de <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html>
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Rizo, M. (2004). *El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. Lecciones del Portal de la Comunicación*.

Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de https://incom.uab.cat/portalcom/wp-content/uploads/2020/01/17_esp.pdf

Romero-Ruiz, K. *et al.* (2017). Information and communication technologies impact on family relationship. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, vol. 237, pp. 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.007>

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (2ª reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, J. & Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The Information Society*, núm. 19, pp. 315-326. <https://doi.org/10.1080/01972240390227895>

Villar, F. (2003). Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 28, vol. 1. <http://doi.org/10.1174/0210370053125515>

Zuppo, C. (2012). Defining ICT in a boundaryless world: The development of a working hierarchy. *International Journal of Managing Information Technology*, núm. 3, vol. 4. <http://doi.org/10.5121/ijmit.2012.4302>

Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación

The development of autonomy and self-regulation in university students: A research and mediation experience

IVET GARCÍA MONTERO*

RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA**

El artículo presenta los resultados de una investigación realizada con estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en Morelos, cuyo objetivo fue formar competencias para la autorregulación del aprendizaje en los aprendices y fortalecer sus procesos de autonomía, así como generar y sustentar teóricamente un sistema de acciones psicopedagógicas que medien el desarrollo de la autorregulación en el contexto de su formación profesional. El estudio se sustenta en el enfoque histórico cultural y en otras concepciones teóricas que explican la autorregulación del aprendizaje y la formación de aprendices autónomos, así como en el enfoque de investigación cualitativa; su diseño metodológico articula los principios del método genético y de la investigación-acción participativa. Los resultados avalan la relevancia de los procesos educativos y de las acciones de mediación psicopedagógica en el desarrollo de la autonomía y la autorregulación.

The article presents the results of research conducted with students of the career of Educational Intervention in the National Pedagogical University in Morelos. Its objective was to form competences for the self-regulation of apprenticeship learning and strengthen the students' autonomy in the learning processes, as well as theoretically generating and sustaining a system of psycho-pedagogical actions that mediate the development of self-regulation in the context of their professional training. The study is based on the historical-cultural approach and other theoretical conceptions that explain the self-regulation of learning and the formation of autonomous learners. It was carried out through the qualitative research approach and its methodological design articulates the principles of the genetic method and participatory action research. The results guarantee the relevance of educational processes and psycho-pedagogical mediation actions in the development of autonomy and self-regulation.

Palabras clave:

autorregulación del aprendizaje, competencias de autorregulación, autonomía, formación

Keywords:

self-regulation of learning, self-regulation skills, autonomy, training

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 30 de junio de 2020|

Fecha de publicación: 3 de julio de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1108>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-003

* Doctora en Enseñanza Superior. Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Representante del cuerpo académico Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad de la UPN, Morelos. Perfil deseable de Prodep. Líneas de investigación: procesos de aprendizaje, autorregulación, educación superior y formación docente. Correo electrónico: ivet2010@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-4051-0278>

** Doctora en Educación. Profesora e investigadora de la UPN. Integrante del cuerpo académico Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad de la UPN, Morelos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: formación sociomoral, valores y diversidad, formación docente, educación indígena e intercultural. Correo electrónico: ruthbustos7@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2047-177X>

INTRODUCCIÓN

Las condiciones actuales de existencia humana, permeadas por la vorágine de las tecnologías, la incertidumbre en las distintas esferas de inserción social y las exigencias socioeconómicas de carácter global imponen nuevas percepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y las formas de lograrlo. Las personas requieren en la actualidad otras maneras de aprender que permitan la apropiación de los saberes necesarios para enfrentar tales exigencias; se habla así de una nueva “cultura del aprendizaje” (Pozo, 2008) caracterizada por demandar conocimientos múltiples y el aprendizaje permanente.

En este nuevo contexto de aprendizaje humano debe formarse a los educandos sobre la base del desarrollo de capacidades de aprendizaje y la apropiación de instrumentos psicológicos para su desempeño de manera autónoma. Las investigaciones recientes en el ámbito de la psicología educativa (Torrano, Fuentes y Soria, 2017) corroboran la importancia de las experiencias de aprendizaje que empoderan al aprendiz al posibilitar la formación de competencias para la autorregulación y la autonomía en el ámbito educativo.

En consecuencia, se hace imprescindible la profundización y reelaboración teórica que ayude a explicar los mecanismos de desarrollo de la autorregulación y la autonomía en el contexto educativo y, en la misma medida, analizar los problemas que impiden su formación. De igual modo, es la investigación psicoeducativa la vía para generar alternativas metodológicas aplicables en los procesos de enseñanza y de formación de los estudiantes que contribuyan al aprendizaje mismo de la autorregulación, al considerar que este es un proceso educable y que se pueden organizar acciones psicopedagógicas para favorecerlo (Schunk, 2012).

Los objetivos del estudio que este documento refiere respondieron a esa intención investigativa y estuvieron dirigidos a generar y sustentar teóricamente un sistema de acciones psicopedagógicas que medien el desarrollo de la autorregulación y la autonomía en el contexto de formación profesional de jóvenes que se forman para ser educadores. La investigación se planteó una interrogante esencial: ¿qué instrumentos psicológicos y acciones mediadoras de carácter psicopedagógico posibilitan el desarrollo de la autonomía y la apropiación de las competencias para la autorregulación del aprendizaje en el contexto de práctica real de los estudiantes que se forman en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)?

Como resultados fundamentales, el estudio permitió la identificación y el análisis de las problemáticas que inciden en los procesos de autonomía y autorregulación del aprendizaje, la formulación de un conjunto de propuestas de desarrollo por parte de los actores de la investigación, y la integración de un sistema de acciones psicopedagógicas mediadoras para la formación de competencias de autorregulación del aprendizaje y la autonomía que, una vez apropiadas por los aprendices, constituyen los instrumentos psicológicos internos que favorecen la autotransformación y el desarrollo de los propios estudiantes.

LOS PROCESOS DE AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

A pesar de la reconocida necesidad de fortalecer la formación de los educadores y de desarrollar sus competencias para la autorregulación y la autonomía profesional, se registran escasas investigaciones en este ámbito, tanto a nivel internacional (Rosário *et al.*, 2013) como nacional (Aguilar, 2020), cuestión que abre un camino necesario de búsqueda de alternativas psicopedagógicas para enriquecer esos procesos.

Las investigaciones revisadas para este estudio (Guzmán, Peña y Ramírez, 2015; Vargas, 2015) destacan la necesidad de transformar los mecanismos de preparación de los educadores y de introducir acciones mediadoras que contribuyan al desarrollo de la capacidad de autonomía, la reflexión crítica y la autorregulación de los docentes a lo largo de sus trayectorias formativas y, en consecuencia, replantear las acciones de los formadores de formadores en el marco de las instituciones que preparan al docente tanto a nivel inicial como en su desarrollo profesional continuo.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El estudio está respaldado en los principios de la investigación cualitativa, por sus potencialidades en la comprensión de los procesos psicopedagógicos complejos (Bisquerra, 2014) y las posibilidades que brinda para estudiar estos fenómenos desde la perspectiva de los actores y del sentido que otorgan a sus propias experiencias, en este caso formativas.

En esta última dirección se fundamenta no solo la afiliación a la investigación cualitativa, sino la elección, en particular, del diseño de investigación-acción participativa (IAP), que garantizó un trayecto de sucesivos momentos de diagnóstico participativo, problematización y generación de alternativas encaminadas a la mejora y transformación de los procesos de aprendizaje autónomo y de formación profesional durante tres años y medio, entre 2016 y 2019. Las acciones investigativas se organizaron de forma infusiva en el marco de las materias curriculares trabajadas con el grupo durante ese periodo.

El proceso de investigación transcurrió en cinco etapas, con objetivos y tareas específicas, pero estrechamente relacionadas entre sí (ver figura 1).

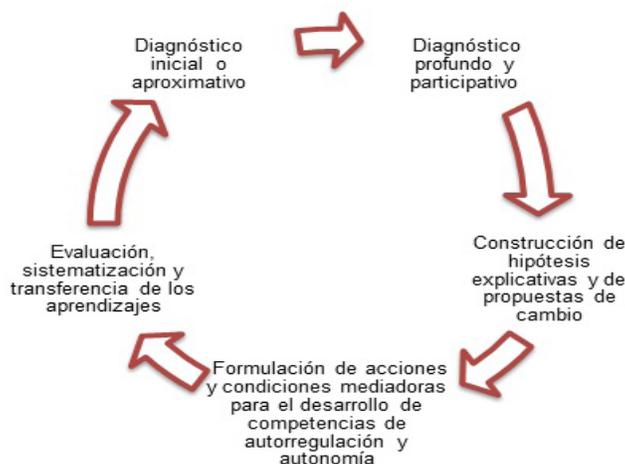


Figura 1. Etapas del proceso de IAP con estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa, UPN.

Es importante destacar que el diseño de la IAP se articuló con el método genético propuesto por el enfoque histórico cultural de Vigotsky (1987), que permite la investigación de los fenómenos sociales y naturales a partir del análisis de su formación. De acuerdo con este autor, las cualidades y los contenidos de un fenómeno psicológico encarnan la trayectoria y dinámica de sus transformaciones y su naturaleza sociocultural. Por ello, su comprensión solo puede darse “mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención en el curso del desarrollo” (Wertsch, 1995, p. 35).

Las técnicas utilizadas en el proceso de recuperación de datos fueron, en esencia, la observación participante, las autobiografías, los grupos focales, el diario de campo, cuestionarios, el inventario de autorregulación para el aprendizaje, de Lindner, Harris y Gordon (1996), las entrevistas apreciativas y generativas, y el diálogo permanente a nivel grupal.

Las técnicas utilizadas para el análisis de los resultados se corresponden en lo fundamental con aquellas sugeridas para la interpretación de datos cualitativos por su predominio en la investigación. Empleamos, así, procedimientos de organización, categorización y codificación de estos y fue medular el uso de la técnica de triangulación de datos para la validación de la información y las evidencias, así como para la confrontación crítica de los resultados. Ello impidió que se asumiera directamente su validez y se lograra mayor claridad en las categorías desarrolladas en el curso de la investigación (Glaser & Strauss, 1967).

Con relación a la tareas de análisis de la información, al inicio del estudio llevamos a cabo un proceso de categorización descriptiva (Gibbs, 2012) apoyado en una codificación más específica que identificó contenidos y fragmentos relevantes que pudieran conceptualizarse desde categorías previas, así como otras categorías con el contenido emergente, que fueron necesarias para denominar la nueva información, sobre todo relacionada con los tipos de factores que habían incidido en las trayectorias formativas de sus procesos de autorregulación y autonomía o respecto de sus percepciones acerca de los problemas enfrentados para desarrollarlos.

En un momento posterior, identificamos y propusimos categorías más integradoras a partir de un proceso de categorización y “codificación más analítica y teórica” (Gibbs, 2012), en el cual fue necesario hacer inferencias profundas con base en los datos obtenidos. Para ello, efectuamos una interpretación y elaboración compleja en busca de relaciones, tendencias y generalizaciones, por ejemplo, acerca de condiciones mediadoras de la formación de la autorregulación y la autonomía encontradas en el análisis de la historia de su desarrollo en los aprendices y de las acciones y los procesos psicopedagógicos mediadores de esa formación.

La presentación de los resultados y su integración condujo a una narrativa cualitativa de la experiencia de IAP que se articuló a través de los principios organizativos de la sistematización. En correspondencia, esta última se llevó a cabo en cinco momentos esenciales de análisis: el punto de partida o situación inicial; la presentación de los cuestionamientos iniciales; la recuperación del trayecto vivido y sus resultados; la reflexión profunda y crítica; y los aspectos de llegada o saberes obtenidos, considerados estos últimos los conocimientos producidos y aprendizajes logrados (Jara, 1994).

La abstracción de tales saberes y la conceptualización final que condujo a la respuesta de la pregunta general de este estudio se alcanzaron con la teoría

fundamentada, que, como “estrategia interpretativa” (Padilla, 2010, p. 157), permitió la generación de nuevas explicaciones teóricas y la construcción de conocimiento (Corbin, 2010); además, se articuló en este proceso de sistematización como base para una teorización más amplia y profunda (Jara, 2018).

Participantes en el estudio

Los participantes de la investigación fueron los estudiantes de la generación 2015-2019 de la licenciatura en Intervención Educativa de la UPN en la sede Ayala, Morelos; la muestra se conformó de 32 aprendices (10 hombres y 22 mujeres), con un rango de edad entre los 19 y 22 años. El grupo fue elegido por constituir la generación de más reciente ingreso a la licenciatura, lo que brindó la posibilidad de lograr una trayectoria investigativa longitudinal y fomentar un proceso de investigación acción verdaderamente participativo.

MODELOS EXPLICATIVOS DE LA AUTORREGULACIÓN Y LA AUTONOMÍA EN EL CONTEXTO DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA CONTEMPORÁNEA: LAS APORTACIONES DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

Las propuestas teórico-metodológicas de la psicología de la educación en la actualidad promueven el aprendizaje autónomo y permanente en los diferentes niveles educativos (Woolfolk, 2010; Pozo, 2008). Como tendencia, se destaca la necesidad de fortalecer la implicación personal y el compromiso de la persona que aprende en su propio aprendizaje.

Desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía en el ámbito del aprendizaje remite a la capacidad de aprender a aprender; es comprendida como “[la] facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo, 2008, p. 12).

Monereo y sus colaboradores (2008) aseguran:

En síntesis, podríamos afirmar que lograr que nuestros alumnos sean más autónomos aprendiendo, es decir, que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades (p. 12).

En específico, el estudio que este documento presenta retoma estos presupuestos para esclarecer y proponer las acciones mediadoras que, desde el plano educativo y pedagógico, podrían contribuir al desarrollo de los procesos de autonomía y autorregulación. Como señalan Pozo y Monereo (2002), “si tuviéramos que elegir un lema, un mantra que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado [...] entre educadores e investigadores [...] sería el que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender” (p. 11).

En esa dirección, es importante comprender no solo lo que significa la autonomía en el aprendizaje, sino los mecanismos que favorecen la autorregulación, dada la profunda imbricación entre ambos procesos.

De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014), podemos distinguir siete grandes teorías sobre autorregulación en el contexto de la psicología educativa: la teoría del conductismo operante, la fenomenológica, la del procesamiento de la información, la sociocognitiva, la volitiva, la vigotskiana y la constructivista. Según estos autores, las aportaciones comunes de todas ellas giran en torno a cinco aspectos fundamentales para entender la autorregulación: el origen de la motivación para autorregularse; la adquisición de la conciencia necesaria para hacerlo; la determinación de los procesos autorregulatorios básicos; el papel del entorno social y físico en la autorregulación del alumno; y las formas de adquisición de la capacidad para autorregularse.

Desde la perspectiva concreta de la teoría sociocognitiva, la autorregulación está estrechamente ligada a la elección del aprendiz respecto de sus recursos disponibles para aprender, siempre y cuando las condiciones externas le permitan asumir el control, por ejemplo, de las estrategias que emplea el docente. “El potencial de autorregulación varía dependiendo de las opciones de que dispongan los aprendices” (Schunk, 2012, p. 406).

Dicho en otras palabras, un aprendiz tiene oportunidad de autorregular su aprendizaje cuando los aspectos que conforman la tarea de aprendizaje no están del todo controlados por el profesor. “Las posibilidades de autorregulación varían de bajas a altas dependiendo de cuántas elecciones tengan los aprendices” (Pintrich & Schunk, 2006, p. 171), es decir, de sus posibilidades de tomar decisiones de manera autónoma.

En esta investigación, en particular, tomamos como presupuestos básicos los principios del enfoque histórico-cultural, nacido con la obra de Vigotsky, a los que se articulan las principales aportaciones de los modelos antes mencionados. A partir de ese enfoque, asumimos la génesis social de los procesos psicológicos de tipo superior y otorgamos un papel relevante a la enseñanza en su formación. A través de la formulación de la ley genética general del desarrollo cultural, Vigotsky (1987) explica la transición hacia el desarrollo en el contexto de la zona de desarrollo próximo:

El contexto social y los instrumentos de mediación son los que, a través de los procesos de interiorización, poseen un carácter formativo sobre los procesos psíquicos superiores. Es el dominio progresivo e interiorizado de los instrumentos de mediación, de los sistemas de representación disponibles y en uso en el escenario social, el indicador por excelencia de los cambios y progresos del aprendizaje (Rodríguez-Mena, 2008, p. 89).

Esta es la misma razón por la que Wertsch (1995) señala que el desarrollo se describe como la apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación o como el dominio de formas más avanzadas de tales instrumentos: solo a través de estos mecanismos se logra la reorganización psicológica que da sentido de progreso al desarrollo psíquico.

De esa manera, la concepción vigotskiana fundamental del desarrollo conduce a la comprensión de la autorregulación como formación psicológica cualitativamente superior, como cualidad y meta del desarrollo psicológico humano. El hombre se apropia de los instrumentos culturales que le permiten transformar su mente y, en consecuencia, realizar funciones psíquicas intrapersonales que le garantizan la autorregulación de sus aprendizajes y su propio desarrollo, pues se convierten en mediadores psicológicos que le proporcionan posibilidades ilimitadas de autodesarrollo para, a su vez, continuar apropiándose de la cultura (García, 2012).

Con base en las propuestas conceptuales referidas, en el estudio se entiende que

... la autorregulación del aprendizaje implica un modo de aprender independiente y activo regido por objetivos y metas propios; supone el dominio y aplicación planificada y adaptable de recursos y procesos, referidos a estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y procesos de dirección y control del esfuerzo, así como de componentes motivacionales, los que, en su conjunto, permiten resultados valiosos en los disímiles contextos en los que se inserta la “persona-que-aprende”. Constituye un proceso complejo de carácter superior que se forma socialmente y se fortalece a lo largo del desarrollo de la personalidad de la persona-que-aprende (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004, p. 15).

Los procesos de autonomía y autorregulación del aprendiz se desarrollan a partir de la conformación de tres núcleos de competencias que se expresan de forma articulada: competencias para la estructuración, competencias para la contextualización y competencias para la gestión de las experiencias de aprendizaje (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004).

EL ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN Y LAS OPINIONES DE LOS PARTICIPANTES RESPECTO A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE SUS PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN Y AUTONOMÍA: PROBLEMÁTICAS QUE ENFRENTAN PARA SU DESARROLLO

Durante las etapas de diagnóstico inicial y profundo de la investigación, promovimos la reflexión y el análisis vivencial para determinar las problemáticas que debían ser transformadas y reconocer las necesidades de los aprendices para ser autorregulados y autónomos. Los resultados presentados se obtuvieron de los cuestionarios, los grupos focales, las autobiografías, las sesiones de diálogo y la observación participante. Los comentarios y las opiniones de los jóvenes fueron codificados para respetar el acuerdo de confidencialidad.

La valoración de las problemáticas y necesidades referentes a la formación de los procesos de autonomía y autorregulación del aprendizaje se llevó a cabo a partir de dos ejes:

- Problemáticas y necesidades en torno a la comprensión de la autonomía y autorregulación y su conceptualización
- Problemáticas y necesidades relacionadas con los indicadores de autonomía y competencias de autorregulación: de estructuración, gestión y contextualización del aprendizaje

Problemáticas y necesidades en torno a la comprensión de la autonomía y autorregulación y su conceptualización

La determinación de estas problemáticas se realizó tomando en cuenta las categorías mostradas en la figura 2.

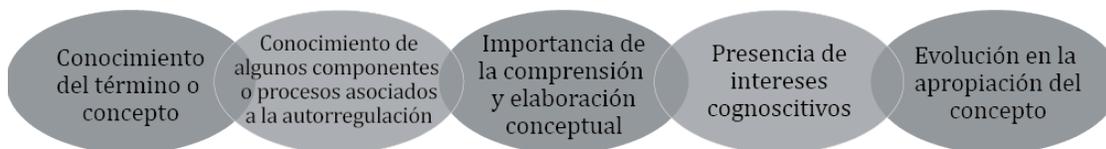


Figura 2. Categorías para el análisis de las problemáticas relacionadas con la comprensión de los procesos de autonomía y autorregulación y su conceptualización.

Conocimiento de los términos

Corroboramos el desconocimiento del término autorregulación y la expresión de preconceptos o ideas espontáneas sin sustento científico en la mayoría de los participantes, que indicaban la ausencia de una estructura cognitiva pertinente acerca del tema. De igual forma, se manifestaron pocas nociones en torno a la autonomía, ligadas, con frecuencia, a la idea de independencia. Expresiones como esta indican el desconocimiento de estos conceptos: “No, no sabía, de hecho, estoy leyendo mis respuestas y están raras porque yo no conocía, o bueno desconozco un poco sobre el tema de autorregulación” (S15).

Conocimiento de algunos componentes o procesos asociados a la autonomía y la autorregulación

Algunos aprendices mostraron que ya tenían ideas pertinentes sobre los procesos estudiados, las cuales constituían elementos esenciales para su comprensión, aunque apreciamos que eran parciales o incompletas. No obstante, la manifestación de esas ideas fue un momento cognitivo importante para la construcción grupal que permitió enriquecer la representación de los participantes acerca de los procesos analizados y los componentes implicados en ellos. Ejemplo de esto es la siguiente opinión: “Yo igual pienso que buscar las estrategias, es lo que ya había puesto, es una forma autónoma buscando nuestras propias estrategias de aprendizaje y pienso cada quien trata de plantearse los objetivos que quieren cumplir...” (S 27).

Importancia de la comprensión y elaboración conceptual (necesidad de conocimiento de los significados abordados)

Los datos registrados al inicio del estudio reflejaron una percepción limitada de los aprendices sobre la importancia de ser autónomos y autorregulados y de conocer dichos procesos. Sin embargo, al preguntar en uno de los grupos focales si sería preocupante para ellos no saber qué era la autorregulación, surgieron también posturas interesantes respecto a nuevos motivos cognoscitivos:

... porque no puedes ser algo de lo que no conoces, o sea no puedes ser autorregulado, si no sabes qué es autorregulado, entonces igual y si ya con lo que hemos visto que se necesita para poder tener la autorregulación, igual y si tenemos algunas cosas, pero no

todas en sí, en su totalidad, entonces creo que es indispensable y primordial tener bien claro qué es, ser un estudiante autorregulado, un aprendiz autorregulado (S15).

Presencia de intereses cognoscitivos

Este aspecto fue relevante para identificar si los estudiantes manifestaban indicios de acciones de búsqueda de información para clarificar sus ideas, o ampliar y reestructurar los significados de autonomía, autorregulación y de aprendiz autorregulado. Los resultados indicaron que la búsqueda de información acerca de los procesos de autorregulación y autonomía no constituyó un motivo cognitivo predominante en muchos de los estudiantes, al menos hasta ese momento, a pesar de que se estaba abordando el tema durante la investigación acción y dialogando al respecto. Ello constituyó un punto de partida para la introducción de nuevas estrategias de reflexión y motivación, dirigidas a estimular nuevos intereses cognitivos.

Problemáticas y necesidades relacionadas con los indicadores de las competencias de autorregulación

En el diagnóstico profundo, los estudiantes pudieron descubrir problemáticas y ahondar en la percepción de necesidades en cuanto al desarrollo de los tres núcleos de competencias para la autonomía y la autorregulación: estructuración, gestión y contextualización.

Respecto a la competencia de estructuración, los resultados revelan la presencia de varios aspectos que tienen que ver con sus indicadores y que se vinculan a las categorías de la figura 3.

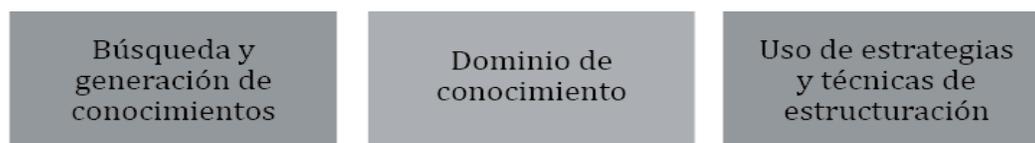


Figura 3. Categorías para el análisis de las problemáticas relacionadas con las competencias de estructuración.

Búsqueda y generación del conocimiento

Las principales problemáticas de esta categoría se asociaron a la posibilidad de hacer interpretaciones adecuadas de la información para estructurar los saberes acerca de la autorregulación y los conocimientos en general en las distintas materias:

Yo creo que cuando no entiendo algo en las clases y le pregunto a mis compañeras y vemos que no le entendimos, entonces más que nada, igual, se me complica entender las cosas ¿no? y entonces, si no me saben explicar; yo por mi parte debo investigar ¿no? y no quedarme con lo que dicen los profesores, sino investigar para saber bien y no quedarme así, y decir que no le entendí (S6).

Es importante destacar que los aprendices reconocen que tienen necesidad de trabajar procedimientos para la búsqueda y selección de información en diversas fuentes. Algunas cuestiones suponen el manejo de habilidades básicas de comprensión y, en

particular, de comprensión lectora, así como de elección de información pertinente para la estructuración de saberes; otras necesidades están vinculadas al manejo de habilidades más complejas de pensamiento crítico y reflexivo para el análisis y la construcción de sus ideas.

Dominio de conocimiento

Perciben que no tener conocimiento al respecto limita sus decisiones y metas de aprendizaje para ser aprendices autorregulados, pero lo interesante es que el diálogo les permitió comprender que esta situación trasciende a cada experiencia de aprendizaje. Si no poseen conocimientos previos, se hace difícil la elaboración de otros nuevos, por lo que se debe buscar de forma intencionada el dominio del saber para seguir aprendiendo.

Fue interesante el descubrimiento de la necesidad de hacer análisis metacognitivo y reconocer qué han aprendido y cómo utilizar sus conocimientos en nuevas situaciones, por ejemplo, en prácticas profesionales o en la construcción de sus proyectos de desarrollo educativo para titularse. Revelaron que muchas veces no establecen relaciones con lo aprendido ni buscan sus apuntes o la información ya obtenida.

Uso de estrategias y técnicas de estructuración

Pudimos apreciar que los estudiantes poseen escasos saberes vinculados al dominio teórico y procedimental de estrategias de estructuración y organización del conocimiento, pues estas no son mencionadas con precisión y, por lo general, se alude solo a que se requieren métodos y técnicas que sean relevantes para cada aprendiz sin distinguir tipos o formas de utilización. No obstante, se destaca el reconocimiento del papel fundamental de las estrategias para construir el conocimiento y para la autorregulación del aprendizaje:

Y creo que también como dice, el interés, y depende de ello los métodos o técnicas que tú adquieras para regular tu aprendizaje, para buscar más ideas, más conceptos, que te queden más claros, depende mucho también de lo que tú hagas, los métodos o las técnicas que consideres que son importantes para ti, aunque, por ejemplo, para otras personas puede que no funcionen, pero para ti sí, entonces es buscar la manera de ampliar tu aprendizaje, buscar la mejor manera en que tú aprendas (S26).

En términos generales, tanto en los grupos focales como en momentos posteriores de trabajo, el grupo reconoció la necesidad de abordar, de forma explícita y amplia, las estrategias de aprendizaje para identificarlas y apropiarse de ellas. Mencionaron el hecho de no poseer experiencias previas de aprendizaje de tales procedimientos y de que, durante años, los han empleado de forma intuitiva, de acuerdo con las orientaciones superficiales de sus maestros o modelos inapropiados e ingenuos.

Respecto a las competencias para la gestión, se destacan las siguientes problemáticas conforme a las categorías de análisis empleadas, las que se presentan en la figura 4.

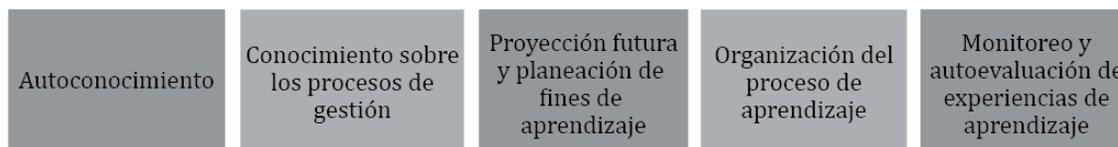


Figura 4. Categorías para el análisis de las problemáticas relacionadas con las competencias de gestión.

Autoconocimiento

Varios estudiantes hicieron comentarios directamente de esta categoría sobre la importancia de poner en marcha su autoconocimiento; también mostraron sus carencias al respecto e indicaron que muchas veces está ausente en el marco de sus experiencias de aprendizaje. “Ni tampoco sabemos sobre nosotros mismos para poder hacer una tarea bien, por ejemplo: el ambiente, con qué música te concentras. Entonces necesitamos conocernos nosotros mismos para tener un aprendizaje mejor” (S14).

El reconocimiento de fortalezas y habilidades para aprender constituye otra cuestión relevante en el proceso de autoconocimiento, pues este elemento es fundamental en la toma de decisiones sobre metas personales, las cuales deben ser acordes con sus posibilidades personales: “Pues, ya somos ahora sí, como se podría decir, ya somos estudiantes de universidad, ya no somos como antes en la primaria que nuestros papás nos tenían que decir: ‘¡Haz la tarea!, ¡estudia!’, sino que ahora sí nosotros tenemos el propio interés en querer, ahora sí, aprender” (S29).

Es importante señalar que los estudiantes reconocen que poseen fortalezas que tienen que ver con sus motivaciones, disposición para aprender, interés, pero son menos capaces de percibir con claridad e identificar sus habilidades para guiar y lograr sus aprendizajes, en especial cognitivas, metacognitivas o procedimentales.

Conocimiento sobre los procesos de gestión

Entre las categorías que expresan este conocimiento, se encuentran la conceptualización y caracterización de las metas y el reconocimiento de valores y actitudes necesarios para lograr el aprendizaje. Respecto al primero, no aparecieron evidencias explícitas en el análisis; sin embargo, en el marco de las primeras materias trabajadas, los estudiantes mostraron dificultades para definir y caracterizar las metas de aprendizaje. Desde el punto de vista conceptual, manejaban indistintamente los conceptos de expectativas, metas, objetivos pedagógicos y propósitos.

Con relación al reconocimiento de valores y actitudes para el aprendizaje, destaca la aparición de esta categoría de manera emergente en la discusión grupal. Los estudiantes resaltaron valores y posturas éticas necesarios para la autorregulación y su desempeño autónomo, lo cual resulta un aspecto interesante en el que no se ha puesto suficiente interés en la investigación sobre autorregulación, y se ha dejado implícito en el terreno de los componentes motivacionales del proceso. Sin embargo, la existencia de valores sociomorales como motivos dominantes en la personalidad (Bozhovich, 1972; González, 1985) podría ser crucial para la de-

terminación de la orientación de las metas propias y la implicación de los jóvenes en la búsqueda de calidad en sus aprendizajes. Al respecto, los jóvenes señalan la importancia de la responsabilidad y la honestidad consigo mismos y con los demás como componentes necesarios para autorregularse.

Proyección futura y planeación de fines de aprendizaje

La totalidad de los aprendices coincidieron en que en muy pocas ocasiones elaboran sus metas en las situaciones de aprendizaje y que una dificultad bastante grave es que no tienen conciencia de sus fines cuando cursan las materias o que, en realidad, no se preocupan por ello. Esta cuestión afecta la toma de decisiones oportunas en el proceso de aprendizaje respecto a los modos de conseguirlo. Refieren que toman como meta solo el hecho de terminar o pasar la materia o, en el mejor de los casos, asumen los objetivos que sus maestros les propongan. Ante la pregunta de si poseían metas de aprendizaje, la mayoría refirió que no las elaboran: “Yo la verdad, así como tal no, no tengo como esa claridad, o sea, sí me pongo la meta de querer terminar, por ejemplo, una materia, investigar y aprender, pero como tal no tengo como esa forma de decir, ¡ah! bueno qué trata de decir tal materia o cuál es el fin, o sea, no tengo mucho esa claridad al inicio” (S21).

En general, pudimos advertir que no se construyen metas de forma sistemática, es decir, se carece de fines generados de manera consciente que orienten con regularidad los procesos de aprendizaje; se hace ocasionalmente de modo espontáneo, en la medida que identifican intereses propios vinculados a las materias. Ello indica la falta de orientación y de visión anticipada de los logros esperados durante la formación académica.

Para la proyección futura y la planeación del proceso de aprendizaje, no solo es importante elaborar los fines personales y grupales, sino lograr la jerarquización de metas y su estructuración temporal. Según los datos obtenidos, por lo general, estas acciones de jerarquización se llevan a cabo como un proceso esporádico y ligado a las circunstancias de presión académica, cuando tienen que entregar trabajos o responder a situaciones problemáticas. No se anticipa o planean las metas con orden, por lo que puede inferirse que la organización de las tareas y del tiempo también se ve afectada. En el ejemplo siguiente se manifiesta esa preocupación: “Priorizar, porque a veces queremos hacer cosas al mismo tiempo que van encaminadas a cumplir metas distintas, pero pueden que algunas sean más importantes que otras que tengamos [...] Hay que tener claro qué meta se subordina a la otra y cuál puede atrasarse un poquito” (S16).

La situación encontrada tiene que ver con la posibilidad y el uso de estrategias para la autonomía y para tomar sus decisiones propias y fundamentadas, tanto en las actividades escolares específicas como en aspectos más complejos, como su futuro laboral. De ese modo, se manifiesta la necesidad de aprender a buscar información, valorar sus potencialidades y fortalezas, y definir metas claras con relación a su aprendizaje y su futuro profesional sobre la base del pensamiento crítico y la argumentación.

Organización del proceso de aprendizaje

Un elemento fundamental para la organización del proceso de aprendizaje es la distribución y administración del tiempo. Este punto fue, quizá, uno de los más abordados por los aprendices y en el cual identificaron mayor número de problemáticas. Como tendencia, expresan deficiencias y problemáticas en el manejo del tiempo para planear sus tareas de aprendizaje y realizarlas. Reconocieron que se les dificulta decidir cuánto tiempo requieren para las distintas actividades, lo que provoca que haya desproporción en su distribución o no les alcance para cumplir con todas sus tareas. Como resultado de sus reflexiones, concluyeron que la organización y administración del tiempo es un aspecto que debían fortalecer, para lo cual necesitaban aprender técnicas y desarrollar habilidades autorreguladoras: “Pues algunas sí, pero con lo del tiempo no, soy muy confiado con el tiempo, luego digo ‘sí esto lo hago’ y no, cuando veo ya es bien tarde y no he hecho nada...” (S1).

Monitoreo y autoevaluación de experiencias de aprendizaje

Los participantes ofrecieron evidencias de estos indicadores de las competencias de gestión en especial relacionados con la necesidad de tomar en cuenta errores y fallas al aprender y desplegar acciones de mejora y autocorrección en la búsqueda de sus metas de aprendizaje. De igual manera, perciben la necesidad de ser flexibles y estar abiertos a observaciones y sugerencias que otros puedan ofrecer para reencauzar sus acciones y tareas, en particular cuando los docentes les hacen revisiones de sus tareas: “Si no entregamos los trabajos que nos hacen falta, no nos regulamos y no volvemos a revisar y verificar qué es lo que está mal o está bien, solo nos importa la calificación y ya” (S9).

Los jóvenes perciben que requieren fomentar la autorreflexión para percatarse de los factores que en la historia de su desempeño como aprendices han limitado su desarrollo como estudiantes autorregulados, de los problemas que afectan su formación y de la necesidad de ser conscientes de las nuevas metas que ahora deben lograr para serlo:

A mí también me gustó y ese es un punto importante, lo de la autorreflexión porque ahorita ya también pensándolo bien y desmenuzando como dice P [...], me di cuenta que esto de la autorregulación o sea es importante sí, pero como que es un proceso que tenemos que desarrollar desde pequeños y creo que no se nos dio la oportunidad y sé que no es muy bueno regresar al pasado ni nada de eso, pero te das cuenta de dónde empieza el problema de por qué no tienes la autorregulación bien desarrollada a este nivel, porque desde lo básico, desde la educación básica nunca se te dio esa oportunidad de tú tener la autonomía de aprender cosas (S22).

Respecto a las competencias de contextualización, se destacaron algunas problemáticas relacionadas con las categorías de la figura 5.



Figura 5. Categorías para el análisis de las problemáticas relacionadas con las competencias de contextualización.

Puesta en práctica de los aprendizajes previos

Los aprendices mostraron dificultades para retomar sus conocimientos anteriores en situaciones nuevas de aprendizaje de manera intencional. Una hipótesis explicativa frente a estas dificultades podría vincularse a que “lo aprendido” no pueda considerarse un buen aprendizaje, dado que, para ser transferido este, debe ser el resultado de cambios duraderos (Pozo, 2008). Otra razón podría suponer la disposición misma de los aprendices a relacionar sus saberes con la nueva información (Ausubel, 2002) y, en consecuencia, a contar con habilidades de cognitivas y metacognitivas para activar con oportunidad sus conocimientos previos y poder transferirlos.

De cualquier manera, los jóvenes mostraron dificultades en estos aspectos y reconocen la necesidad de tomar conciencia de sus conocimientos y garantizar que estos sean bien elaborados para poder contar con ellos posteriormente.

Conocimiento y uso de estrategias de contextualización

Las estrategias de contextualización incluyen el empleo de analogías, el uso de ejemplos y contraejemplos, el empleo de comparaciones y la expresión de evidencias (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004); la manifestación de indicios en torno al manejo de estas estrategias no fue amplia, pero los estudiantes mostraron algunas expresiones, sobre todo referentes a la necesidad de utilizar ejemplos que clarifiquen lo que se aprende o hacer comparaciones que garanticen la distinción de similitudes y diferencias entre saberes y, en consecuencia, una mayor comprensión de ellos: “Quizá porque no sé reconocer el camino adecuado, porque hay veces que entiendo algo, pero [...] y trato de ejemplificarlo en otra cosa y con que no puedo, no puedo dar solución” (S15).

PROPUESTAS PARA CONTINUAR EL PROCESO DE FORMACIÓN COMO APRENDICES AUTÓNOMOS Y AUTORREGULADOS: LAS ACCIONES GENERATIVAS DE LOS PARTICIPANTES

Uno de los puntos tratados durante los grupos focales y la entrevista apreciativa-generativa, así como en otros espacios de diálogo grupal durante la IAP, fue la proyección de acciones, alternativas y posibles estrategias que el grupo podría llevar a cabo si se consideraba relevante desarrollar su autonomía y las competencias de autorregulación del aprendizaje. Estas propuestas fueron integradas en la etapa tres de construcción de hipótesis explicativas del estudio. A continuación, presentamos algunas de ellas, las cuales fueron categorizadas tras el análisis de las opiniones e ideas de los estudiantes.

Propuestas de carácter procedimental y organizativo

Los jóvenes destacan con fuerza la necesidad de contar con técnicas y estrategias tanto para el estudio como para la creación de metas, así como para organizar el tiempo y sus tareas escolares. Ejemplo de algunas de estas propuestas son las siguientes:

- Lograr la organización del proceso de aprendizaje:

La organización del tiempo, hacer tus deberes, gestionando bien tus actividades personales, tener una postura propia que se requiere para ser un buen investigador. Con esfuerzo, priorizar cosas para llegar a un objetivo, ser organizado, responsable (S9).

- Promover la interacción y el diálogo permanentes:

Me he apoyado en mis compañeros de alto rendimiento, con los que he podido resolver mis dudas (S13).

Propuestas de carácter cognitivo y metacognitivo

Una de las propuestas de tipo cognitivo evidente fue la búsqueda de la conceptualización y profundización en la comprensión de los términos autorregulación del aprendizaje, aprendiz autorregulado y autonomía. Los estudiantes reconocieron la necesidad de abordar estos conceptos de manera explícita para comprenderlos y establecer las relaciones necesarias entre los significados que se estaban manejando. Destacaron, además, la conveniencia de buscar conocimientos para ser autónomos y tomar decisiones sobre todo relacionadas con su futuro profesional y con los contenidos que deben aprender. Algunos indicadores se manifiestan a continuación:

- Desarrollar el autoconocimiento y la metacognición para favorecer la autonomía:

Dándome cuenta de las habilidades que me falta desarrollar, motivándome para poder desarrollarlas y empleando estrategias más funcionales. De igual forma, conocerme mejor es un punto fundamental que considero que me ayudó para estructurar mejor lo que debo hacer para lograr lo que quiero (S16).

- Propiciar la autorreflexión y la autonomía:

Elaborar un proyecto de vida, tener métodos de autoevaluación y darse cuenta de qué está fallando y cambiar donde se está mal, es decir, toma de decisiones, autonomía. Reforzar conocimientos (S1).

- Favorecer el autocontrol:

La primera acción que llevé a cabo fue la autogestión para ver mis tiempos y espacios, gestionándolos y teniendo control de ello, trabajando de manera independiente para poder ser autónoma y planteándome de manera positiva las estrategias de aprendizaje (S21).

- Poner en marcha acciones de autoevaluación

Realizar una “evaluación” por preguntas: ¿qué metas tengo? ¿Cómo las realizaré? ¿Logré lo planeado? ¿Qué espero de este aprendizaje? (S11).

Propuestas de carácter motivacional

- Partir de necesidades propias y generar metas personales:

Bueno yo iba a decir, primero crear nuestras metas, pensarlas, crearlas y ponerlas en práctica, bueno hacer una planeación para poder lograrlas (S2).

- Establecer metas sobre la base de una motivación intrínseca:

Ser consciente de lo que quiero, necesito y me hace falta. Empezando por definir mis metas, en ellas plantearme lo que quiero lograr, teniendo en cuenta actividades que quiero realizar para alcanzarlas y sobre todo ser comprometida con el hacer diario (S14).

Propuestas de carácter ético

▪Ser consecuentes con los valores necesarios para la autonomía y la autorregulación:

Bueno pues, como decían también, el ser honesto ¿no? Planteando nuestras metas. Porque hay veces que nos planteamos algunas cosas que lo vamos a hacer y como no las realizamos, lo dejamos todo como al final (S10).

La reflexión por parte de los participantes para descubrir y abrir caminos de desarrollo fue esencial para identificar las acciones psicopedagógicas necesarias para mediar y favorecer la formación de aprendices autónomos y autorregulados en las condiciones de su práctica formativa.

EL SISTEMA DE MEDIADORES GENERADO PARA EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LA IAP

La identificación y creación de un sistema de mediadores que posibilitaran la formación de los procesos de autonomía y autorregulación del aprendizaje constituye uno de los logros fundamentales de esta investigación, resultado de la cuarta etapa del proceso investigativo (formulación de acciones y condiciones mediadoras para el desarrollo de competencias de autorregulación y autonomía). Entre estas acciones psicopedagógicas mediadoras, destacan:

- Empleo de acciones para la problematización, que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento para la identificación y verificación de problemáticas concernientes al desarrollo de la autonomía y la autorregulación, y posibiliten la valoración por parte de los participantes de sus causas y consecuencias en el aprendizaje.
- Utilización de recursos psicosociales para la sensibilización, que contribuyan al diseño de instrumentos de análisis de vivencias, percepción de hechos y contradicciones de sus historias personales y trayectorias escolares (elaboración y análisis de autobiografías), identificación de estados emocionales y afectivos generados por los procesos y vivencias construidas ante la imposibilidad de autonomía y autorregulación en el contexto escolar.
- Estimulación del análisis metacognitivo, identificación del origen de sus necesidades cognitivas y de sus saberes, así como el reconocimiento de las maneras en que fueron elaborados. Análisis de sus experiencias de autonomía y autorregulación, y de los procesos, habilidades y conocimientos que las hicieron posibles. Valoración de sus necesidades formativas para convertirse en aprendices autónomos y autorregulados.

- Empleo de acciones de diálogo reflexivo, constructivo y argumentativo, que fomenten procesos de apertura, conflicto cognitivo y sociocognitivo para el análisis crítico de las oportunidades que ofrece la autonomía y la autorregulación en las condiciones formativas que brindan las instituciones educativas.
- Estimulación a la reflexión y autorreflexión como vía para pensar de manera crítica acerca de su formación profesional, sus actitudes como aprendices, sus experiencias de aprendizaje, sus perspectivas futuras y las alternativas para tomar decisiones adecuadas en el contexto educativo, así como para estructurar o reconstruir su proyecto de vida (como referente más amplio en la orientación de sus procesos de autonomía y autorregulación).
- Modelación y aplicación de estrategias de indagación sistemática, generación de interrogantes en el contexto de diálogo grupal, replanteamiento de preguntas para lograr la profundización en el análisis y la expansión del debate, así como para guiar el aprendizaje en torno a los procesos de autorregulación y autonomía.
- Diseño y aplicación de estrategias motivacionales para la elaboración de metas de aprendizaje. Propiciar la comprensión conceptual de las metas y la diferenciación de otros conceptos como expectativas, objetivos pedagógicos y propósitos. Empleo de técnicas para elaborar metas individuales y grupales activa y sistemáticamente en las materias. Favorecer el aprendizaje de estrategias de gestión para la construcción y planeación de metas y para alcanzar la interiorización de las acciones desarrolladas en el marco interactivo que sean convertidas en instrumentos propios de autogestión.
- Modelación de estrategias de aprendizaje con distintas funciones. Trabajar la explicación y construcción de sus pasos para favorecer el conocimiento procedimental a partir del principio de la necesidad de dominio para lograr la autorregulación y la autonomía. Trabajar en el plano teórico con materiales de apoyo (búsqueda del conocimiento de la estrategia en sí: origen, autores, características, componentes) y el plano práctico (aplicación metodológica para crear productos concretos en las clases y comprender los modos de utilización de acuerdo con las exigencias del aprendizaje, recursos necesarios de elección o ajuste, entre otras condiciones operativas).
- Construcción guiada de estrategias de autoevaluación. Punto fundamental del proceso mediador para aprender a autovalorarse, implica el análisis de su finalidad, así como de sus diferentes alcances y momentos. El referente esencial es la consecución de sus metas de aprendizaje y una acción mediadora clave supone la creación conjunta de los criterios y posibles indicadores para determinar sus logros.
- Creación de ambientes cooperativos, abiertos, flexibles y generadores de espacios para el error y la duda, como recursos para el aprendizaje. Negociación colectiva de la explicación de los errores y el rastreo de sus orígenes para ayudar al cambio y la corrección propia y grupal. Propiciar la construcción de una comunidad de aprendizaje como mediador social y el trabajo con estrategias cooperativas para la interacción constructiva.

Podríamos afirmar que la labor educativa sistemática como resultado de la IAP y el manejo explícito de mediadores psicopedagógicos, primero en el plano externo,

posibilitó la interiorización de tales recursos por parte de los aprendices, que se convirtieron en instrumentos psicológicos internos que les ayudaron a regular sus propias acciones de aprendizaje.

REFLEXIONES FINALES

El proceso de IAP mostró que la formación de competencias para la autorregulación y la autonomía puede lograrse en el marco de la historia del desarrollo de estos procesos, como resultado de la puesta en marcha de los mediadores psicopedagógicos oportunos congruentes con su zona de desarrollo próximo y tomando en cuenta las condiciones psicológicas, históricas y socioculturales propias de los estudiantes.

En consecuencia, la transformación y el desarrollo de las competencias para la autorregulación y la autonomía requieren el autodescubrimiento por parte de los aprendices de sus propias necesidades formativas y la elaboración consciente de sus metas de desarrollo con relación a estos procesos. Los resultados avalaron el alto grado de sensibilización e implicación que pueden alcanzar los aprendices cuando son partícipes activos de las acciones de problematización referentes a su historia y papel como estudiantes y cuando pueden tomar decisiones con autonomía sobre sus propias alternativas de desarrollo, a diferencia de cuando son sujetos del diagnóstico o de investigaciones ajenas a su participación, lo cual ha sido una condición predominante en la investigación dentro de este campo (Rosário *et al.*, 2013; Torrano, Fuentes y Soria, 2017).

A lo largo de la IAP, los participantes fueron capaces de identificar problemáticas y necesidades propias, así como analizar las causas de sus dificultades para ser aprendices autorregulados. Reconocieron sus condiciones potenciales para lograrlo y generaron de manera creativa las alternativas de cambio relacionadas con las competencias de estructuración, gestión y contextualización de sus experiencias de aprendizaje, traducidas en propuestas para su desarrollo cognitivo y metacognitivo, motivacional e incluso ético.

En esa misma dirección, los aprendices expusieron la necesidad de reestructurar su proyecto de vida en cuyo marco podrían replantear sus metas de aprendizaje y desarrollo profesional, así como las acciones para conseguirlas de manera autorregulada. Para ello, destacaron su disposición a incrementar el autoconocimiento, el reconocimiento de cualidades propias y de preferencias cognitivas que les posibilitaran gestionar mejor sus procesos de aprendizaje; también, apreciaron la relación del autoconocimiento con la autonomía, al manifestar actitudes favorables para alcanzarla como vía para la toma de decisiones respecto a su futuro profesional.

Los jóvenes obtuvieron una comprensión más profunda de sus propios procesos de autonomía y autorregulación, y una mayor elaboración conceptual de estos, lo que les permitió relacionar sus significados con su aprendizaje y formación profesional y otorgar sentidos diferentes a sus experiencias como aprendices. Con ello, se logró el análisis metacognitivo de sus maneras de actuar y sus necesidades, la reconstrucción de sus metas, y la búsqueda de concientización y control acerca de los instrumentos de autorregulación para que pudieran emplearlos de manera autónoma en nuevos aprendizajes y en situaciones de autotransformación y transformación de su realidad educativa.

La apropiación de estrategias y conocimientos acerca de los procesos de autorregulación se vio reflejada en las actividades académicas, en las cuales mostraron mayor autonomía al tomar decisiones sobre los modos de participación y realización de estas, así como en la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones de desempeño escolar, tal como se pudo apreciar durante la construcción y aplicación de sus proyectos de intervención y en sus procesos de titulación.

Para alcanzar el desarrollo de las competencias de autorregulación y autonomía, la investigación demostró que se requiere el diseño de situaciones de aprendizaje que permitan la formación de aprendices autorregulados y que el docente, como mediador social, debe organizar tales situaciones y orientar las acciones mediadoras que se necesiten de manera conjunta con los estudiantes. No se trata solo de que la situación de aprendizaje brinde opciones de elección al aprendiz (Pintrich & Schunk, 2006; Schunk, 2012), sino que en ella se generen los procesos y condiciones que favorezcan la conformación de las competencias adecuadas para mediar la formación de aprendices autónomos y autorregulados. De ese modo, la identificación del conjunto de acciones mediadoras expuestas en los resultados se torna una de las aportaciones esenciales del estudio como recurso metodológico sustancial para lograr la transformación y el desarrollo de los aprendices.

La articulación de las tareas de docencia e investigación hicieron posible tanto la identificación, diseño y puesta en marcha de las acciones psicopedagógicas como su análisis reflexivo y validación con la participación del grupo de estudiantes, lo que exigió una permanente apertura mental y una postura constructiva y creativa para mostrar la voz de los aprendices y guiar el proceso investigativo sin entorpecer el desarrollo de sus propias expresiones de autonomía y autorregulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, V. (2020). *Autorregulación docente. Modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia*. México: Octaedro.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4a. ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Bozhovich, L. I. (1972). *Estudios de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En S. Bénard (coord.). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- García, I. (2012). *Estrategias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior*. Tesis de doctorado. Centro de Investigación y Docencia del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- González, F. (1985). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guzmán, M. G., Peña, M. y Ramírez, M. L. (2015). Acompañamiento de la formación práctica del futuro docente en la escuela normal. En *Memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (vol. 2, núm. 1, pp. 2015-2016). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2204.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –Cinde.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José, CR: Centro de Estudios y Publicaciones, Alforja.
- Lindner, R. W., Harris, B. & Gordon, W. (1996). *The design and development of the Self-Regulated Learning Inventory: A status report*. Presentado en la American Educational Research Association, Annual Convention, NY, Session 27/28, poster C7.
- Monereo, C. (coord.) (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Padilla, M. R. (2010). La teoría fundamentada como estrategia interpretativa. La construcción de la categoría de “el prejuicio” en dos estudios de caso. En S. Bénard (coord.). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 157-177). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de la autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Revista Psicología Educativa*, vol. 20, núm. 1, junio, pp. 11-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Rodríguez-Mena, M. (2008). La naturaleza social de los aprendizajes. En G. Fariñas y L. Coelho (orgs.). *Cadernos ECOS: Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano* (vol. II). São Paulo: Terceira Margem Editora Didática Ltda.
- Rodríguez-Mena, M., García, I., Corral, R. y Lago, C. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Prensa Latina.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J.C., Fuentes, S. y Gaeta, M. L. (2013). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base Scielo. *Universitas Psychologica*, vol. 13, núm. 2, pp. 781-797. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, pp. 160-173, Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2017/156>

- Vargas, R. (2015). Acompañamiento formativo: una propuesta de formación para docentes, directivos, asesores de educación básica y superior en investigación educativa. En *Memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (vol. 2, núm. 1, pp. 2015-2016).
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Wertsch, J. W. (1995). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

Museo y compromiso. Estudio de percepciones de estudiantes sobre una experiencia educativa

Museum and engagement. Study of student perceptions of an educational experience

DAIANA YAMILA RIGO*

FERNANDA MELGAR**

ROMINA CECILIA ELISONDO***

El artículo presenta una experiencia educativa orientada a abrir espacios que sirvan de andamiaje al compromiso escolar. El estudio consistió en la planificación de una visita a un museo, acompañada de tareas previas y posteriores, pensadas para facilitar la participación y el interés del estudiantado en la propuesta y en los aprendizajes escolares que son parte de la experiencia. Participaron 53 estudiantes de tercer grado de una escuela primaria de Las Higueras (Córdoba, Argentina). Para la recolección de datos, se hicieron observaciones participantes y se administraron cuestionarios a los estudiantes. El análisis de datos arroja que estos se muestran interesados, con ganas de aprender, preguntar e interactuar con los objetos del museo, aspectos que potencian el compromiso. También se destaca el papel de los vínculos interpersonales y las emociones como aspectos positivos de la experiencia que incrementan los aprendizajes.

The paper presents a study of an educational experience aimed at generating spaces that support school engagement. Specifically, he planned a visit to a museum, accompanied by pre and post tasks, designed to facilitate the participation and interest of students regarding the proposal and the school learning that are part of the experience. The study was carried out in a primary school in Las Higueras (Córdoba, Argentina), involving 53 third grade students. For data collection, consult the participating studies and questionnaires were administered to the students. The data analysis shows that students consider themselves interested, eager to learn, ask questions and interact with the museum's objects, aspects that enhance engagement. The role of interpersonal ties and emotions as positive aspects of experience that enhance learning is also highlighted.

Palabras clave:

compromiso, contextos no formales, escuela, experiencia educativa

Keywords:

engagement, non-formal contexts, school, educational experience

Recibido: 13 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 6 de julio de 2020|

Publicado: 16 de julio de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1086>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-004

* Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Línea de Investigación: compromiso y experiencias educativas. Correo electrónico: daianarigo@hotmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>

** Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Ayudante de primera en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente de nivel superior en el Instituto Ramón Menéndez. Línea de investigación: museos y contextos no formales. Correo electrónico: fernandamelgar@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-4331-0319>

*** Doctora en Psicología por la Universidad de Murcia y la Universidad Nacional de San Luis. Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Profesora adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Línea de investigación: creatividad e innovación educativa. Correo electrónico: relisondo@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0002-7841-9878>

INTRODUCCIÓN

Pensar en la fusión de contextos educativos, formales y no formales, es el desafío que enmarca los desarrollos teóricos de la psicología educacional, que postulan la importancia de complementar los entornos escolares con comunidades y programas educativos extraescolares (Corno & Anderman, 2016). A este reto se suma el generar experiencias educativas que, al concretar esa unión, puedan ser pensadas como andamios para promover y apoyar el compromiso escolar de los estudiantes.

Bickmore, Pfeifer y Schulman (2011) plantean que los museos contemporáneos utilizan exhibiciones interactivas, multimedia, juegos, guías móviles automatizadas y otros mecanismos para entretener y comprometer a los visitantes a fin de que el aprendizaje tenga la oportunidad de darse, incluso mientras los estudiantes pasan de exhibición a exhibición. Hay autores que señalan cómo las visitas a museos contribuyen a ampliar los conocimientos de las personas, al incentivar la curiosidad y poder formular preguntas que les permiten aprender (Cabral y Maldonado, 2019). Los museos pueden ofrecer una variedad de posibilidades para aprender sobre disciplinas científicas y artísticas diversas.

Los museos se enfrentan a pruebas cada vez mayores en cuanto al diseño de nuevos espacios expositivos y su papel en la sociedad. En los últimos años se ha reconocido cada vez más que dichos lugares deben dar mayor prioridad a la experiencia del visitante y a las formas en que las áreas de exposición lo invitan a participar en la historia natural o cultural que desean contar (Dindler & Iversen, 2009). Ese papel mayor en las interacciones con las exposiciones es remarcada por Bailey-Ross y colaboradores (2017) como un elemento central del compromiso público de los museos para incorporar actividades tendentes a promover el interés y la participación de las personas con los objetos y las propuestas de los museos.

El National Coordinating Centre for Public Engagement (NCCPE) señala que el compromiso público es un proceso bidireccional, que implica la interacción y la escucha con el propósito de generar aprendizajes a partir de una infinidad de formas en que las actividades y los objetos puedan ser compartidos y comunicados a las personas (NCCPE, 2015). Esa doble dimensión también puede pensarse para atender, de manera específica, el compromiso escolar, es decir, cómo el compromiso público de los museos puede, con base en sus propuestas y las experiencias que los estudiantes tienen, facilitar la implicación de ellos con lo ahí narrado.

En este artículo presentamos un estudio cuyo objetivo fue analizar las percepciones de niños y niñas sobre una experiencia educativa que tuvo lugar en un museo. Recuperamos las voces de los estudiantes participantes con el propósito de comprender las potencialidades de las visitas a museos como experiencias propicias para favorecer el compromiso escolar, y de crear conocimientos teóricos y prácticos que contribuyan a reconocer que esas visitas estimulan la enseñanza y el aprendizaje escolar. Nuestra intención es compartir conocimientos que aporten a futuras planificaciones y proyectos educativos más amplios en contextos educativos.

En la primera parte definimos posiciones teóricas que sustentan la planificación y el desarrollo de la experiencia educativa; articulamos museos y compromiso como

ejes para pensar propuestas educativas innovadoras. La segunda parte contiene los aspectos metodológicos del estudio y la tercera, las consideraciones finales.

CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE COMPROMISO Y MUSEOS

El compromiso es un metaconstructo potente, porque proporciona una imagen más rica de cómo los estudiantes piensan, actúan y sienten las experiencias educativas, y configura diversos patrones de compromiso como constructo maleable. La idea de experiencia educativa que aparece como dimensión contextual clave para promover la implicación de los estudiantes nos remite a la dimensión de las prácticas y las relaciones educativas que se tejen tanto dentro como fuera del aula, y lo que emerge de aquello que les pasa a los protagonistas de los aprendizajes frente a lo vivido. Estas vivencias modifican las manifestaciones afectivas, conductuales y cognitivas como dimensiones que median el quehacer pedagógico y los significados construidos (Fredricks, Reschly & Christenson, 2019; Rigo y Donolo, 2019; Contreras y Pérez, 2010).

El compromiso es un proceso que evoluciona en el tiempo como respuesta a las interacciones de los sujetos y las características de los entornos educativos donde ocurren sus aprendizajes. Archambault, Janosz, Goulet, Dupe´re´ y Gilbert-Blanchard (2019) sostienen que es la manera en que se va conjugando la educación que reciben los niños como motor para pensar el compromiso a lo largo de la escolarización, la clave para comprender por qué algunos permanecen implicados y una alta proporción se va desvinculando desde la entrada a la escuela en adelante.

Esta preocupación inquieta a los educadores e investigadores, los incita a pensar no solo en maneras renovadas de diseñar el aula, sino también de ampliar los contextos educativos. Podemos identificar una gran variedad de intervenciones que tienen como foco incrementar el compromiso de los estudiantes. Estas intervenciones difieren en términos de metas, objetivos y población atendida. Inicialmente, fueron diseñadas con el objetivo de reducir las tasas de deserción escolar, centradas en los factores individuales que ponen a los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela. Con el tiempo, se advierte un cambio hacia una mayor atención en los factores contextuales que pueden ayudar a promover la implicación escolar y su finalización. El objetivo de estos programas es aumentar el compromiso de los estudiantes al abordar los factores contextuales que pueden ayudar a los estudiantes a adquirir los aprendizajes escolares y crear las relaciones, los contextos y los recursos necesarios para convertirse en participantes activos en la escuela (Fredricks, Reschly & Christenson, 2019).

La perspectiva del medio ambiente más la persona, de Eccles y Midgley (1989), es promisoría para estudiar el compromiso y configurar experiencias para facilitarlas. Esta perspectiva señala que el compromiso se verá influenciado por el ajuste entre las necesidades y los objetivos de una persona y las oportunidades disponibles para satisfacerlas y las metas en su entorno. Con base en este modelo, las investigaciones se han centrado cada vez más en las características de las actividades específicas y en los entornos en los cuales ocurren, y cómo el compromiso con esas tareas y contextos se asocia a desarrollos positivos (Bayat, 2015; Fletcher, Nickerson & Wright, 2003; Fredricks & Eccles, 2008; O'Brien & Rollefson, 1995).

Respecto a las características de las actividades que podrían ayudar a promover el compromiso de los estudiantes, Blumenfeld, Kempler y Krajcik (2006) entienden

que tanto el valor intrínseco como instrumental deben estar presentes. También, reconocen como necesarias las posibilidades de colaborar y poder tomar decisiones referidas, por ejemplo, al nivel de dificultad. Las posibilidades de colaborar pueden materializarse al ofrecer ocasiones para preguntar, compartir y discutir ideas, así como usar tecnologías que permitan mejorar y ampliar los aprendizajes.

Los estudios sobre contextos extraescolares o no formales, como los denomina Eastwell y Rennie (2002), se utilizan para describir el proceso educativo fuera de la escuela. Morentin y Guisasola (2014) mencionan que las salidas escolares son experiencias que pueden mejorar el aprendizaje, promover el interés y complementar la tarea escolar.

Templeton y Baskinger (2011) afirman que las visitas a los museos para promover el compromiso de los estudiantes tienen que estar ligadas a experiencias resonantes, ricas e interactivas. La resonancia ocurre cuando un objeto o evento trae recuerdos de vivencias, pensamientos o sentimientos personales. La riqueza se logra cuando la información que se brinda va más allá de una lista de hechos y se habilitan formas variadas de presentar la información disponible para despertar la curiosidad de los visitantes. La interactividad se alcanza cuando el visitante explora por su cuenta las exposiciones y gana mayor autonomía y flexibilidad en el recorrido vinculado a preferencias o intereses personales. Alderiqui y Pedersoli (2011) las llaman experiencias memorables. Asimismo, el museo ofrece una variedad de ayudas interpretativas para involucrar a los sujetos, por ejemplo, folletos, audioguías, guías docentes y etiquetas de pared. Estas ayudas resultan limitadas y pueden ampliarse si ofrecen a los visitantes posibilidades de experimentar.

Desde el punto de vista del entorno, los museos pueden considerar diferentes aspectos para promover experiencias memorables en los niños. Siguiendo el modelo contextual del aprendizaje (Falk & Dierking, 2000), son esenciales los aspectos del contexto físico, social y personal. En general, un elemento que colabora en la construcción de conocimientos es la experiencia directa y la manipulación de objetos según los intereses y las necesidades de los niños; también la exploración del ambiente por medio de los sentidos. Desde el punto de vista social, es necesario asegurar ocasiones en las que se puedan emplear los recursos individuales, sociales y culturales para lograr metas, y reconocer el papel significativo de los padres y maestros. Desde el punto de vista personal, resulta conveniente trabajar de manera explícita en el desarrollo de respuestas afectivas que incluyan intereses, actitudes y emociones de los niños (Melgar, 2019).

Lo cierto es que más allá del entorno y sus rasgos, las personas también buscan motivos para comprometerse con objetos y contextos diversos. Reeve, Cheon y Jang (2019), en una contribución reciente, señalan que el compromiso refiere a la participación activa de un estudiante en una actividad de aprendizaje, dirigida por objetivos y propósitos específicos, entre los cuales mencionan el conseguir mejores logros educativos, satisfacer sus motivaciones y crear entornos de aprendizaje favorables y afines a sus intereses.

La relación museos y compromiso puede ser analizada a la luz de diferentes estudios. Unal (2012) ha observado que los niños permanecen más tiempo y formulan más preguntas en áreas de los museos que son de su interés. Anderson, Piscitelli,

Weier, Everett y Tayler (2012) han destacado la diversidad de intereses y recuerdos que dan cuenta del carácter único de la experiencia en museos para cada sujeto. Las investigaciones subrayan la relevancia de las experiencias previas (Castro, 2003) y de los vínculos afectivos que surgen con otros niños y con los educadores (Chávez, 2015).

En general, los estudios indican que los niños muestran interés por las propuestas de los museos, en especial por aquellas que suponen interacciones con los objetos (crear, tocar, jugar y experimentar), y el deseo de los participantes por realizar nuevas visitas. Los niños también sugieren actividades que pueden ser atractivas en las visitas a los museos, por ejemplo, la danza, las obras de teatro y la elaboración de artesanías (Chávez, 2015).

En el estudio de Melgar (2019), cuyo objetivo fue conocer y analizar las percepciones y experiencias de niños en museos, participaron 133 niños y niñas ubicados en la franja etaria de los ocho a los trece años de escuelas de gestión pública y privada, rurales y urbanas, de la ciudad de Río Cuarto, Argentina. Los resultados se presentan en tres categorías: percepciones sobre los museos, experiencias previas y valoraciones de una actividad particular. En general, los museos fueron percibidos de manera positiva por los niños como lugares para aprender, conocer, entretenerse, divertirse y salir del aula. De igual modo, valoraron como favorables sus experiencias en el museo y reconocieron diversos aprendizajes construidos a partir de la visita.

En suma, los museos se constituyen en espacios propicios para vivenciar experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, pueden promover el compromiso al ser contextos que facilitan la interacción, los vínculos entre sujetos y la construcción de conocimientos sobre diferentes objetos e historias. En nuestro estudio nos interesa analizar, desde las voces de algunos niños y niñas, las potencialidades educativas de una visita escolar a un museo.

METODOLOGÍA

Nuestra investigación tiene un diseño descriptivo que combina análisis cuantitativos y cualitativos con el objetivo de comprender las perspectivas de los participantes. Nos centramos en una experiencia particular; no buscamos la generalización de los resultados, sino el estudio preliminar de algunas percepciones de los niños y las niñas sobre la visita y el compromiso.

Participantes y contextos

Nuestra investigación se llevó a cabo en el contexto de una actividad diseñada por educadoras e investigadoras de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En la propuesta participaron docentes del espacio curricular obligatorio denominado ciencias sociales de una escuela pública y de nivel primario de la provincia de Córdoba, Argentina. La tarea tuvo la intención de vincular los contenidos de las instituciones con una visita al Museo Tecnológico Aeroespacial. En el estudio participaron 53 estudiantes que, al momento de la visita, cursaban el tercer grado de la escuela primaria, turno matutino, de dos divisiones; sus edades iban de los siete a los ocho años de edad; los mayores constituían casi la totalidad.

Atendimos los aspectos éticos y tomamos las precauciones necesarias para resguardar el anonimato y la confidencialidad de los datos, a partir de la solicitud del asentimiento informado a los padres o tutores de los estudiantes.

Descripción de la experiencia

La experiencia educativa quedó estructurada en tres momentos. El primero consistió en una actividad en el aula antes de la visita al museo. Solicitamos a los estudiantes que pensarán y dibujaran su objeto preferido y mencionaran el significado que tiene para ellos. La actividad se acompañó de una lista de preguntas orientadas a conocer las percepciones sobre qué es un museo, cuáles son las actividades que se pueden realizar en esas instituciones, para qué se le visita, cuándo y sus experiencias previas en torno a esta institución. Todas las preguntas ofrecían alternativas cerradas como modalidad de respuesta, excepto la primera, la que demandaba una respuesta abierta. Las respuestas de los estudiantes fueron parte de una puesta en común antes de visitar el museo.

En un segundo momento, los estudiantes, junto con las maestras y los especialistas, visitaron el museo, ubicado en un predio que cuenta con amplios espacios verdes, que se conjugan con los galpones que forman parte del Área de Material Río Cuarto (Unidad de la Fuerza Aérea Argentina). Funciona con tres muestras permanentes que cuentan la historia del área y de la aviación en el mundo, así como las características físicas del aire. Durante el recorrido guiado, los niños registraron los lugares por los que iban pasando y aquello que veían.

En un tercer momento, en el ámbito del aula y con base en sus registros, los estudiantes relataron sus experiencias, vivencias y aprendizajes. Se configuró, así, un contexto para compartir las diferentes narrativas.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos, empleamos un cuestionario y las observaciones participantes. El cuestionario estuvo organizado en torno a siete preguntas que requerían respuestas abiertas, además de la edad, el grado y la división escolar. Las preguntas se orientaron a saber cómo percibían los niños las actividades de aprendizaje y sus momentos. También, consideramos la vinculación con el compromiso, en términos de la participación y el interés por la propuesta y los aprendizajes logrados. Las preguntas indagaron lo que más y menos les gustó de la visita al museo, los espacios y momentos para formular preguntas, las consultas realizadas, lo que modificarían de sus experiencias y si regresarían al museo en una nueva oportunidad. Finalmente, les pedimos una frase que resumiera el significado de la experiencia en el Museo Tecnológico Aeroespacial.

Mediante la observación participante, obtuvimos datos sobre los diferentes momentos de la visita escolar, los intercambios producidos entre los estudiantes, las docentes y los educadores del museo. Los diálogos fueron registrados con base en las grabaciones.

Análisis de datos

Recurrimos a un programa estadístico de libre acceso para el análisis cuantitativo de datos. Los análisis cualitativos para la construcción de categorías se realizaron con procesos de codificación y comparaciones permanentes. Triangulamos análisis cuantitativos y cualitativos para la comprensión de las percepciones de los estudiantes antes, durante y después de la experiencia.

RESULTADOS

Antes de la visita

En momentos previos a la visita, encontramos que los estudiantes mostraron diversas percepciones acerca de los museos: desde espacios para conservar una variedad de objetos hasta lugares donde se guardan piezas antiguas. La mayoría los señaló como entornos de aprendizaje: “enseñan con cosas antiguas”, “ver cosas conocidas o desconocidas para aprender”, “un lugar donde hay cosas muy pero muy antiguas y para aprender”, “aprender mucho sobre muchas cosas interesantes”, entre otras expresiones.

Gran parte de los estudiantes coincidieron en que el museo es un lugar donde se aprende, se disfruta, se cuentan historias y se sienten emociones diversas (45 sujetos, 85%); asimismo, lo perciben como un espacio donde se debe guardar silencio (40 sujetos, 75%). Otro grupo lo consideró como un área para entretenerse y ver objetos relacionados con el arte, como pinturas, cuadros o esculturas (20 sujetos, 38%). En menor medida, lo concibieron como espacio de entretenimiento (19 sujetos, 36%), para partir pronto (11 sujetos, 21%), aburrirse (8 sujetos, 15%) o cansarse (5 sujetos, 9%). Cabe destacar que ningún alumno o alumna optó por la opción del museo como un lugar para no ir.

En otros estudios, Melgar (2019), Castro (2003) y Chávez (2015) han observado que, en general, los niños perciben los museos como lugares vinculados a objetos y cosas relacionados con la historia y el pasado. También los consideran “importantes y valiosos para nosotros” y donde es posible conocer, aprender, observar y disfrutar.

Un aspecto que llama la atención es que este grupo (de tercer grado), a diferencia de otro (de sexto grado) que participó en un estudio anterior (Melgar, 2019), señaló con mayor frecuencia que el museo es un lugar donde hay que guardar silencio. Tal vez este señalamiento tenga que ver con las interacciones promovidas con docentes y educadores de los museos. A veces, cuando los grupos son grandes, pero de edades pequeñas, suelen destacarse las reglas y normas, más propias del espacio escolar.

Respecto a la utilidad del museo, la relacionan con el aprendizaje y el conocimiento (45 sujetos, 85%); en seguida con la diversión o la ocasión de salir de la escuela (28 sujetos, 53%); y con el aburrimiento o la distracción (8 sujetos, 15%). También indican que visitan los museos como parte del plan de vacaciones (25 sujetos, 47%), por la escuela (17 sujetos, 32%), por algún viaje y en compañía de un adulto (5 sujetos, 9%). Finalmente, solo una minoría afirmó que conoce otros museos (11 sujetos, 21%).

En cuanto al objeto preciado dibujado, los estudiantes destacaron regalos significativos de un ser querido en la primera infancia que asocian con la emoción, alegría y recuerdos positivos; o bien, obsequios más cercanos en el tiempo, como los referidos al día de niños, realizados por sus padres, en su mayoría juguetes, que vinculan a la diversión.

Los objetos se constituyen en hitos en torno a los cuales vamos configurando nuestra subjetividad. Reservorios y refugios emocionales sobre los que generamos señas de identidad. Necesitamos verlos de vez en cuando –los guardamos en sitios especiales con mimo– o permanentemente –los exhibimos en la “colección particular” de nuestros museos familiares: dormitorio, salón, etcétera– (Melgar y De los Reyes, 2018).

La relación entre los objetos personales significativos y los museos remite a la idea de ofrecer soportes para pensar por qué estas instituciones se encargan de conservar, investigar y comunicar aspectos referidos a objetos patrimoniales. De ahí la insistencia en hacer explícitas las vinculaciones entre objetos personales y objetos simbólicos en los museos. En ambos casos, sirven para relatar historias que forman parte de nuestra subjetividad.

Después de la visita

De la experiencia educativa en el museo, concretamente, los estudiantes resaltan varios motivos para comprometerse. Con base en el análisis de los datos, podemos identificar tres categorías que muestran cómo los estudiantes que asistieron y participaron en la experiencia educativa se comprometieron con las exposiciones del museo, expresadas en diversión y aprendizaje, formular más preguntas y experimentar.

Diversión y aprendizaje

Los estudiantes rescataron de la experiencia los aspectos que pudieron identificar con una doble finalidad: no solo les causaban interés, sino que, además, los estimulaban a aprender más. A modo de ejemplo, compartimos algunas respuestas:

La experiencia fue divertida y única.

Me gustó todo lo que vi y aprendí.

Es divertido y se aprende mucho.

El museo fue lindo para aprender.

El museo fue divertido.

Me parecía divertido, fantástico y genial.

Nos explicaron muchas cosas que no sabíamos.

En el museo aprendí todo.

En el museo aprendí más.

Fue una experiencia educativa e histórica.

Las percepciones de los estudiantes revelan que al museo no solo lo vivencian como fuente de información y un lugar para aprender y pasarla bien; también estos fueron los principales motivos que los estudiantes indican como factores que promovieron su implicación con la visita y el recorrido realizado. Sobre estos dos componentes, aprendizaje y disfrute, Shernoff (2013) describe que, para comprometerse, no es suficiente solo disfrutar (*play-like engagement*), sino, ante todo, percibir desafíos (*work-like engagement*); la combinación de ambos factores define, además, los contextos propicios para introducir a los estudiantes en nuevos escenarios de aprendizaje (Rigo y Donolo, 2018).

En cuanto al aprendizaje que ocurre en el museo, Alderoqui y Linares (2005) exponen que un buen indicador de aprendizaje en la exposición son los comentarios relativos a los contenidos y los vínculos que se tejen. Al respecto, identificamos que los estudiantes fueron enlazando el contenido con experiencias personales (“mi papá hizo el servicio militar acá”, “me hizo acordar mucho a mi tío”), con expresiones de satisfacción ante un desafío propuesto (“qué difícil es hacer, reparar y manejar un avión”), con comentarios referidos a conexiones con objetos y aprendizajes previos o relacionados (“¿ese avión se usó en la Guerra de Malvinas?” y con preguntas como indicador de atención sostenida para solicitar mayor información (“cuántos soldados vivían acá?, ¿de dónde venían?, ¿todos esos aviones se repararon acá?”), entre otras.

Las voces de los estudiantes ponen en evidencia que el recorrido despierta emociones, recuerdos y aprendizajes previos que vuelven a significarse a la luz de nuevos contenidos y redes conceptuales que se tejen en el entramado de las visitas, entre estudiantes, educadores de museos y docentes.

De acuerdo con Anderson, Piscitelli, Weier, Everett y Tayler (2002), las experiencias de los niños en los museos se caracterizan por la diversidad de intereses y la naturaleza individualista e idiosincrásica de los recuerdos y los aprendizajes; es decir, cada niño o niña se vincula de manera particular con los objetos y las historias de los museos a partir de sus experiencias personales y familiares. Según estos autores, con base en los vínculos entre lo que propone el museo y las experiencias de los niños, se construyen y reconstruyen aprendizajes, emociones e intereses, de ahí que la experiencia de aprendizaje en los museos se conciba como situada y contextualizada.

De manera similar, en un estudio anterior, los niños percibieron los museos, en su mayoría, como contextos para aprender y conocer. Lejos de considerarlos como aburridos, señalaron que en los museos pueden divertirse y distraerse (Melgar, 2019). Unal (2012) también destaca emociones positivas de los niños durante las visitas a museos. En específico, observó que la mayoría de estos reaccionaban con risas ante algunos de los objetos del museo. Los participantes demostraron un marcado interés por ciertos objetos, deseos de conocer y búsqueda de articulaciones con experiencias personales y familiares.

Hacer preguntas y más preguntas

Lo cierto es que los estudiantes, en su mayoría, reconocen que durante el recorrido en el museo se habilitaron numerosos espacios para hacer preguntas y consultas, como posibilidades de intercambiar con la educadora del museo, con las docentes o sus compañeros. Mucho más interesante es que gran parte de ellos volverían al museo para seguir indagando sobre aspectos que quedaron en el tintero por falta de tiempo. A modo de ejemplo, compartimos algunas respuestas:

Para aprender mucho más.

Cuando no entendía algo.

Para aprender más.

Volvería para aprender más.

Sobre los carteles, porque no entendía (línea del tiempo).

Me animé a algo que nunca hice.

Volver para hacer preguntas que no pude hacer..., no me dio el tiempo.

Sí, volvería para preguntar más.

Del mismo modo, Unal (2012) observó que los niños sentían curiosidad acerca de muchos objetos en el museo. Esa curiosidad se materializó en múltiples y variadas preguntas acerca de las funciones y el contexto de uso de los objetos. Según la autora, los niños demandan información para comprender y vincular lo percibido con sus experiencias previas; además, subraya el valor de las respuestas y los apoyos que puedan brindar los adultos para potenciar aprendizajes a partir de las preguntas de los niños.

El preguntar y las preguntas que se formularon son considerados por Alderoqui y Linares (2005) como un componente central del aprendizaje en museos y del compromiso o la participación explicativa de los visitantes. Estos autores señalan que las conversaciones durante las visitas son una medida del grado en el cual los visitantes se involucran en oportunidades explicativas particulares. De hecho, Rigo y Donolo (2019) puntualizan que el hacer preguntas es un indicador del compromiso conductual de los sujetos hacia aquello que es objetivo de conocimiento, aprendizaje y disfrute.

Leinhardt y Crowley (1998) distinguen cuatro niveles de compromiso explicativo: de lista o catalogación, de análisis, de síntesis y de explicación. De acuerdo con estas ideas, podríamos afirmar que los estudiantes, en su mayoría, formularon preguntas simples, de lista o catalogación, que intentaban conocer sobre las características de los objetos que se exponen en el museo; por ejemplo, ¿por qué hay un soldado con traje azul?, ¿de qué está hecha la ropa?, ¿cómo se hizo la comida?, ¿por qué ese espacio está libre, se fue el soldado?, entre otras. Los estudiantes también se plantearon preguntas sobre el nivel de análisis, aquellas que indagaban acerca de las características ocultas de los objetos; de síntesis, para integrar conocimientos, contenidos o ideas; y de explicación, orientadas a ampliar la comprensión de cómo funciona algo o cómo sucede tal cosa.

Cabe destacar que las preguntas de explicación aparecieron en menor medida. A modo de ejemplo, compartimos algunas respuestas:

¿Por qué hay números arriba de la sala? ¿Cuántos aviones arreglaron? ¿Por qué los muñecos tienen rasgos distintos? ¿Cómo se llama este espacio? Cuando se dice 1901, ¿no era este espacio? ¿Acá en 1944? ¿Acá vivían los 400 soldados? ¿Por qué acá en Las Higueras, la base? ¿Cómo se maneja el simulador?

Estas preguntas dan indicio de que los estudiantes están ocupados, entretenidos, atentos e involucrados con la visita al museo, un compromiso que se extiende a futuras visitas. Asimismo, muestran que el aprendizaje es resultado de la interacción social que se da en el museo producto de las interpretaciones, las consultas y las explicaciones entre los alumnos, los docentes y la guía. Las preguntas son señales de la actividad mental de los estudiantes; los sujetos son activos en la construcción de conocimientos.

Las preguntas que quedan en el tintero y animan una nueva visita revelan que las exposiciones e interacciones que ocurren durante la visita no responden siempre a la totalidad de las dudas o consultas, lo que provoca nuevas búsquedas. Sería interesante que los museos, principalmente aquellos que realicen actividades con niños, abran espacios para preguntar, trabajar sobre las preguntas, relacionarlas con acciones que fueron realizadas o que podrían llevarse a cabo.

Las preguntas deberían propiciar comprensiones que permitan ir descubriendo las relaciones dinámicas fuertes entre palabras y acción; palabras, acción y reflexión (Freire y Faundez, 2013). Los museos constituyen espacios para la curiosidad y la interrogación. La diversidad de objetos culturales y de relatos habilita la potencialidad de la pregunta (Melgar, Elisondo y Donolo, 2018). La curiosidad suele estar ligada a la capacidad de asombro y a la novedad. Desde la perspectiva de la neurociencia, Ballarini (2015) asegura que la novedad tiene un papel clave en el proceso de aprendizaje, a tal punto que, sin el efecto de la novedad, muchas memorias jamás se consolidarían y se perderían por siempre en el olvido.

Experimentar a través de la interacción

Los estudiantes señalaron como sus “zonas favoritas” aquellas donde fue posible interactuar, tocar y experimentar. Se resalta la importancia de los espacios interactivos para aprender junto con las explicaciones ofrecidas por docentes o los educadores del museo: “subir al avión y visitar la cocina”, “cuando subimos al avión”, “lo que más me gustó fue subir al avión y simular un vuelo”, “subirme al simulador de avión” y “aprendí interactuando con los aviones y la guía”.

Cabral y Maldonado (2019) mencionan que los museos cada vez más interactivos facilitan y complementan el aprendizaje de los contenidos comentados en las aulas, e incentivan la curiosidad y el deseo de preguntar. Domínguez (2003) agrega que la interactividad fomenta la comunicación y la capacidad participativa, lo que permite al estudiante no solo recibir mensajes expositivos, sino pasar de sujeto pasivo a sujeto activo y ser artífice de su propio aprendizaje.

La experiencia analizada es congruente con la definición de museo como un lugar de encuentro, relaciones sociales, diálogo, descubrimientos y aprendizajes. Estas

concepciones van permitiendo una reestructuración de las ideas preliminares de los estudiantes sobre qué es un museo; así se destacan expresiones acerca de la visita como algo “hermoso”, “divertido”, donde “aprendí mucho” y “volvería”.

La satisfacción con la experiencia también puede verse reflejada en la idea de que los estudiantes no identificaron momentos no placenteros o no gratos. En este sentido, algunas frases fueron “no cambiaría nada, todo me gustó”, “nada, estuvo muy bueno”, “no cambiaría nada”.

CONSIDERACIONES FINALES

Los análisis indican que los museos son contextos promisorios para ampliar las posibilidades que tienen los estudiantes de comprometerse con la enseñanza y el aprendizaje escolar. Las expresiones y percepciones de los niños muestran que es posible construir muchos y variados conocimientos a partir de las interacciones con los objetos y los sujetos que habitan los museos. También resulta interesante destacar el papel de los vínculos y las emociones como aspectos positivos de las visitas que potencian los aprendizajes. Ver, tocar, sentir, estar con otros, “subirse al avión”, son acciones que se generaron gracias a la visita y que fueron valoradas positivamente por los niños.

Asimismo, los museos *despiertan* preguntas, proceso cognitivo básico para el aprendizaje, la creatividad (Corbalán, 2008) y el compromiso (Rigo y Donolo, 2018). Las preguntas emergentes de las visitas pueden ser retomadas y reconstruidas en las aulas a fin de crear oportunidades de articulación transversal entre diversos contenidos curriculares. Entonces, los museos son contextos promisorios de enseñanza y aprendizaje en tanto permiten ver, escuchar, estar con otros, vivenciar experiencias significativas y hacer preguntas. Contribuyen a pensar la educación como variada e ilimitada en formas, espacios, recursos y motivaciones, en pos de promover el compromiso de los estudiantes (Rigo y Donolo, 2018).

Coincidimos con Unal (2012) en que los museos ofrecen oportunidades para que los niños desarrollen aprendizajes a través de la investigación, la exploración, el cuestionamiento, la curiosidad, la creatividad, el uso de conocimientos previos y comparaciones, y el desarrollo de pensamientos críticos. Castro (2003) también destaca la importancia de la creatividad y el pensamiento divergente en los procesos educativos en museos. El autor considera indispensable que

cada visitante pueda estar claramente involucrado en un proceso genuinamente pedagógico y participativo que lo haga realmente un activo y dinámico protagonista del museo, por fuera del esquema del antiguo visitante que se limitaba a aceptar el discurso museal sin cuestionarlo siquiera y a actuar de manera pasiva y desinteresada frente a “verdades absolutas”, producto del saber de unos pocos (p. 9).

En este sentido, vale la pena resaltar las preguntas de los niños y sus interpretaciones novedosas sobre los objetos y las historias que se cuentan en los museos.

Los resultados del estudio son interesantes a la luz del estudio anterior de Melgar (2019); si bien las planificaciones de las experiencias fueron diferentes (una de ellas fue diseñada en especial para los niños desde el museo y la otra fue una visita educativa propuesta desde la escuela), las percepciones de los niños son muy similares. En

ambas experiencias reconocen valiosas potencialidades educativas de los museos, identifican acciones y aprendizajes construidos, y subrayan el papel de las emociones. En nuestro estudio y en el de Melgar (2019) se hace hincapié en esta poderosa afirmación: “¡Todo me gustó!”, expresión que sintetiza la valoración de la mayoría de los participantes; a la vez, son palabras que interpelan e invitan a pensar en la necesidad de más experiencias más allá de las aulas para potenciar el compromiso de los estudiantes.

En suma, las percepciones de los estudiantes sobre el museo como experiencia educativa que compromete se resumen en expresiones relacionadas con el interés, el deseo de aprender, preguntar e interactuar con los objetos del museo, aspectos que fomentan el compromiso de los estudiantes, como lo puntualiza el estudio de Rigo (2017) y los planteamientos de Rigo, De la Barrera y Elisondo (2018a).

Cuatro palabras: interesante, desafiante, interrogantes e interacción, marcan la experiencia educativa de recorrer el Museo Tecnológico Aeroespacial, en la cual el compromiso de los estudiantes hacia la visita queda ligada a una experiencia de aprendizaje resonante, en los términos de Templeton y Baskinger (2011), evocada en recuerdos y emociones personales; rica a nivel cognitivo, al aprender nuevas ideas y generar preguntas novedosas en los visitantes; e interactiva en la posibilidad de no solo ver y escuchar, sino de aprender de acuerdo con los objetivos que invitan a su exploración activa.

En futuras investigaciones sería interesante incluir entrevistas y grupos focales para recuperar las voces de los niños. Asimismo, incorporar las expresiones de los docentes y articularlas con las valoraciones de los niños. En próximos estudios será importante también comparar resultados de diversas experiencias en museos con niños (visitas escolares, visitas con familiares, actividades planificadas por los museos, etcétera).

Los museos permiten aumentar la educación (Elisondo, 2015), es decir, generar mayores ocasiones para construir conocimientos e historias con otros y con objetos de la cultura. De igual modo, posibilitan ampliar miradas y horizontes; aprovechar estas ocasiones de potenciar los aprendizajes es un importante desafío para las escuelas. Construir muchos y variados conocimientos, en contextos heterogéneos dentro y fuera de las aulas, es indispensable para ampliar las oportunidades educativas de todos los sectores y fortalecer el compromiso (Rigo, De la Barrera y Elisondo, 2018b). Muchos conocimientos y muchas experiencias para todos los sujetos y a lo largo de la vida son imprescindibles para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este es el cuarto objetivo de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderoqui, S. y Linares, M. C. (2005). El libro de visitantes del museo de las escuelas: un diálogo entre narrativas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 4, pp. 117-128. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza-CS/article/view/126256>

Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.

- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M. & Tayler, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of Learning. *Curator the Museum Journal*, vol. 45, núm. 3, pp. 213-231. Recuperado de <https://eprints.qut.edu.au/19073/>.
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupe'ré, V. & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. En J. Fredricks, A. Reschly & S. Christenson (edits.). *Handbook of student engagement interventions* (pp. 13-29). Londres: Academic Press.
- Bailey-Ross, C., Gray, S., Ashby, J., Terras, M., Hudson-Smith, A. & Warwick, C. (2017). Engaging the museum space: Mobilizing visitor engagement with digital content creation. *Digital Scholarship in the Humanities*, vol. 32, núm. 4, pp. 689-708. Recuperado de <http://dro.dur.ac.uk/20408/>
- Ballarini, F. (2015). *REC. Por qué recordamos lo que recordamos y olvidamos lo que olvidamos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bayat, F. (2015). *Student engagement: A qualitative study of extracurricular activities*. Tesis para obtener el grado de doctor of Education Graduate Department of Leadership, Higher and Adult Education. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Recuperado de https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/70846/1/Bayat_Fraydoon_201511_EdD_thesis.pdf
- Bickmore T., Pfeifer L. & Schulman D. (2011). Relational agents improve engagement and learning in science museum visitors. En H. H. Vilhjálmsson, S. Kopp, S. Marsella & K. R. Thórisson (eds.). *Intelligent virtual agents* (pp. 55-67). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-23974-8_7
- Blumenfeld, P., Kempler, T. & Krajcik, J. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. En R. K. Sawyer (ed.). *The Cambridge handbook of the learning science* (pp. 475-488). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cabral, R. y Maldonado, J. (2019). Museos de ciencias en México: educación y concientización cultural science museums in Mexico: Education and cultural awareness. *Naturaleza y Tecnología*, vol. 6, núm. 1. Recuperado de www.naturalezaytecnologia.com/index.php/nyt/article/view/343
- Castro, D. (2003). Protagonistas de museo: niños, jóvenes y adultos en el desarrollo de proyectos pedagógicos y museográficos sobre el patrimonio arqueológico colombiano. *Boletín del Museo del Oro*, vol. 51, pp. 2-30. Recuperado de <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/4939>
- Chávez, K. (2015). *Percepciones de los niños visitantes en torno al curso de verano 2014 del Museo Nacional de Culturas Populares, México*. Tesis para obtener el grado de licenciado en Turismo. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/58766>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Corbalán, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 35, pp. 11-21.
- Corno, L. & Anderman, E. (2016). *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: Routledge.
- Dindler, C. & Iversen, O. (2009). *Motivation in the museum –mediating between*

- everyday engagement and cultural heritage*. Conference Paper. Recuperado de <http://pure.au.dk/portal/files/108111036/motivation.pdf>
- Domínguez Arranz, A. (2003). La museología participativa. La función de los educadores de museo. En J. M. Iglesias Gil (edit.). *Actas de los XIII Cursos Monográficos sobre Patrimonio Histórico* (pp. 99-117). Reinosa. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Eastwell, P. & Rennie, L. (2002). Using enrichment and extracurricular activities to influence secondary students' interest and participation in science. *The Science Education Review*, vol. 1, núm. 4. Recuperado de <http://citeserxist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.524.3433&rep=rep1&type=pdf>
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage_environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. En C. Ames & R. Ames (eds.). *Research on motivation in education* (vol. 3: Goals and cognitions, pp. 13-44). Nueva York: Academic Press.
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 3, pp. 1-23. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20904>
- Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from museums. Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, Estados Unidos: Altamira Press.
- Fletcher, A., Nickerson, P. & Wright, K. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal Community Psychology*, vol. 31, núm. 6, pp. 641-659. <https://doi.org/10.1002/jcop.10075>
- Fredricks, J., Reschly, A. & Christenson, S. (2019). Interventions for student engagement: Overview and state of the field. En J. Fredricks, A. Reschly & S. Christenson (eds.). *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 1-8). Londres: Academic Press.
- Fredricks, J. y Eccles, J. (2008). Participation in Extracurricular Activities in the Middle School Years: Are There Developmental Benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 37, pp. 1029-1043. Recuperado de <https://www.psc.isr.umich.edu/pubs/abs/5750>
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Leinhardt, G. & Crowley, K. (1998). *Museum learning as conversational elaboration: A proposal to capture, code, and analyze talk in museums*. Report # MLC-01. Recuperado de <http://mlc.lrdc.pitt.edu/mlc>
- Melgar, M. F. (2019). ¡Todo me gustó! Los niños y sus percepciones sobre una actividad educativa en un museo. *Revista Educatio Siglo XXI*, vol. 27, núm. 1, pp. 167-194.
- Melgar, M. F. y De los Reyes Leoz, J. (2018). De los objetos al museo. Experiencias educativas emotivas y creativas. Monográfico. *Revista Contextos de Educación*, vol. 25, pp. 122-137.
- Melgar, M. F., Elisondo, R. y Donolo, D. (2018). Experiencias en museos. Zonas educativas posibles. *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, vol. 53, pp. 241-256. Recuperado de <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/333/360>
- Morentin Pascual, M. y Guisasola Aranzabal, J. (2014). La visita a un museo de ciencias en la formación inicial del profesorado de educación primaria.

- Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 11, núm. 3, pp. 364-380. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2890>
- NCCPE (2015). *What is public engagement?* Recuperado de <https://www.publicengagement.ac.uk/about-engagement/what-public-engagement>
- O'Brien, E. & Rollefson, M. (1995). *Extracurricular participation and student engagement*. Education Policy Issues: Statistical Perspectives. Washington, DC: ERIC Clearinghouse.
- Reeve, J., Cheon, S. & Jang, H. R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. En J. Fredricks, A. Reschly & S. Christenson (eds.). *Handbook of student engagement interventions* (pp. 87-100). Londres: Academic Press.
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, vol. 33, pp. 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154275>
- Rigo, D., De la Barrera, M. L. y Elisondo, R. (2018a) Investigación educativa... algunos temas de la agenda actual. *Revista Contextos de Educación*, vol. 25, pp. 159-173. Recuperado de <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/issue/view/62/showToc>
- Rigo, D., De la Barrera, M. L. y Elisondo, R. (2018b). La mesa está servida. 4c: cerebro, creatividad, compromiso y contexto. *Revista Contextos de Educación*, vol. 25, pp. 6-10. Recuperado de <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/issue/view/62/showToc>
- Rigo, D. y Donolo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, pp. e316-316. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.316>
- Rigo, D. y Donolo, D. (2018). ¿Es posible invertir la forma en que aprendemos y enseñamos? Aderezos para repensar la educación. *Revista Innovaciones Educativas*, vol. XX, núm. 28, pp. 106-119. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/article/view/2135/2501>
- Sherhoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Nueva York: Springer.
- Templeton, C. & Baskinger, M. (2011). *Museum visitor engagement through resonant, rich and interactive experiences*. Tesis para obtener el grado de maestro en Design in Interaction Design. School of Design, Carnegie Mellon University. Recuperado de https://kilthub.cmu.edu/articles/Museum_Visitor_Engagement_Through_Resonant_Rich_and_Interactive_Experiences/6723569/1
- Unal, F. (2012). Observation of object preferences of interest by children aged between 4 and 8 in museums: Antalya museum examples. *Procedia*, vol. 51, pp. 362-367. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.173>
- Unesco (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Capacidades para la agencia en egresados del telebachillerato comunitario

Capabilities for agency in graduates at the telebachillerato comunitario (a Mexican high-school service)

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ*

El objetivo de este artículo es revisar los casos de 25 egresados de telebachillerato comunitario en el estado de Morelos a fin de rastrear sus principales aprendizajes no académicos y valorar su relevancia en términos de agencia desde una perspectiva de desarrollo humano. La vía metódica partió de la perspectiva fenomenológica, que se ajustó a un estudio de casos múltiples con unidades incrustadas según las orientaciones de Yin (2018). La aproximación teórica se apoyó en conceptos de capacidades y agencia, adaptados a procesos educativos con base en aportaciones de Sen (2019), Nussbaum (2012) y Appadurai (2013). Para el análisis, se retomó la codificación temática propuesta por Flick (2017). Las conclusiones resaltan la importancia de los aprendizajes no académicos para el desarrollo de la agencia y aportan propuestas prescriptivas para potencializar aún más sus beneficios en este servicio educativo de nivel medio superior.

Palabras clave:
educación comunitaria, educación y desarrollo, autonomía, aprendizaje activo, transformación personal

The main objective of this text is to review the cases of 25 pre-university graduates from the “telebachillerato comunitario” (community distance-high school), in Morelos State, in order to track their main non-academic learning accomplishments and describe their relevance in terms of agency, within a human development perspective. The method departs from a phenomenological perspective and then engages in a multiple case study with embedded units, according to Yin (2018)’s guidelines. Theoretical approach describes notions of agency and capabilities adapted to education, considering Sen (2019), Nussbaum (2012) and Appadurai (2013), while data analysis uses the thematic codification process proposed by Flick (2017). The conclusions highlight the importance of such learning to develop agency; they also provide a prospective view in order to further enhance the benefits of this high school educational service.

Keywords:
community education, education and development, autonomy, experiential learning, personal transformation

Recibido: 13 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 16 de julio de 2020 |

Publicado: 5 de agosto de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1084>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-005

* UNAM, Becario del programa de becas posdoctorales en la UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Asesorado por la doctora Carlota Guzmán Gómez. Doctor en Educación por la UAEM, Morelos. Líneas de investigación: telebachilleratos comunitarios y formación docente. Correo electrónico: picoalanis@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-3092-3397>

INTRODUCCIÓN

En 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) propuso replantear la educación, en continuidad con los informes Faure y Delors, los cuales indican que cabe entender el conocimiento como “el modo en que los individuos y las sociedades dan un sentido a la experiencia”; que el aprendizaje sería el “proceso necesario para adquirir ese conocimiento. Es a la vez el proceso y el resultado de ese proceso”; y que “educación significa aquí un aprendizaje que se caracteriza por ser deliberado, intencionado, con un fin determinado y organizado” (Unesco, 2015, p. 17). Considerando la manera en que nos adentramos en un nuevo milenio, también especifican: “Apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI” (p. 36). No sería necesario replantear la educación si el rumbo correcto se pudiera mantener con facilidad y si no se hubiera errado ya en algunos aspectos fundamentales. Vale la pena revisar nuestros modelos educativos a la luz de estas orientaciones.

Una de ellas tiene que ver con el “aprendizaje adecuado”. Al respecto, la Unesco hace esta precisión: “En un mundo diverso, las necesidades de aprendizaje varían de una comunidad a otra, de modo que un aprendizaje adecuado deberá responder a lo que cada cultura, cada grupo humano, defina como necesario para vivir con dignidad” (2015, p. 33). De ser así, las herramientas para evaluar aprendizajes en entornos globales no necesariamente carecen de utilidad, pero tampoco tendrían que ocupar el papel central en el diseño y la valoración de proyectos educativos concretos y locales. Este es el punto de partida para nuestra investigación sobre capacidades para la agencia obtenidas a través de aprendizajes no académicos. En el caso del telebachillerato comunitario (TBC), hay evaluaciones estandarizadas nacionales que lo colocan en el nivel más bajo de desempeño académico; sin embargo, aún no se han identificado aprendizajes relevantes desde su propio horizonte comunitario. En esta problemática nos centraremos.

Dado que los TBC son relativamente recientes, no hay suficiente literatura sobre ellos. Los referentes principales hasta el momento (Weiss, 2017; Guzmán, 2018) retratan sus condiciones de precariedad; no obstante, cuando se realizaron aún no había egresados que pudieran dar cuenta de sus aprendizajes en retrospectiva. Las investigaciones sobre los TBC van en aumento, como se constató en el pasado Congreso Nacional de Investigación Educativa, en el cual hubo al menos cuatro ponencias sobre ellos desde diferentes áreas temáticas (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2019); sin embargo, ninguna se refirió a aprendizajes no académicos y menos aun a sus egresados.

Para la elaboración de este artículo, nos basamos en datos de 2019 que provienen de una investigación sobre los recorridos y la capacidad de aspiración de los egresados del TBC en el estado de Morelos. Como parte de nuestro estudio, realizamos 30 entrevistas –25 de las cuales fueron con egresados–, pero en esa ocasión seleccionamos solo diez para el análisis. Ahora estamos retomando y examinando todas por completo, incluyendo las diez del estudio anterior. Esta vez nos enfocamos en responder la interrogante referente a las manifestaciones de aprendizajes no académicos, que incluyen la capacidad de aspiración y también van más allá de ella. Con esto, aportaremos a un primer acercamiento a la identificación de aprendizajes no

académicos desde los TBC, que contarán por primera vez con un estudio de egresados desde esta perspectiva.

A continuación reseñamos los antecedentes que configuran la problematización abordada. Posteriormente, describimos los referentes teóricos y los criterios metodológicos que utilizamos. En otro apartado señalaremos los resultados obtenidos y nos apoyaremos en algunos ejemplos concretos. Por último, compartiremos las conclusiones más relevantes para esta investigación.

ANTECEDENTES

El TBC inició el sexenio pasado, en 2013, como un programa piloto que constituyó una estrategia del gobierno del presidente Peña Nieto para incrementar la cobertura en el nivel medio superior en poblaciones rurales alejadas de otras opciones escolarizadas, en un radio de al menos cinco kilómetros (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018). La apuesta por incrementar la cobertura del nivel medio superior provenía del sexenio del presidente Calderón, quien había impulsado primero una reforma curricular para todo este nivel educativo en 2008 (SEP, 2008) y, más tarde, en 2012, se le hizo parte de la educación obligatoria, con la meta de alcanzar la cobertura total en 2021 (Presidencia de la República, 2012). El modelo del TBC se retomó de otro que ya se aplicaba en Veracruz y proponía aprovechar durante las tardes las instalaciones de las telesecundarias (de ahí que se les llamó telebachilleratos); funcionarían de manera presencial con tres profesores, de los cuales uno fungiría además como responsable. Se les contrataría por honorarios y entre todos brindarían el 80% de las horas previstas en el currículo (SEP, 2018), si nadie faltara nunca.

A estas circunstancias –aunadas a la precariedad de recursos estructurales–, se le suma el que el TBC tuvo el menor promedio de puntaje a nivel nacional en la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) más reciente, para el nivel medio superior, prueba que procura medir el desempeño académico en matemáticas, lenguaje y comunicación (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017).

Por otra parte, diversos actores relacionados con los TBC los han señalado como proyectos nobles con resultados valiosos para la formación de jóvenes –y no tan jóvenes–, así como para el desarrollo de sus comunidades, también en condiciones vulnerables o de marginación (Weiss, Antonio, Bernal, Guzmán y Pedroza, 2017); sin embargo, esto no se refleja en sus indicadores numéricos. En cambio, se recurre al término “precariedad” para referirse al pago de salarios de los docentes y su falta de contrato, a los planteles prestados que carecen de internet y, en ocasiones, también de agua o luz, a la economía de comunidades docentes y estudiantes, e incluso para describir las trayectorias académicas de los estudiantes (Guzmán, 2018; Weiss, 2017).

Con este panorama, nos propusimos revisar los casos de 25 egresados del TBC en el estado de Morelos a fin de rastrear sus principales aprendizajes no académicos y valorar su relevancia en términos de agencia desde una perspectiva de desarrollo humano.

Morelos es un estado con características particulares que reflejan de distintas maneras la realidad nacional. A pesar de que tiene apenas el 1.6% de la población del territorio nacional, el promedio de años de escolaridad y los porcentajes de acceso a

los niveles medio superior y superior son cercanos a los del nivel nacional (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015). Asimismo, el peso de los estratos socioeconómicos se asemeja en forma considerable a los del país en su conjunto (Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercados, 2018). Todo ello nos aporta indicios de que, con base en un estudio de casos, los aspectos estructurales observados pueden plausiblemente repetirse en numerosos escenarios del país. Por otra parte, el tamaño del territorio morelense facilita el desplazamiento y acceso a comunidades apartadas, además de que otros indicadores demográficos, económicos, de salud, trabajo, vivienda y calidad de vida también se corresponden –guardando las debidas proporciones– con el conjunto nacional (INEGI, 2018).

Los TBC en Morelos se distribuyen en ocho planteles, de los cuales nuestra investigación incluyó entrevistados de cinco de ellos. Estos se encuentran en poblaciones consideradas de alta marginación (Secretaría de Desarrollo Social [Sedesol], 2013). En resumen, se trata de procesos educativos llevados a cabo en contextos de precariedad y con resultados oficiales poco alentadores. Ante ello, nuestra investigación parte teóricamente desde un enfoque de desarrollo humano y agencia.

REFERENCIAS TEÓRICAS

El enfoque de desarrollo humano es referido por Nussbaum (2012) como un enfoque de capacidades (*capabilities*) que aluden en específico al ser humano. Desde esta perspectiva, toma un papel central la libertad de cada persona para definir lo que ella misma pueda ser o hacer, de manera que la persona sea un fin y no sea considerada solo un instrumento para otro fin (por noble que parezca).

Los antecedentes de este enfoque se remontan a la necesidad de evaluar las condiciones y la calidad de vida de las personas y sus sociedades sin ceñirse solo a indicadores económicos, como el producto interno bruto, lo que gracias a la iniciativa de Amartya Sen dio lugar al Índice de Desarrollo Humano, adoptado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y que se refleja, hasta la fecha, en una serie de informes internacionales que iniciaron en 1990.

Para Sen (2019), el enfoque de capacidades también se centra en la libertad, entendida como las posibilidades reales que tiene una persona para lograr o conseguir algo que valora, y en ello basa su teoría de justicia, pues desde su perspectiva la distribución de capacidades es de mayor relevancia que la de bienes materiales, ya que de poco servirían las posesiones si con ellas no se pudiera obtener lo que se valora. De acuerdo con Nussbaum (2012), “el enfoque se ocupa de la injusticia y la desigualdad sociales arraigadas y, en especial, de aquellas fallas u omisiones de capacidades que obedecen a la presencia de discriminación o marginación” (p. 30).

Así, las capacidades son conjuntos de funciones con las cuales una persona puede elegir actuar para alcanzar fines elegidos por ella misma, y a los gobiernos les correspondería establecer las condiciones sociales para que esto sea posible, siempre que con ello no se actúe en detrimento de las capacidades más importantes de los demás.

Entonces, el enfoque de capacidades aporta una orientación específica que en este caso se aproxima más a una perspectiva antropocéntrica o humanista. También se trata de una aproximación coherente con los esfuerzos internacionales por

replantear la educación expresados por la Unesco, la cual ha denunciado que, en aras de la economía, se ha utilizado a la educación para promover la producción irresponsable, que ha desembocado en una crisis ambiental (Unesco, 2015). Del mismo modo, se ha comprometido con el cuarto objetivo de desarrollo sustentable propuesto por las Naciones Unidas: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Unesco, 2016, p. 15).

Por otra parte, el enfoque reconoce la dignidad humana desde la agencia de las personas, entendiendo esta como una “capacidad de acción del individuo” (Nussbaum, 2012, p. 42); sin embargo, es preciso profundizar más en este concepto y su utilización dentro del ámbito educativo (Yurén y Mick, 2013). Cabría comenzar por especificar que la agencia en sí misma no es una capacidad, sino el ejercicio de diversas capacidades y se traduce en acción que transforma el contexto; entonces, más que hablar de “capacidad de agencia”, en educación se debería hablar de capacidades para la agencia, y destacar que es menester que, efectivamente, pueda haber un cambio –fehaciente– en el contexto, que se pueda llevar a cabo y que su resultante sea deseada, elegida y asumida con responsabilidad por cada estudiante.

Esta concepción de capacidades y agencia parece contraponerse en diversos aspectos frente a los modelos basados en competencias, pues la agencia no responde de modo necesario a las “demandas” del entorno, sino a las de la persona-agente (quien idealmente tomaría en cuenta de manera crítica las circunstancias del entorno). La agencia tampoco considera satisfacer las expectativas de un gobierno, la industria, un colectivo o un tercero, ni ser inteligente para “solucionar” problemas a criterio de un cliente o usuario; más bien otorgar el poder –con su correspondiente carga ética– a la persona que elige actuar o dejar de hacerlo.

Sin embargo, ambas apreciaciones –competencias y capacidades– no son excluyentes entre sí y pueden coexistir si se establecen con claridad las prioridades del modelo (Millán y Martínez, 2017). Por ello, también cobra importancia contar con más referentes de valoraciones explícitas sobre la agencia y las capacidades que implica, pues así se podrían diseñar estrategias para favorecerla y empoderar a los actores que, como agentes, podrán modificar con mayor efectividad entornos de marginación y desigualdad, lo cual probablemente no sea indispensable en todos los escenarios educativos, pero sí en los más vulnerables.

Superar condiciones de pobreza es algo que ha sido trabajado desde la perspectiva antropológica por Appadurai (2013), quien estudió los esfuerzos colectivos de comunidades hindúes en grandes urbes, y encontró que su capacidad de voz y aspiración eran indispensables para que ellos mismos pudieran determinar los caminos más convenientes para superar estas condiciones, desde sus propios significados culturales.

A la capacidad de voz y aspiración se le podrían sumar otras habilidades y competencias a las que se les suele llamar “blandas” –de naturaleza no académica– más relacionadas con cuestiones actitudinales y de formación en valores que, de acuerdo con Pieck y Vicente (2017), son fundamentales para el éxito de los programas de capacitación para el trabajo en el nivel medio superior, en particular en

el caso de jóvenes provenientes de sectores vulnerables; algunas de ellas son “ética, responsabilidad, empatía, espíritu de servicio, trabajo en equipo, sociabilidad, entre otras” (p. 389).

Somos conscientes de que este tipo de teorización, con nociones conceptuales poco desarrolladas, no profundiza en la descripción de cada uno de estos términos relevantes, como son “desarrollo humano”, “capacidades”, “agencia” o “capacidad de aspiración”. No obstante, el criterio para su utilización es predominantemente pragmático y atiende, de acuerdo con Chinoy (1966), la consideración de que los conceptos en el ámbito sociológico se eligen y desarrollan más según su utilidad que con la pretensión de agotar su descripción compleja. En nuestro caso, buscamos que estas nociones contribuyan a una mejor comprensión de los aprendizajes no académicos de personas a quienes se reconoce su dignidad y capacidad de aspiración entre otras tantas más que les permitirían elegir con agencia cómo modificar su entorno conforme a sus propios intereses y los de sus comunidades; en este sentido, estos conceptos se relacionan con un proyecto educativo, si se les atribuye una finalidad como la referida por la Unesco (2015) al replantearse la educación.

¿De qué manera se esperaría poder dar cuenta de este tipo de aprendizajes en entornos en especial alejados, como son los del TBC? De ello nos ocuparemos en el siguiente apartado.

METODOLOGÍA

Es conveniente diseñar las estrategias metodológicas con base en los planteamientos teóricos o epistemológicos previamente definidos, al menos en el ámbito de la investigación cualitativa (Vasilachis, 2006; Silverman, 2010). En nuestro caso, tomamos como punto de partida el enfoque de capacidades, que encierra nociones específicas sobre el ser humano, la libertad y la justicia. Esperamos que el camino metodológico sea congruente con ello; por eso, consideramos la pertinencia de fundamentarnos en la perspectiva fenomenológica.

En cuanto a aspectos clave en nuestra postura teórica, para el enfoque de capacidades, el ser humano –con agencia– es digno, lo que significa que tiene un valor intrínseco que impide tratarlo como medio o instrumento para algún fin, ya que es un fin en sí mismo; construir o abonar para su desarrollo individual y colectivo es la finalidad del enfoque y también lo sería para la educación. La noción de justicia supone el procurar un estado mínimo de bienestar para todos los seres humanos, que incluye el poder convivir con un medio natural sustentable. Del mismo modo, los seres humanos, en general, son capaces de desarrollar agencia y esta conlleva libertad, así como responsabilidad.

Para identificar y valorar los aprendizajes no académicos de personas que egresaron del nivel medio superior (específicamente del TBC), es pertinente partir desde su propia percepción o “experiencia vivida”. Este es el eje de la aproximación fenomenológica. Por ello, nuestro camino metodológico comienza buscando privilegiar el punto de vista de los actores aludidos y continúa involucrándose con su contexto personal, cultural y escolar.

En nuestra investigación identificamos entre los casos las mayores similitudes y diferencias sobre cuáles son y cuál es la manera en que los participantes valoran sus principales aprendizajes no académicos. Entonces, la compatibilidad de la aproximación fenomenológica con el estudio de caso se justifica, porque la primera “intenta fundamentalmente explicar los significados tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana, en nuestro universo vital” (Van Manen, 2003, p. 29), mientras que el segundo es un método empírico cuya meta es comprender el caso para facilitar la investigación de fenómenos contemporáneos en profundidad cuando los límites entre el fenómeno y el contexto podrían no ser del todo claros (Yin, 2018).

Para estructurar este apartado metodológico, lo organizamos en tres categorías descriptivas para la vía metódica en investigaciones educativas con referentes empíricos (Alanís, 2015), que corresponden a los conceptos ordenadores en relación con los observables, a los instrumentos de recolección y soporte de datos, y a las herramientas analíticas. Con esto, pretendemos cubrir la información necesaria para valorar de manera intersubjetiva –y finalmente reproducir en otros escenarios– los pasos que seguimos en nuestra investigación.

El concepto ordenador se refiere al tema que se busca resaltar dentro de la experiencia vivida de las personas en quienes se centró esta investigación, es decir, los aprendizajes aportados por los TBC a sus egresados, en especial los aprendizajes no académicos, como el desarrollo de la capacidad de voz, la capacidad de aspiración y demás cuestiones actitudinales o de formación de valores, como las referidas por Pieck y Vicente (2017). Estos aprendizajes difícilmente son observables de manera directa, por lo que en la investigación recurrimos a referentes indirectos que ayudaron a dar cuenta de esto. Nuestra intención fue vincularlos con fragmentos discursivos de los actores participantes. Estos fragmentos fueron nuestros observables, pues de modo tangible constituyeron los datos empíricos de la investigación.

El diseño de la recolección de datos correspondió a un estudio de casos múltiples de unidades incrustadas, siguiendo la propuesta de Yin, quien la denomina “tipo 4” (Yin, 2018). Con base en este esquema, cada uno de los cinco planteles (seleccionados por su disponibilidad para participar en el estudio) representó un caso elegido desde una lógica de replicación literal, es decir, en función de sus similitudes más que de sus diferencias. Estas podrían caracterizarse de manera resumida: planteles con carencias de infraestructura, los cuales habían iniciado en instalaciones prestadas por una telesecundaria (solo uno ha conseguido mudarse luego a unas pequeñas instalaciones propias financiadas por la comunidad), con solo tres profesores (uno de ellos fungía a la vez como responsable) en condiciones de precariedad laboral (sin contratos, sueldos retrasados), con un solo grupo por grado, en localidades catalogadas con alto grado de marginación (Sedesol, 2013).

Dentro de cada caso o plantel, seleccionamos a participantes específicos o “unidades incrustadas”, elegidos por su disponibilidad para la investigación, pero también en busca de satisfacer criterios de replicación teórica, es decir, poder contrastar diferencias entre subgrupos: hombres y mujeres, que estudian o trabajan (de manera remunerada o no), y con uno, dos o hasta tres años desde su egreso de la educación media superior. Para ello, procuramos, como sugiere Yin (2018), que se contara en cada caso con al menos dos integrantes por subgrupo.

La Dirección General de Educación Media Superior y Superior del estado de Morelos solicitó por escrito a los responsables de plantel darnos acceso para realizar la investigación. Así, llevamos a cabo 25 entrevistas semiestructuradas en profundidad a fin de adecuarnos a las orientaciones de Hammer y Wildavsky (1990), con egresados de cinco de los ocho TBC que hay en Morelos, distribuidos conforme a la tabla.

Tabla. Distribución de egresados entrevistados por plantel

Plantel	Hombres	Mujeres	Estudian	No estudian	Egresaron en
A	2	3	3	2	2016, 2017 y 2018
B	2	4	2	4	2016, 2017 y 2018
C	3	3	3	3	2016, 2017 y 2018
D	2	2	2	2	2017 y 2018
E	2	2	1	3	2017 y 2018
Total	11	14	11	14	

Asimismo, entrevistamos a sus cinco responsables de plantel (dado que su nombramiento no es de “directores”). Las entrevistas iniciaron en junio de 2019 y terminaron en agosto de ese mismo año. La mayoría se llevó a cabo al interior de los mismos planteles. A los participantes les pedimos su consentimiento después de explicarles la finalidad de la investigación, así como las condiciones de confidencialidad y anonimato; todo ello quedó registrado en las mismas grabaciones, las cuales se hicieron con dispositivos digitales en formato mp3 con duración promedio de 59 minutos. Luego se respaldaron en Google Drive.

La guía de entrevista se dividió en tres secciones: introducción, desarrollo y conclusiones. En la primera, incluimos lo referente al consentimiento informado, datos generales de registro y preguntas de apertura. En el desarrollo, abordamos módulos de preguntas sobre su trayectoria escolar con especial atención en lo que les fue aportado por el TBC. Otro sobre su trayectoria laboral; un tercer módulo sobre sus actividades actuales y un cuarto acerca de perspectivas a futuro. Finalmente, en la sección de cierre les formulamos preguntas para determinar su nivel socioeconómico, un ejercicio de campos semánticos y datos de contacto.

Para el análisis de datos, convertimos todas las entrevistas a formato .wav monoaural de 8 bits a fin de procesarlas con el software de acceso abierto Sonal (Alber, 2018), que resultó de mucha utilidad porque nos permitió tematizar entrevistas conforme se les escuchaba. También, recurrimos al dictado de voz de Google Docs para elaborar una primera versión de las transcripciones totales de cada entrevista, las cuales corregimos para revisar su puntuación y subsanar otros errores. A principios de 2020, tematizamos todas las entrevistas para recuperar sus referencias concretas hacia aprendizajes no académicos.

Para la codificación temática, consideramos, junto con Flick (2007), que

el supuesto subyacente es que en mundos sociales o grupos diferentes se pueden encontrar distintas visiones. Para evaluar este supuesto y para desarrollar una teoría de las maneras de ver y experimentar específicas de estos grupos, es necesario modificar algunos detalles del procedimiento de Strauss para aumentar la comparabilidad del material empírico (p. 201).

El modelo metodológico prevé una serie de casos y se comienza por producir descripciones breves de cada uno, etiquetarlas con una frase o lema representativo y agregarles una breve descripción de cada entrevistado, así como sus menciones relativas al tema investigado. A continuación, establecimos un sistema de categorías provisional y luego, en cada caso, realizamos una codificación abierta para después efectuar otra más de tipo selectiva, de manera similar a la propuesta de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), pero sin hacer hincapié en consolidar una categoría central, sino en identificar dominios temáticos para cada caso individual. Conforme se avanza, los nuevos casos se van comparando y ajustando en función de los primeros y viceversa, con lo que, al final, se consigue contar con una estructura apta para la comparación de casos y grupos (Flick, 2007).

En nuestra investigación, estos procesos se realizaron primero sobre las entrevistas de los egresados –a quienes les asignamos seudónimos provenientes de personajes de ficción– y luego agrupamos esta información por cada uno de los cinco planteles; tomamos en cuenta, además, los comentarios vertidos por los responsables de plantel. Posteriormente, la categorización se efectuó para cada caso ajustando y modificando las temáticas y categorías de modo progresivo. La síntesis de los resultados obtenidos se presenta en el siguiente apartado.

RESULTADOS

A pesar de que la guía de entrevista estuvo diseñada para caracterizar la capacidad de aspiración y su entorno cultural, en diversos momentos hubo comentarios que hicieron alusión a diferentes aprendizajes –o a sus efectos– de carácter no académico. Como señalan Strauss y Corbin (2002), no es recomendable la rigidez en la codificación procedente del análisis, pues los sucesos que se codifican de cierta manera en un caso, bien pueden codificarse de forma distinta en otro. En nuestra categorización, llegamos a asignar expresiones similares –o en ocasiones iguales– dentro de categorías distintas, dada la influencia de cada caso y el contexto sobre las interpretaciones y sus implicaciones. Cabe señalar que tanto los nombres de las categorías como sus códigos subyacentes se formaron con terminología propia del lenguaje del análisis, más que de las expresiones directas de los entrevistados.

Una vez advertida esta eventualidad, señalamos que las entrevistas se filtraron buscando fragmentos con indicios de aprendizajes no académicos. En ellos encontramos una gran diversidad de expresiones que agrupamos en cuatro categorías en función de la agencia: autonomía, amplitud, efectividad y orientación. Ciertamente, estas categorías se definieron con base en agrupaciones de códigos, pero, de acuerdo con la metodología de análisis, estas familias de códigos se fueron modificando y enriqueciendo conforme se analizaban, de manera que la inclusión final de códigos bajo cada categoría fue lo bastante extensa como para plasmarla en este espacio.

Por otra parte, dado que se han respetado las condiciones de confidencialidad y anonimato, no consideramos necesario volver a contactar a los participantes para informarles los resultados preliminares de la investigación; sin embargo, sí tenemos previsto regresar a los TBC participantes a comentar los hallazgos y las conclusiones de este estudio una vez que las actuales condiciones de confinamiento por la pandemia del covid-19 lo permitan.

Autonomía

En esta faceta identificamos los aprendizajes que provocan cambios significativos dentro de las personas, sobre todo de lo que piensan de sí mismas, es decir, saber quiénes son (auto percepción, identidad), lo que creen que merecen y pueden lograr (autoestima, autoconfianza), y si saben lo que quieren o hacia dónde quieren ir (autodeterminación). Por eso, hemos llamado a todo junto “autonomía”, que encuentra su raíz en la persona que se puede normar a sí misma, y establecer sus propias leyes y límites que, en última instancia, le hacen capaz de elegir en quién se convertirá en medio de sus circunstancias.

En ocasiones, los mismos egresados se dan cuenta de esto, y también lo llegan a apreciar los responsables de plantel: “Ya después ellos solitos van tomando sus propias decisiones, y veo que efectivamente les ayuda a tener esa confianza en sí mismos, de que sí pueden, de que sí pueden. Y se me hace eso, pues, padrísimo, ¿no? en donde uno interviene para lograr esa seguridad en ellos” (R1).

De alguna manera, esta confianza en que las cosas para ellos y para otros a su alrededor pueden mejorar, la convicción de que “otro mundo es posible”, está también relacionada con la motivación para identificar nuevos horizontes deseables para ellos mismos y, con esto, se despierta su capacidad de aspiración: “Pues a mí el bachillerato me hizo diferente, porque así yo sé lo que yo quiero” (Eugene).

Este tipo de experiencias de empoderamiento trasciende las capacidades físicas para terminar influyendo sobre la manera en que los egresados ahora se ven a sí mismos, con lo que se activan sus aspiraciones: “... a mí me hizo crecer mucho, mucho, mucho como persona, como líder [...] yo llego y a lo que venga, a trabajar, sí, la verdad sí, y pues creo que es un proyecto que nos ha favorecido a muchos” (Kara).

Como apreciamos en el fragmento anterior, hay una nueva forma de posicionarse ante los demás. En el caso de Kara, ella se ve a sí misma como una líder. Estudia Ingeniería de Negocios y avanza con mucha claridad hacia un trabajo empresarial como paso intermedio hacia su propia compañía con espíritu emprendedor. No obstante, este empoderamiento y capacidad de aspiración, aunque puede percibirse más claramente en quienes continuaron sus estudios, también se ve reflejada (aunque con mayor palidez) en quienes no lo hicieron. Es el caso de Gretchen, quien, por circunstancias familiares, no ha podido continuar estudiando en el nivel superior, pero que tuvo una gran experiencia concursando y siendo premiada a nivel estatal: “... hemos salido del telebachillerato y quizás somos capaces de hacer más cosas que las otras escuelas, me refiero a mi caso, que siendo de un pueblo y de una escuela que apenas inició llegamos a metas, así que sí se puede mientras uno quiera seguir estudiando, se pueden alcanzar las metas” (Gretchen).

Incluso, en casos en que no había muchas opciones alentadoras en el futuro, el paso por el TBC se reconoció como un espacio de crecimiento personal y maduración que permite adentrarse en la adultez con mejores herramientas personales, como lo expresa esta pareja que se casó tras egresar:

Pedro: Como que te pone a madurar más, ya dejas de ser el niño que eras en la primaria, secundaria y ahorita en el bachillerato ya puedes ver más o menos a lo que le vas a tirar ya cuando eres mayor, sí.

Wilma: Sí, dejas de actuar como una niña sin sentido. Ahora piensas como mujer, ahora ves que tienes un futuro adelante...

Amatista, otra entrevistada, no tiene intenciones próximas de formar una familia e ingresó al TBC después de trabajar por su cuenta siete años en una lavandería y como empleada doméstica, de ahí que, al iniciar sus estudios en el telebachillerato, ya tenía una perspectiva adulta. Ahora estudia Derecho: "... como que no sólo te están preparando para que salgas y sepas todo, sino también para que seas una mejor persona y mejor ser humano; te están preparando para que te concientices [...] la percepción que yo tengo del telebachillerato es como esa oportunidad de dejar de ser la persona que eras, o sea, ser alguien mejor".

Los cambios al interior no solo impactan la imagen de sí; a veces con ello también se modifica la perspectiva sobre la manera de relacionarse entre géneros:

Investigador: ¿Cuáles dirías aquí que fueron tus principales aprendizajes?

Molly: Pues el principal, el principal, fue que hubo igualdad de género. Que aquí no porque seas una señora te hicieron menos. O sea, fue parejo. Eso es lo que yo aprendí aquí. [...] y a ser un poquito, un poquito más este [...] ser este [...] tener autoestima; de que yo puedo. Ser mujer, pues.

No fueron pocos los comentarios que hicieron alusión al machismo, y fue notorio que estos procesos de cambio de mentalidad respecto al género no se quedan únicamente dentro de los TBC.

Finalmente, pero no de menor importancia, es el aprendizaje que se traduce en interés por seguir aprendiendo, aun cuando las opciones para hacerlo sean tan limitadas: "Sí lo volvería a hacer. Sí, ahorita ya se me quitó el miedo, eso ya pasó y sí lo volvería a hacer. Creo que sí me interesaría mucho aprender más cosas, nuevas cosas" (Helen).

Amplitud

Esta se refiere a la cantidad de opciones de acción a las que se puede acceder, vinculada, en este caso, a los aprendizajes no académicos. A mayor cantidad de opciones y funcionamientos, mayores posibilidades de modificación del contexto de acuerdo con las intenciones de la persona agente. En este rubro, descartamos los aprendizajes académicos presentes en el plan de estudios del nivel medio superior, así como los conocimientos técnicos utilizados en el trabajo, puesto que consideramos, de manera explícita, que esto es parte de sus objetivos formativos. Descartamos, así, los aprendizajes de actividades económicas y técnicas productivas que habían sido mencionadas con frecuencia.

Aun así, el rubro contó con numerosas alusiones a cualidades intangibles aprendidas o reforzadas en el TBC, pues incluimos aquí todas esas habilidades útiles para la ciudadanía, entre las cuales sobresalió la capacidad de voz, habilidades para conocer, relacionarse y convivir con más gente, así como con el medio ambiente, controlar emociones, superar o manejar situaciones difíciles: "Saber cómo canalizar o actuar frente a casos de violencia intrafamiliar, y otros problemas que tienen los jóvenes, alcoholismo, drogadicción, embarazos" (R1), adicciones, identificar problemas y so-

lucionarlos, aplicar conocimientos a su vida práctica en casa, capacidad para ver más allá, salir de su comunidad y, finalmente, flexibilidad mental para cambiar de perspectiva, ver diferentes facetas en los problemas y crearse nuevos escenarios.

Veamos ahora algunos ejemplos: “Algo que me dejó muy bien aquí el telebachillerato y nunca se me va a olvidar es esa frase de que siempre viéramos a los problemas como nuevas oportunidades de vida, y creo que esa frase la he tenido siempre, siempre, siempre en mi mente y siempre que tengo un problema recuerdo esa frase; nos lo decía una maestra de aquí” (Kara).

En esta faceta ya no se trata de verse a sí mismo de modo diferente, sino de ver al mundo de otra manera y así identificar más posibilidades de acción. En el fragmento anterior constatamos cómo, más allá de las habilidades adquiridas, la capacidad de ver los problemas desde otra perspectiva los transforma en nuevas oportunidades para elegir y actuar: “Yo creo que todo sirve, empezando con la materia de ciencias de la comunicación [...] porque si no hay comunicación uno no puede moverse en la vida” (Gretchen). La “Voz”, como la llama Appadurai, tiene diversas manifestaciones y en esta faceta se ubicaron formas diversas y, a la vez, más recurrentes para expresarse. En el caso del fragmento al inicio de este párrafo, se relaciona con la posibilidad de “moverse en la vida”. Otros casos similares hacen referencia a la capacidad de voz que vence la “pena”: “... a través de esos proyectos que hicimos perdimos la pena, igual en los trabajos que hacíamos; en la exposición supimos cómo hablar, la forma de cómo hablar hacia la gente, perdimos la pena, el miedo de presentar un trabajo en PowerPoint, exponer” (Silver).

Otro modo de referirse a la capacidad de voz se manifiesta en la manera de relacionarse con otras personas y esto, a su vez, puede abrir nuevas posibilidades: “... el maestro Emmanuel me daba consejos, me decía que era buena para eso, pero yo siempre fui como que [...] no sé, soy muy penosa, entonces perdí el miedo a hablar ante la gente porque hasta exponer te ayudaba, todo el tiempo” (Eep).

A menudo, esta capacidad viene emparejada con nuevos esquemas mentales a los que se suele describir como “abrir los ojos”, lo que es significativo si consideramos que en esta faceta se incluye el identificar nuevas oportunidades:

Investigador: ... sobre las cosas que tú sientes que te aportó el bachillerato.

Helen: Sí, pues eso, es que antes era yo así, muy sumisa, no hablaba, no decía lo que pensaba y pues con esta experiencia que tuve pues sí me ayudó mucho. Aprendí muchas cosas; ya parezco perico, ¡jajaja! Y pues sí, la verdad que no me arrepiento de haber tomado esta decisión y me ayudó mucho. Sí, me abrió los ojos. Sí.

Otro tipo de opciones vinculadas a una forma de ver diferente, pudimos identificarlo en la apropiación de una visión sustentable: “Yo reciclo el agua de lluvia para lavar” (Arya), y sobre todo en transformaciones provenientes de procesos de inculturación, en el sentido más amplio de la palabra, como se refleja en el comentario de esta responsable: “... nadie los había sacado, o sea, ellos no conocían más que el pueblo o sus comunidades, pero más allá ya no. Entonces algo que tuvimos fue una convivencia en un cine, todos los telebachilleratos y nos los llevamos, entonces pues así como que [...] ¡no habían ido al cine!” (R3).

Finalmente, muchos aprendizajes que estaban destinados a servir como capacitación para el trabajo pueden ir mucho más allá, cuando los egresados se dan cuenta de que con esos mismos conocimientos pueden modificar sus propias condiciones de vida, y este metaaprendizaje es también una ganancia en términos de amplitud de agencia: “Y eso pues sí ayuda muchísimo; lo de la electricidad en la casa ¿no? y digo, pues creo que va creciendo ¿no? y creo que se va aprendiendo más” (Helen).

Efectividad

Molly: Pues es que la mayoría de aquí del pueblo, pues toma mucho. Raro es el que estudia; raro es el que termina.

Investigador: Cuando entran y estudian, ¿mejoran?

Molly: Pues yo creo que sí, porque [...] no al 100%, pero sí se podría decir que un 50% están dedicados a estudiar y dejan un poquito el vicio, se podría decir.

Muchas veces, para que una persona pueda fungir como agente, no basta tener confianza en sí misma y más posibilidades de actuar; también es necesario corroborar que se pueden alcanzar los resultados esperados tras una elección. A esto se refiere Sen como “poder efectivo” (1985, p. 208) y se puede dar aun cuando el agente no tenga control sobre el procedimiento, pero sí sobre el desenlace. En el caso de los egresados del TBC, hubo aprendizajes no académicos que se tradujeron en mayor poder efectivo, como el logro de evitar una adicción (y no solo actuar frente a ella, como se mencionaba en la faceta anterior), evitar ser engañada, no darse por vencidos y defender sus derechos.

A estos aprendizajes específicos se les pueden sumar muchos otros que, aunque ya han sido mencionados, cobran un matiz diferente cuando su contexto hace resaltar el desarrollo o perfeccionamiento de una habilidad –como en la capacidad de voz–, pero que redundan en que con esta mejoría ellos pueden obtener resultados más precisos o mejores. Así lo manifiesta una responsable de plantel: “Y también algo de los egresados es que cuando se proponían algo, lo lograban, pero en equipo. [...] entonces, es algo que también el telebachillerato les ha enseñado; a que ellos pueden lograr cosas en equipo” (R3).

Por otra parte, la característica más reiterada en este aspecto de la agencia fue el aprender a no rendirse y perseverar, en especial porque “sí se puede”. Este es, quizás, el aspecto más criticado desde el llamado “echaleganismo” (Krozer, 2019); sin embargo, para estos egresados su significado adquiere otro sentido. No hay que olvidar que las entrevistas partieron de una aproximación fenomenológica:

Arya: El último día de la graduación fue muy bonito, todos los consejos que nos dio la profesora.

Investigador: ¿Te acuerdas de alguno?

Arya: Que no nos diéramos por vencidos, que siguiéramos.

Algo similar mencionó otra egresada, madre soltera, trabajadora doméstica con dos hijos, de los cuales uno ya entró al TBC. Ella ya no pudo continuar estudiando, pero su aprendizaje se refleja en este consejo que da a los nuevos egresados:

Helen: Sí, yo les recomendaría que no se trunquen en esto, que le echen muchas ganas. Sí, porque está muy difícil la vida ahorita. Si están deprimidos o que no encuentran algo, que se metan en los libros; los libros son muy buenos y nos abren mucho la mente. Sí, y así nos aprendemos a defender y más que nada a vivir, porque si aprendemos, estamos preparados, y que sigan echándole ganas hasta más no poder.

Cuando este discurso de “echarle ganas” además viene acompañado del compromiso de quien lo predica, la interpretación de quienes lo reciben se vuelve más significativa: “... los maestros siempre nos decían: ‘No te salgas, échale ganas, tú puedes’ y ‘cualquier cosita, te podemos ayudar; si no entiendes la materia nos podemos quedar horas extras y te explicamos para que entiendas’” (Marge).

A diferencia de la capacidad de aspiración que notoriamente está más desarrollada en quienes lograron continuar con sus estudios, esta arenga para “echarle ganas” fue bien recibida tanto entre quienes sí siguieron estudiando como entre quienes no lo hicieron. Eep, por ejemplo, estudia enfermería y quiere ejercerla en Estados Unidos, que es donde ella creció:

Eep: ... le tenía mucho miedo a las agujas.

Investigador: Y ahora estudias para enfermera...

Eep: ... jajaja. Sí, siempre me decían: “¡Sí puedes!”.

En ese mismo plantel, tenemos el caso de Todd, quien después del TBC ya no siguió estudiando porque espera algún día heredar la carnicería de sus abuelos:

Investigador: ¿Qué dirías que te aportó tu bachillerato?

Todd: Pues sí me aportó mucho [...] sí, pues le digo, no rendirme en mi trabajo, ellos me enseñaron que siguiéramos adelante. La verdad no pude seguir estudiando por la economía, pero si algún día se me da, lo voy a hacer.

Orientación

Nuestra última categoría o faceta de la agencia involucrada en aprendizajes no académicos fue la última en ser delineada durante el análisis; sin embargo, su contenido hace referencia a cuestiones trascendentes que, para los agentes, cargan las acciones de sentido y hacen que estas valgan la pena. En este rubro destacan, principalmente, los valores –ya elegidos por los egresados– y con ellos la intención de ver por el bien de su comunidad de origen, aun cuando pudieran estar viviendo lejos de ella:

Investigador: ¿Qué les trajo el bachillerato a ellos, qué les dio?

Responsable 3: Pues yo siento que su conocimiento. Aunque estén de albañiles ellos saben ya su manera de desenvolverse, es muy diferente. Su respeto y todo lo que ellos tienen [...], su compromiso y responsabilidad de ellos.

Entre egresados se enseñan este tipo de aprendizajes, y muchas veces son los mismos compañeros quienes refuerzan actitudes y valores, como lo menciona Molly, que ingresó al TBC ya siendo adulta y con tres hijos: “Gracias a estos chicos aprendí a que pues hay igualdad ¿no? Tanto tienen derechos ellos como hombres, tanto como

mujer, tenemos los mismos derechos”. Del mismo modo, hubo casos en los que estos aprendizajes acompañaron a los temas del currículo, pero a veces ocurre que se aprende mucho más de lo que se pretende enseñar:

... Yo me quedo con eso, como de ver cómo alguien, un ser humano que ni te conoce ni eres de su familia, y que le están pagando por hacerlo, pero a pesar de que le están pagando, él está entregando lo mejor de sí ¿no? A él le costó muchos años estudiarlo y aprenderlo, y te lo está dando; te lo está regalando [...] Entonces como que con eso me quedo [...] Como el ver la pasión con la que a veces algunas personas hacen su trabajo (Amatista).

Uno de los valores más citados en este sentido fue la responsabilidad; también hubo otros que se emparejaron con intereses comunitarios:

Investigador: ¿Qué fue lo que te dejó más el telebachillerato?

Eep: Yo creo que unidad. [...] amor y lealtad, yo creo [...] en saber que hay personas que necesitan más salud, tienes que encontrar la manera de ayudarlos igual beneficiándote a ti y a ellos; a ser más caritativos digámoslo así, a ver más por la comunidad, buscar problemas y solucionarlos.

Este arraigo a su comunidad puede ser conscientemente procurado por los profesores y responsables de plantel, quienes, en casi todos los casos observados, provenían de fuera de la comunidad. Sin embargo, su insistencia deja entrever el sistema de valores que va permeando en los estudiantes: “... por lo menos se les despierta el interés de cuidar el medio ambiente [...] están los estudiantes creando conciencia y teniendo amor e interés por su comunidad, que es el objetivo” (R6).

Cuando estos discursos llegan a los estudiantes, no siempre parece que ellos les ponen atención, pero con el egreso viene una revaloración de experiencias de las que ellos pueden extraer una noción de sentido para motivar y orientar sus acciones: “... pero sí, el telebachillerato para mí fue lo máximo, porque te deja ser tú, además de que también es ‘comunitario’, es decir, que siempre teníamos que ver cómo ayudar a la gente, siempre eso nos decían: ‘¿cómo ayudar a la gente? Es comunitario. Tienen que ver por su comunidad; no solo ahorita, sino más adelante” (Kara).

El ver por el otro, el ser sensible ante las necesidades de los demás, conlleva una actitud que no solo se puede proyectar sobre las personas, sino sobre otros aspectos del entorno, incluyendo, desde luego, una orientación hacia la sustentabilidad: “Aquí mis principales aprendizajes [...] fue el cuidar el medio ambiente [...] y también me enseñaron bastante de humanidad” (Santo).

Es importante destacar que estas expresiones no son generalizadas. Como parte del análisis de casos, consideramos la búsqueda de contrastes; así, encontramos a quienes no mencionaron aprendizaje alguno que les fuera significativo. Otros más simplemente apelaron a lo inefable:

Investigador: ¿Te sirvió para algo?

GJazz: Para aprender cosas.

Investigador: ¿Igual algo que apliques?

GJazz: A lo mejor sí, pero no sabría cómo decirle.

CONCLUSIONES

Al indagar sobre aprendizajes no académicos, surgen infinidad de nuevas preguntas en muchos sentidos. Ello nos obliga a buscar identificar primero las más relevantes y asequibles para ser contestadas y, por ello, esta investigación se planteó partir de identificar dichos aprendizajes y valorar su relevancia desde un enfoque de agencia y desarrollo humano como el referido por Sen y Nussbaum.

Los indicadores cuantitativos con los que más se suele trabajar (como los resultados de Planea o los promedios de calificaciones en los certificados) son cuestionados en tanto que no reflejan las necesidades ni responden a las demandas de capacidades centrales para las personas involucradas en estos procesos formativos ni sus comunidades. Sus resultados solo pueden ser útiles si se considera su contexto, así como la finalidad que se proyecta para su educación, como la que señala la Unesco.

Cualquier evaluación tendría que ser congruente con estos factores, pero si nos basamos en ellos y en las apreciaciones de los actores involucrados de manera directa, desde sus comunidades y lo que es observado en sus planteles, encontramos que diversos tipos de conocimiento entran en juego para posibilitar que estas personas cuenten con mejores herramientas para construir su propia historia y lidiar con sus retos individuales y colectivos en sus términos, como lo refiere Appadurai (2013). También observamos que muchos de estos aprendizajes no están previstos en el currículo.

Desde un enfoque de desarrollo humano identificado con capacidades, señalamos la importancia de adquirir funcionamientos para alcanzar fines libremente elegidos. Con estas capacidades se construye agencia –que implica cambios en el contexto–, en función de la cual se reconoce la dignidad humana. La agencia permite a las personas adueñarse de su proyecto vital y vislumbrar vías para la superación de condiciones de pobreza o marginación en términos elegidos por los mismos actores involucrados; así, contribuye a condiciones de mayor justicia social y se orienta también al cumplimiento de las finalidades de la educación.

Con esta investigación constatamos de qué manera la agencia se alimenta de capacidades como el uso de la voz o la capacidad de aspiración, entre muchas otras, a través de la mirada de la persona sobre sí misma, el reconocimiento de sus posibilidades, el logro de las resultantes deseadas y el sentido atribuido por el actor.

De nuestro estudio de casos múltiples incrustados, surgieron cuatro categorías correspondientes a facetas de la agencia adquirida por los egresados tras su paso por el TBC: autonomía, amplitud, efectividad y orientación. Cada una comprende variantes de aprendizajes no académicos y, en muchas ocasiones, no planeados ni esperados, los cuales, sin embargo, aportaron capacidades y agencia a los egresados.

Al comparar casos múltiples incrustados, identificamos que estos aprendizajes no son uniformes en ningún plantel. Siempre hubo quien los hizo conscientes en gran cantidad y de manera muy significativa, así como quienes no manifestaron ninguno. La proporción o gradualidad entre ambos extremos no es clara ni homogénea; no obstante, sí es notorio el reconocimiento y la gratitud de los egresados hacia su TBC; en todos los planteles encontramos que se desarrolló la agencia de los egresados desde todas sus facetas. Estos hallazgos nos brindan otros elementos para valorar su desempeño y la importancia de los aprendizajes

que ahí se germinan; una valoración que desde la perspectiva de los egresados redundan en el mejoramiento de sus comunidades y de ellos mismos por medio de su agencia y adquisición de capacidades.

Así, apoyados en las percepciones y necesidades de los egresados, consideramos que los TBC tienden a criterios de excelencia no convencionales y, si bien tienen muchos aspectos en los que pueden mejorar –que también fueron profusamente señalados por los egresados–, representan un paso importante hacia una mejor educación para mucha gente que se encuentra en situación de vulnerabilidad.

Consideramos que estos aprendizajes, que fueron objeto de nuestra investigación, coadyuvan de manera muy importante a la consecución de las finalidades de la educación para las personas involucradas, y sin ellos estas finalidades habrían quedado fuera del alcance para los egresados, sus comunidades y nuestra sociedad, de modo que son imprescindibles. Por ello, es imperativo hacer estos señalamientos con carácter prescriptivo:

- Los resultados de evaluaciones estandarizadas deben ponerse en contexto y servir como herramienta para identificar los escenarios donde se requieren más recursos y, sobre todo, no deben impedir valorar los aprendizajes que, más allá de criterios académicos, aportan herramientas indispensables para el desarrollo de capacidades y agencia de los actores involucrados.
- El servicio de telebachillerato comunitario debe ser apoyado con mayor contundencia, en virtud de los beneficios que aporta y el papel que juega en el desarrollo de las comunidades más apartadas y vulnerables. Sus profesores deben ser puntualmente remunerados y su trabajo, reconocido con términos laborales estables; apoyarlos también con infraestructura, seguridad social y recursos para su formación continua.
- La investigación debe colaborar más con poner a prueba distintos modelos para el fomento de capacidades y agencia en los planteles educativos; corroborar la consistencia de estos hallazgos en otros escenarios y hacer los señalamientos que correspondan para incidir con efectividad en la transformación de la realidad social del país.

Queda pendiente identificar a qué obedece el que haya quienes estén desarrollando su agencia mientras que para otros el impacto de los TBC no alcanza a detonar este proceso con contundencia. Nuestro referencial teórico por sí solo no logra explicarlo y haría falta mayor investigación sobre este aspecto.

Finalmente, trascendiendo las improntas de una mirada crítica, es motivador y desafiante a la vez encontrar espacios como los TBC y constatar la forma en que los procesos educativos van haciendo posible que los egresados puedan transformar sus vidas de acuerdo con su propio proyecto. Aunque es cierto que todavía enfrentan muchas carencias y dificultades, lo que está sucediendo en estos planteles es también un paso esperanzador en la dirección correcta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanís, J. F. (2015). *Categorías descriptivas para la vía metódica en investigaciones educativas a partir de referentes empíricos*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0064.pdf>
- Alber, A. (2018). Presentation of the software program SONAL. *Bulletin of Sociological Methodology*, vol. 137-138, núm. 1, pp. 176-200. doi: 10.1177/0759106318761613
- Appadurai, A. (2013). *The future as cultural fact. Essays on the global condition*. Londres: Verso.
- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercados (2018). *Cuestionario para la aplicación de la regla AMAI 2018 y tabla de clasificación*. Recuperado de <http://nse.amai.org/wp-content/uploads/2018/04/Cuestionario-NSE-2018.pdf>
- Chinoy, E. (1966). *Introducción a la sociología*. Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2019). *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/index.htm>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común. Telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semiestructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*, núm. 4, pp. 23-61. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27753290>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018). *Morelos (17)*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/estatal/?ag=07000017#grafica>
- INEGI (2015). *Características educativas de la población*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Planea. Resultados nacionales 2017. Educación media superior. Lenguaje y comunicación. Matemáticas*. México.
- Krozer, A. (27 de agosto de 2019). *La mentira de la meritocracia: para ser rico hay que nacer rico* [entrada en un Blog]. Recuperado de <https://economia.nexos.com.mx/?p=2496>
- Millán, E. y Martínez, C. (2017). Antes y después de la educación por competencias: aproximación crítica desde las capacidades humanas. En J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes. *Actas del VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 113-125). Madrid: Dykinson.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades* [versión Google Play Books]. Recuperado de <https://play.google.com/books/reader?id=KyFj8PHvLU4C>
- Pieck, E. y Vicente, M. R. (2017). *Abriendo horizontes. Estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de <https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/abriendohorizontes.pdf>

- Presidencia de la República (9 de febrero de 2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) (2013). *Catálogo de localidades*. Recuperado de la página web del Sistema de Apoyo para la Planeación del PDZP: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx?tipo=clave&campo=mun&valor=17>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Documento base 2018. Adopción del modelo educativo para la educación obligatoria en el telebachillerato comunitario*. México. Recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/Documento-base-2018.pdf>
- SEP (26 de septiembre de 2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*, Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Sen, A. (2019). *La idea de la justicia* [versión Google Play Books]. Recuperado de <https://play.google.com/books/reader?id=OLjUGtgDEOkC>
- Sen, A. (1985). Well being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, vol. 82, núm. 4, pp. 169-221. doi: 10.2307/2026184
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research* (3ª ed.). Londres: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 1-22). Barcelona: Gedisa.
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del modelo de telebachillerato comunitario y su operación en los estados*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Weiss, E., Antonio, L., Bernal, E., Guzmán, C. y Pedroza, P. (2017). El telebachillerato comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVII, núm. 3-4, pp. 7-26.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6a. ed.) [versión Kobo epub]. Thousand Oaks: Sage. Recuperado de <https://www.kobo.com/us/en/ebook/case-study-research-and-applications>
- Yurén, T. y Mick, C. (coords.) (2013). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos.

La agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje de inglés

The agency in university students during their English learning

MÓNICA CASTILLO DELGADILLO*

MARÍA SUSANA CUEVA DE LA GARZA**

Este artículo plantea la manera en que emerge el sentido de agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La investigación tiene un enfoque cualitativo y abarcó dos etapas complementarias: de exploración y profundización. Los estudiantes narraron sus experiencias en relatos digitales en la primera fase, y en entrevistas en profundidad en la segunda. El sentido de agencia de los estudiantes se aborda a partir de las experiencias vividas en su aprendizaje, dentro y fuera del salón de clases. Los resultados muestran que la interacción entre las dimensiones intra- e interpersonales de los estudiantes y la estructura contextual de sus experiencias transforman estas últimas en significativas.

Palabras clave:

aprendizaje del inglés, sentido de agencia, experiencias significativas, indicadores de agencia

This article presents how the university students' sense of agency arises throughout their English learning. In order to understand the emergence of the sense of agency in the students, a qualitative research was performed in two complementary phases. The students narrated their experiences through digital stories in the first stage and during deepening interviews in the second. The sense of agency is approached from students' experiences inside and beyond the classroom. The research results explain that the interaction between the students' intra and interpersonal dimensions, and the contextual structure of their experiences turn them meaningful.

Keywords:

English learning, sense of agency, meaningful experiences, agency markers

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 7 de agosto de 2020 |

Publicado: 21 de agosto de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1103>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-006

* Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana sede León. Docente en la Universidad Panamericana Aguascalientes. Líneas de investigación: el sentido de agencia de los estudiantes universitarios y sus experiencias en el aprendizaje del inglés. Correo electrónico: mcastillo@up.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-8010-0452>

** Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Coordinadora de la maestría en Diseño de Proyectos Educativos Virtuales de la Universidad Iberoamericana sede León. Líneas de investigación: trayectoria escolar de estudiantes universitarios, habilidades de pensamiento, práctica docente y currículo. Correo electrónico: susana.cuevas@iberoleon.mx / <https://orcid.org/0000-0003-2886-3783>

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de inglés en México desde una dimensión integral

En México, el aprendizaje de inglés inicia, en la mayoría de los casos, en la educación primaria o preescolar. Sin embargo, de acuerdo con Bremner (2015), cuando terminan la educación básica, muchos alumnos muestran resultados poco satisfactorios; esto, aunado a que, al llegar a grados educativos superiores, los estudiantes tienen que retomar su aprendizaje desde niveles de inglés iniciales.

En las instituciones de educación superior, los objetivos de la enseñanza de inglés podrían no ser siempre compatibles con los propósitos de aprendizaje del idioma por parte de los alumnos universitarios. Borjian (2015) señala que los estudiantes mexicanos toman clases de inglés por diversas razones, como conexiones culturales con los angloparlantes, la motivación de encontrar mejores trabajos, y la presión paterna. A pesar de contar con estos datos, el autor considera que falta más investigación sobre los retos que enfrentan los estudiantes mexicanos y los factores que inciden en su desarrollo como aprendices de esta lengua extranjera.

Uno de los objetivos educativos de estas instituciones, como la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, es el impulso a la “competitividad global en materia educativa y profesional” (Vallis, citado en Maldonado, 2017, p. 15). En ese sentido, se promueve la internacionalización de la educación superior mediante la movilidad estudiantil.

La movilidad estudiantil saliente de México a otros países la constituye, en su mayoría, el 48% de estudiantes de nivel licenciatura de las áreas de ciencias sociales, administración, derecho, humanidades y educación. Los países de destino más comunes son España, Estados Unidos, Francia, Canadá y Alemania (Maldonado, 2017).

Los estudiantes interesados en algún programa académico en estos países, a excepción de España, tienen que demostrar su nivel de inglés. Las certificaciones reconocidas internacionalmente son el examen de inglés como lengua extranjera –TOEFL, por sus siglas en inglés– y los exámenes de la Universidad de Cambridge; uno de ellos es el Sistema Internacional de Examinación del Idioma Inglés –IELTS, por sus siglas en inglés.

En 2014, los gobiernos de Estados Unidos y México iniciaron el Foro Bilateral de Educación Superior, Investigación e Innovación, que tenía como uno de sus objetivos promover el intercambio estudiantil (Secretaría de Relaciones Exteriores y Departamento de Estado de los Estados Unidos Americanos, 2017). El reporte de resultados de este programa muestra que el número de estudiantes mexicanos en Estados Unidos era de 16,733 en el periodo 2014-2015.

En el ámbito profesional, los estudiantes universitarios inician proyectos laborales como parte de sus planes de estudio o por iniciativa propia. En algunos casos, los alumnos tienen la oportunidad de obtener empleos temporales, por ejemplo, en verano, en empresas internacionales en México o en el extranjero. Las entrevistas y el proceso de reclutamiento se realizan en inglés. Durante estas interacciones, el solicitante puede demostrar su dominio del inglés que le brindará una probabilidad más alta de conseguir el empleo. En el contexto laboral nacional, los empleados con una mayor destreza del idioma tienen ventajas laborales de permanencia y de salario (Sosa, Gutiérrez y Macías, 2018).

A pesar de la necesidad inminente de dominar el inglés como lengua extranjera, debido a estas exigencias académicas y profesionales, solo algunos adolescentes y adultos mexicanos tienen las competencias lingüísticas necesarias para conseguir trabajos que requieren un alto dominio del inglés. Aunado a ello, el estudio de esta problemática parte de una perspectiva de estandarización, que relaciona la eficiencia y la eficacia lingüística de los estudiantes con las cifras y estadísticas obtenidas de las evaluaciones con parámetros internacionales (Barragán, 2011).

La falta de un análisis profundo de todas las condiciones que rodean al estudiante, incluyendo el significado que los motiva a aprender inglés, conduce a etiquetar a los estudiantes, o que ellos mismos lo hagan, como “no soy bueno para el inglés”, “no tengo facilidad para los idiomas”, “este alumno nunca va a aprender inglés”, entre otras expresiones.

La percepción de los estudiantes sobre su propia eficacia (*self-efficacy*) en el aprendizaje del inglés se estudia con base en su desempeño en el idioma, que es medido, la mayoría de las veces, por exámenes estandarizados (Kitikanan & Sasimonton, 2017). Sin embargo, las percepciones o creencias que construyen los estudiantes de sí mismos son el resultado de la reflexión de sus vivencias como aprendices de inglés.

En este sentido, Barragán (2011) señala que estos modelos educativos de estandarización tienen como misión principal el “objetivar el conocimiento”, es decir, relacionar la eficiencia y eficacia de los estudiantes o “sujetos que se forman”, con las cifras y estadísticas obtenidas de la evaluación de los contenidos escolares, y que los etiqueta en ganadores o perdedores. Esto, además, refleja, en algunos casos, el único parámetro del éxito o fracaso de un sistema, metodología o docente en particular.

Una forma de conocer estos aspectos subjetivos del estudiante es permitiendo “oír su voz”, con la finalidad de ir más allá de lo que se puede apreciar a simple vista. De acuerdo con Díaz-Barriga (2015), debe ahondarse en las percepciones de los estudiantes y analizar de manera profunda toda su concepción. Esto le da la seguridad al alumno de que es respetado y apoyado en su aprendizaje, ya que se reconoce su individualidad.

Sin embargo, casi nunca se pregunta a los estudiantes, explícita y sistemáticamente, acerca de sus experiencias vividas en el transcurso de su aprendizaje. Lo anterior implica el desconocimiento de las creencias y concepciones que los estudiantes tienen de sí y del aprendizaje del idioma, y se considera solo la perspectiva de los expertos en lingüística. Por ello, es primordial ir más allá del conocimiento de la realidad científica y conocer la realidad subjetiva de los estudiantes expresada mediante su sistema de creencias, que más que otra cosa es la que influye en su aprendizaje (Barcelos, 2003).

Aun cuando existen diversos estudios acerca de la adquisición del inglés como lengua extranjera, Bernat y Gvozdenko (2005) consideran que no se ha investigado en profundidad la manera en que las creencias de los aprendices de una lengua extranjera pueden influir en el conjunto de actitudes, experiencias y expectativas que tienen durante el aprendizaje del idioma. Tal información es relevante, ya que es un componente esencial para conocer de “primera mano” las estructuras conceptuales inherentes a los estudiantes.

Las investigaciones de las creencias de los estudiantes de inglés tienen un corte cuantitativo que utiliza cuestionarios tipo pruebas psicométricas que carecen de un análisis cualitativo e interpretativo. Estos estudios se basan en el modelo de creencias “Horwitz”, que comprende diversos aspectos del aprendizaje de inglés. Sin embargo, la crítica principal a este modelo, entre otras, es la manera en que se acotó este repertorio de creencias. Los temas a considerar han sido aportados por los profesores y no por los aprendices (Nikitina & Furuoka, 2006).

Al pretender abordar las experiencias individuales, diversos enfoques teóricos y empíricos plantean una perspectiva de fenómenos sociales en un nivel macro-, lo que obliga a un análisis descendente desde la sociedad hacia el individuo. No obstante, se torna necesario dadas las circunstancias actuales del individuo, en este caso el aprendiz de inglés, de “singularizar sus trayectorias personales” (Martuccelli, 2007, p.10).

Un análisis preliminar de estas experiencias de los estudiantes universitarios muestra que han sido muy particulares de acuerdo con su propio contexto. Sin embargo, existen características comunes que permiten identificar una constante: el responder o actuar ante tales circunstancias; es decir, los estudiantes son movidos a realizar ciertas acciones después de haber vivido una o diversas experiencias muy singulares.

El desconocimiento de los aspectos que motivan o guían estas acciones para llevarlos a responder a las experiencias durante su aprendizaje del inglés limita, de alguna manera, la información medular del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes, al ser puestos realmente como el centro de su aprendizaje, adquieren un protagonismo que los convierte en actores de esas experiencias, esto es, en sujetos que ejecutan acciones, responden o se posicionan, y ejercen su agencia, en consecuencia.

Por lo tanto, la motivación principal de nuestro trabajo de investigación es abordar al aprendiz de inglés desde una mirada integral que incluya su dimensión subjetiva, y el modo en que procede e interactúa con los demás en los distintos contextos donde se desenvuelve, dentro y fuera del salón de clases.

Asimismo, consideramos un plano temporal que abarque no solo sus experiencias vividas en el pasado y en el presente, sino también las expectativas y metas que se propone en el futuro de su aprendizaje de inglés. El establecimiento de planes de acción y estrategias para lograr sus metas es la manifestación por parte de los estudiantes de su conciencia de agencia.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Las experiencias de los aprendices

Existen diferentes enfoques del término de experiencia, pero con el objeto de contestar la pregunta de investigación, nos basamos en el que utiliza Guzmán y Saucedo (2015) en sus estudios para los conceptos de experiencias, vivencias y sentidos, fundamentados en distintos autores. Guzmán y Saucedo abordan las experiencias desde el concepto de vivencias que adquieren sentido al ser reconstruidas por el sujeto, el cual, al ponerlas en acción mediante la narración, las coloca en una dimensión subjetiva.

De acuerdo con Martuccelli (2007), la subjetividad es un aspecto elemental del individuo y es vivido más allá del ámbito social, pero construido culturalmente. Sin embargo, en la subjetividad, el sujeto no pretende alcanzar una comunión con los demás, sino descubrir una parte “singular y única” (p. 64), que lo conforma de manera significativa. La subjetividad tiende a manifestarse con mayor claridad para los individuos durante las experiencias que, por sus características críticas, exigen una reflexión más profunda.

Las experiencias vividas o transmitidas representan el punto de referencia mediante el cual se le da sentido y significado a la realidad que se interpreta; es decir, el mundo es percibido e interpretado con base en las experiencias pasadas que forman un “repositorio de conocimiento”, ya que permiten realizar una interpretación rutinaria de la realidad. La interpretación de esta última debe estar ligada a un contexto en particular.

En la perspectiva de Roth y Jornet (2013), existe la necesidad de teorizar la experiencia en términos que vayan más allá de la racionalidad como requisito indispensable del aprendizaje. También, debe desarrollarse una justificación analítica que conserve la incertidumbre como parte integral de la experiencia humana. La teoría de la experiencia que estos autores manejan es la que considera al individuo como un todo irreducible, incluyendo la dimensión afectiva que trasciende al estudiante, en el caso particular.

Los estudiantes confieren a su aprendizaje significaciones muy distintas que dependen de la combinación de diversas dimensiones subjetivas, y del contexto en el que se encuentren inmersos. El sentido de las vivencias estudiantiles tiene como marco de referencia, de acuerdo con Dubet (2005), “el grado de integración al contexto escolar, la utilidad social de los estudios, y el interés cultural o personal hacia el aprendizaje” (p. 32).

Al respecto, Bandura (2008) señala que el comportamiento o conducta de los seres humanos es una interacción recíproca entre dimensiones intrapersonales, interpersonales o relacionales y contextuales. Además de las emociones, sentimientos, valores y creencias, otras manifestaciones intrapersonales incluidas por el mismo autor son la motivación y la personalidad. En el plano interpersonal, el análisis también describe cómo los estudiantes se relacionaron con los demás actores involucrados en sus vivencias y en distintos contextos o ámbitos sociales.

En el mismo sentido, durante el análisis identificamos los indicadores que reflejan la determinación de los sujetos a actuar en respuesta a las experiencias vividas. Bandura (2008) considera que esta capacidad de influir la propia actuación y las circunstancias vividas, o agencia, se exterioriza mediante la intencionalidad, el planteamiento de metas u objetivos, la autorregulación y la autoevaluación.

El sentido de la agencia de los estudiantes

En el trabajo de investigación, la agencia, en sí misma, resultaba difícil de ser observable debido a que involucra diversos procesos abstractos. Baldwin (2007) plantea que un principio básico de la psicología del comportamiento considera que los conceptos abstractos como la agencia deben ser analizados en términos de conductas

reales, desde las cuales se puede inferir la abstracción. Sin embargo, el desarrollo del sentido de agencia requiere más que simplemente ejecutar acciones.

De acuerdo con Larsen-Freeman (2019), la agencia no solo se refiere a la acción realizada; también considera la habilidad de otorgar relevancia y significado a los acontecimientos. El significado personal se manifiesta al situar las emociones, sentimientos, valores y creencias en el centro de la interpretación que se otorga a las vivencias. El análisis de las narraciones incluyó las diversas expresiones de esta faceta intrapersonal a la que hacían mención los participantes.

El sentido personal de agencia se adquiere cuando los sujetos reconocen que pueden hacer que las cosas pasen y se consideran a sí mismos como agentes de esas acciones. Por lo tanto, para abordar la agencia, entre otras consideraciones, analizamos la manera en que los estudiantes tomaban conciencia (de agencia) de que podían realizar acciones que incidieran en su aprendizaje de inglés, es decir, su sentido de agencia. En su relato, los sujetos de la investigación se reconocían como “agentes” o “hacedores” de cambios en su aprendizaje. Esta comprensión de sí mismos, o sentido de agencia, se originaba en la reflexión de sus experiencias.

El sentido de agencia derivaba de las representaciones internas que efectuaban los participantes de sus procesos de acción. Sin embargo, de acuerdo con Larsen-Freeman (2019), también se establecían, perdían y se reestablecían interacciones significativas entre los agentes y su entorno o contexto. La interacción de los participantes con las diferentes dimensiones que conformaban sus experiencias mostraba que su sentido de agencia era relacional. Por tanto, el sentido de la agencia podía ser observable a través de esta relación que construían los estudiantes con el mundo.

Desde esta perspectiva, una de las distintas definiciones de la agencia humana la considera como un proceso de vinculación social y temporal. La relación social de los participantes de esta investigación se desarrolló con otros actores en un contexto determinado a lo largo de sus experiencias. La conexión temporal inicia en el pasado, al reflexionar sobre las experiencias vividas, pero también está orientada hacia el futuro, al plantear acciones posibles. Asimismo, la agencia contextualiza los sucesos pasados con los proyectos futuros en situaciones presentes (Emirbayer & Mische, 1998).

METODOLOGÍA

Para comprender la manera en que emerge el sentido de agencia de los estudiantes, utilizamos una metodología cualitativa que nos permitiera adentrarnos en el mundo de las vivencias y experiencias de los sujetos durante su aprendizaje del inglés. Lo importante era rescatar la voz de los estudiantes y, para ello, recurrimos al método narrativo, en particular las narrativas digitales.

La narrativa digital contribuye a que los sujetos interpreten la realidad desde diferentes enfoques, los cuales incluyen “las costumbres, auto-representaciones, cogniciones, afectos y motivaciones de su creador” (Díaz-Barriga, Soto y Díaz-David, 2015, p. 630). Asimismo, es una manera efectiva de reflexionar sobre las experiencias vividas, y enfocarse en el significado y las expectativas que estas representan.

Los relatos digitales, de acuerdo con Rodríguez y Londoño (2009), facilitan la inclusión de imágenes, videos, sonidos y otras representaciones de los sucesos de nuestras vidas. El uso de distintos recursos digitales ayuda a enriquecer la narrativa de los estudiantes, lo que hace posible ahondar en dimensiones que resultan difíciles de identificar en las narraciones escritas. La música de fondo, junto con las imágenes y la secuencia de estas, puede ser relevante en la identificación de estos aspectos subjetivos de los participantes.

Nuestra investigación comprendió dos etapas, no consecutivas: en la primera buscamos conocer las experiencias de los estudiantes, los factores que las influían, y el significado que los estudiantes construían a partir de ellas. Para eso, organizamos un concurso llamado The English and I, en el cual los estudiantes elaborarían un relato digital mediante un video con ciertas características y que narraría sus experiencias a lo largo del aprendizaje del inglés. La convocatoria para participar se publicó de manera abierta a todos los estudiantes de la universidad que estuvieran inscritos en alguno de los cursos extracurriculares de inglés.

Los estudiantes tenían que relatar sus experiencias y considerar una introducción que explicara su condición como aprendices de inglés, incluyendo sus fortalezas, debilidades, preferencias y hábitos, además del relato de sus experiencias a lo largo de su aprendizaje del inglés desde el punto donde desarrollaron por primera vez un interés en los idiomas o empezaron a aprender el idioma hasta el momento en el que se llevó a cabo el concurso. Debían incluir también otros acontecimientos que jugaran un papel importante en su desarrollo como aprendices de inglés.

Participaron 45 estudiantes que presentaron su video. Todos los videos digitales fueron analizados para identificar aquellos cuyas narraciones daban cuenta de experiencias clave o que representaban un punto de inflexión en su aprendizaje. Estas experiencias clave son episodios de aprendizaje que pueden ser cortos e intensos y que los estudiantes recuerdan que tuvieron un efecto decisivo en sus vidas (Yair, 2008), por lo que implican un proceso de autodescubrimiento en el cual los estudiantes identifican características de ellos mismos, de las cuales no se habían percatado con anterioridad. El autodescubrimiento de los estudiantes les permite una segunda oportunidad de redefinir su identidad de aprendices.

A partir del análisis de los videos, seleccionamos a diez estudiantes para participar en la segunda etapa de la investigación, cuyo objetivo era profundizar en las experiencias narradas para examinar el significado que le otorgaban y conocer los factores que los impulsaban a superar los obstáculos del aprendizaje del inglés. Los datos de los participantes de la primera y segunda etapa se muestran en la tabla.

Tabla. Etapas de la investigación

Primera etapa		Segunda etapa		
Número de estudiantes	Niveles de inglés	Participantes	Género	Licenciatura
9	Básico	JLMM	Masculino	Ingeniería Industrial
16	Intermedio	MCV	Femenino	Pedagogía
		FEGNH	Masculino	Dirección de Negocios Gastronómicos
		FRAC	Femenino	Inteligencia Artificial
		JRE	Masculino	Inteligencia Artificial

10	Avanzado	ERE	Masculino	Ingeniería industrial
		MPV	Femenino	Ingeniería Industrial
		RJAAH	Masculino	Innovación y Diseño
10	TOEFL	PRCH	Femenino	Dirección y Finanzas
		AEMC	Femenino	Pedagogía

Fuente: Elaboración basada en los programas de inglés y en las licenciaturas de la Universidad Panamericana campus Aguascalientes.

Para la segunda etapa, llevamos a cabo entrevistas en profundidad. La intención era ahondar en la información que los participantes ya habían compartido en su relato digital y, en especial, en las experiencias clave que habían identificado. Al inicio de la entrevista, les pedimos que leyeran y firmaran la carta de consentimiento en la que les asegurábamos que sus datos personales permanecerían en el anonimato. Por último, les mostramos las preguntas que guiarían la entrevista y hacíamos hincapié que podrían formularse algunas otras interrogantes según el curso de la entrevista.

En el desarrollo de las entrevistas procuramos que hubiera una charla más que un intercambio de preguntas y respuestas, aunque teníamos una guía con preguntas detonadoras para que los sujetos de investigación pudieran explayarse en la narración de sus experiencias en el aprendizaje de inglés. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis.

En el tratamiento de los datos obtenidos, de todos los guiones de los relatos y los videos de los alumnos, utilizamos el modelo propuesto por Mejía (2011), que tiene como primer paso la reducción de los datos, mediante la edición, categorización, codificación, clasificación y presentación de datos.

En cuanto a la etapa de categorización, también planteada por Mejía (2011), el criterio fue, hasta cierto punto, una combinación de deducción e inducción. Las categorías fueron deductivas, al pedir a los participantes que incluyeran datos acordes con los objetivos de la investigación. La organización de las categorías de los textos desde esta perspectiva tenía como propósito analizar ciertas dimensiones que se relacionan con nuestros objetivos.

La determinación de actuar de los sujetos de investigación pudo identificarse en todas las narraciones. Sin embargo, pretendíamos establecer indicadores o marcadores de esta intención de actuar que fueran más evidentes en la narración de sus experiencias. De acuerdo con Bandura (2008), existen características de la agencia, o determinación a actuar, que se reflejan en las experiencias analizadas en este estudio: la intencionalidad, la planeación, la autorregulación y la autoevaluación.

RESULTADOS

Surgimiento del sentido de agencia de los estudiantes

Considerando el objetivo de nuestra investigación de comprender cómo emerge el sentido de la agencia de los estudiantes universitarios, presentamos los hallazgos del análisis y la interpretación de las experiencias narradas por los participantes.

La siguiente figura ilustra, de manera general, que el sentido de agencia de los estudiantes surge en la interacción de las dimensiones intrapersonales, interpersonales y contextuales identificadas en sus experiencias. La reflexión, autoevaluación

e intención de los estudiantes que indicaban su determinación de actuar resultaron de la convergencia de estas estructuras relacionales y contextuales en las que se hallaban inmersos los estudiantes durante su aprendizaje del inglés.

Figura. Sentido de la agencia



Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del análisis y la interpretación de las experiencias de los estudiantes durante su aprendizaje de inglés.

En particular, explicamos cómo las experiencias significativas vividas por los participantes durante su aprendizaje del inglés, sus dimensiones interpersonales, intrapersonales y contextuales, así como los indicadores de agencia, contribuyeron al surgimiento del sentido de su agencia.

El significado que otorgaban los participantes a sus experiencias en el aprendizaje de inglés lo relacionaron con su desempeño comunicativo en el idioma. Por ello, en términos generales, los estudiantes las interpretaron como exitosas o frustrantes. La posibilidad de comunicarse en el idioma les brindó una sensación de logro.

En el caso contrario, cuando los participantes tuvieron dificultades para comunicarse en el idioma, el significado que le atribuían a la experiencia era diferente. Los estudiantes describieron este tipo de experiencias manifestando las emociones que sintieron al vivirlas. La frustración y la inseguridad de comunicarse en inglés son los sentimientos más comunes expresados por los sujetos de la investigación.

En este apartado presentamos las experiencias de los estudiantes que se identificaron como significativas durante su aprendizaje del inglés. Después del análisis de los videos y las entrevistas, reconocemos cuatro experiencias significativas: clases de inglés en los distintos niveles educativos; actividades extracurriculares; viajes al extranjero; y proyectos profesionales y laborales.

Clases de inglés

Estas tuvieron una incidencia importante como parte de las experiencias significativas de los participantes. El análisis comprende los distintos niveles educativos que han cursado los estudiantes, desde el preescolar hasta la educación superior. Una coincidencia en la narración de los participantes es el haber estudiado inglés durante muchos años: iniciaron desde muy pequeños y básicamente durante toda su educación formal.

En otros casos, la situación fue diferente, en los niveles educativos básicos la motivación de los entrevistados de estudiar inglés era muy poca, aún más cuando vivieron experiencias desagradables. Sin embargo, los participantes expresaron que, al llegar a la universidad, la actitud que tenían hacia el idioma cambió y se reconoció su importancia en los diversos ámbitos personales y profesionales que exigían su dominio.

Las experiencias desagradables narradas por los participantes evidenciaban en algunos casos el maltrato físico y mental que vivieron durante su educación básica por parte de sus profesores de inglés. Las vejaciones sufridas, en un contacto inicial con el idioma, eran la causa de una animadversión temprana de los estudiantes hacia el inglés, y que continuaba latente en ciertos casos:

La *teacher*, como que no le caía bien, y si era como muy, no sé, a lo mejor, desde ahí empezó un poco desde chico el no querer tener una relación con el inglés, porque ella era como muy estricta, tenía unas formas de relacionarse con los alumnos medias feas. Entonces, por ejemplo, de que, si alguna vez, me llegaron a lavar la boca con jabón (TERJAA).

La preparación y el conocimiento que mostraron los profesores era otro factor que los participantes consideraron relevante en su aprendizaje. Aunado a su desarrollo académico y su dominio del idioma, los estudiantes valoraron la práctica docente de los maestros de inglés y el trato que les brindaban: “Entonces hablaba *súper* bien, o sea, la verdad parecía que venía de otro país. Entonces me asustaba porque me intimidaba, pero luego cambié esa intimidación por motivación, porque dije: ‘no inventen yo quiero hablar así’, entonces me acuerdo que era mi materia favorita” (TEMCV).

La exigencia de los profesores de inglés también era una cualidad reconocida por los participantes en su aprendizaje del idioma. A pesar de la brusquedad de algunos docentes en su trato con los estudiantes, los entrevistados expresaron que este comportamiento los ayudó a comprometerse.

En el extremo contrario, los participantes querían estar fuera de la atención de los profesores. Por ello, los grupos numerosos favorecían tal finalidad, así como la interacción con los compañeros. El apoyo entre pares les brindaba más confianza y seguridad que un profesor. Los participantes no se sentían inhibidos al comunicarse con sus amigos. Aun cuando cometieran errores o no hablaran con fluidez, los entrevistados percibían que practicaban el idioma sin ser evaluados o criticados: “Los grupos eran de 30, 40 a 45 alumnos, entonces se hace uno más del montón. Y, pues, a lo mejor la *teacher* o el profesor no eran de que estuvieran sobre ti, más bien tú interactuabas con el resto de los compañeros, los amigos, y sabías relacionarte mejor” (TERJAA).

Actividades extracurriculares y pasatiempos

Los proyectos extracurriculares en inglés y pasatiempos fueron experiencias mediante las cuales los estudiantes reconocieron haber adquirido aprendizajes importantes del inglés. En la educación formal, las actividades extracurriculares son organizadas para enriquecer el aprendizaje del inglés fuera del aula, y sin pertenecer a un plan de estudios. En un ámbito informal, los participantes también incluyeron las actividades de entretenimiento que les ayudaron en su aprendizaje. En este análisis consideramos ambos contextos, el formal e informal:

Pero una fue que participé en el *Weakest Link*, estuvo bien padre. Entonces, ya una vez que estaba participando y todo, y ya cuando me senté y que paso la adrenalina del momento, dije, “ay no inventen, puede participar, y puede hablar fluidamente, puede entender y así, lo logré, o sea todavía no lo domino, pero ahí voy avanzando (TEMCV).

Los proyectos extracurriculares en los que participaron los estudiantes abarcaban concursos de ortografía, cultura general o expresión oral. De igual manera, los participantes preparaban exhibiciones o representaciones con distintas temáticas cada año. Estas se realizaban en inglés en función del objetivo de las instituciones educativas de contribuir a la adquisición del idioma.

Los entrevistados disfrutaban participar en concursos de ortografía, *spelling bee*, de expresión oral y de cultura general: “El rival más débil”. La preparación previa que tenían los hacía sentirse más confiados para concursar, y conforme avanzaban en los grados escolares su seguridad aumentaba. Por tanto, los resultados que obtenían eran positivos y los motivaba a participar. Sin embargo, algunas actividades resultaban muy estresantes para los estudiantes debido a que la carencia de las habilidades lingüísticas necesarias para expresarse en el idioma los frustraba “hasta las lágrimas”: “In elementary school when I was to perform that, really I cried with my mom because I didn’t know how to speak in English and my vocabulary was very, very short and my fluency was the worst” (TVCC).

Los pasatiempos en contextos informales también fueron considerados por los participantes como complemento de su aprendizaje del inglés. Los tipos de esparcimiento que narraron los participantes incluían internet, música, películas, convivencias, lectura, y hasta estudiar un tercer idioma. Los entrevistados expresaron su preferencia por ver películas en su idioma original, porque opinaban que la experiencia era diferente:

Instagram me ha ayudado mucho a desenvolverme. No solamente hablaba con chicas, sino también con personas del área, de mi área, y compartirla, y les decía, ah mira cómo le hiciste, y platicábamos y todos pues en otros idiomas, a lo mejor eran alemanes, franceses, pero hablamos en inglés, y nos conectábamos (TERJAA).

En un contexto más académico, pero sin ser obligatorio, la lectura de libros en inglés permitía a los participantes practicar el idioma. El lenguaje escrito es una fuente de distintos elementos lingüísticos que los entrevistados consideraban necesarios para mejorar su nivel de inglés. Los participantes expresaron que la lectura es un hábito que pocos mexicanos tienen, por lo que, a pesar de las dificultades de comprender información en inglés, los estudiantes han aceptado el reto y han utilizado ciertas estrategias de lectura.

Viajes al extranjero

Los participantes de este estudio narraron en sus videos y entrevistas los viajes al extranjero que realizaron por diversas razones. Los motivos principales fueron pasear, estudiar inglés y trabajar temporalmente. También, relataron que en el futuro les gustaría viajar con el propósito de perfeccionar su dominio del inglés, de intercambio, prácticas profesionales o trabajo. Uno de sus atractivos principales de viajar al extranjero era interactuar con las personas de sus lugares preferidos en distintas situaciones y conocer más de su cultura.

En sus narraciones, los participantes incluyeron diversas facetas vinculadas a sus experiencias. Estas dimensiones están relacionadas con la cultura de los países que han visitado los entrevistados y la manera en que han interactuado con los extranjeros, familiares y amigos que han sido parte de sus viajes. Asimismo, los estudiantes describían las emociones que experimentaron ante ciertas situaciones que vivieron durante sus travesías.

El viajar al extranjero era una experiencia positiva para los participantes porque conocían gente diferente. Aunque algunos se sentían nerviosos al hablar inglés, aquellos que han viajado al extranjero más de una vez han adquirido confianza y se acostumbran al idioma:

Estando allá, te acostumbras a escuchar cosas en inglés, como todo el tiempo, todos hablan inglés, hasta la tele está en inglés. Pues, me acuerdo que veíamos la tele y ya al inicio, ay está en inglés no vamos a entender nada, y después de cinco minutos ya lo estábamos viendo como si nada, como, *ah* la tele normal (TEFRAC).

Para algunos participantes, sin embargo, el viajar al extranjero representó una experiencia desagradable porque se dieron cuenta de que el dominio que pensaban tenían del idioma no era suficiente para poder comunicarse y visitar otro país. Sus sentimientos en esos momentos eran de vergüenza y agobio por no conocer las frases esenciales para expresarse:

Todavía me daba vergüenza hablar con las personas, me daba miedo mi pronunciación, la verdad no me sentí muy alegre ahí (TEERE).

Entonces, mejor ya no voy a hablar inglés, o mejor le digo a mi papá que me pida algo porque pues a mí no me entienden. Si claro, él hablaba inglés, y sí le contestaban en inglés (TEFRAC).

La posibilidad de comunicarse correctamente en inglés en las diversas situaciones durante algún viaje permitió a los participantes sentirse seguros y contentos de poder aplicar lo que habían aprendido del idioma. Las interacciones que tuvieron los estudiantes en el extranjero se basaron en conversaciones que ellos consideraban básicas, como ordenar comida en un restaurante, realizar compras en un centro comercial o preguntar cómo llegar a un lugar en particular.

Proyectos profesionales y laborales

En el análisis de las experiencias laborales y profesionales, consideramos las situaciones relatadas por los estudiantes en las que trabajaron de manera temporal o de medio tiempo, debido a que continuaban estudiando. Asimismo, incluimos las

narraciones del proceso de reclutamiento que siguieron algunos entrevistados, aunque no hayan sido contratados. Por último, también tomamos en cuenta su participación en seminarios o cursos relacionados con su carrera, pero de modo alterno a sus estudios universitarios.

Estas vivencias se dieron en distintas etapas a lo largo de su aprendizaje del inglés, así como en diversos contextos. La mayoría de estas experiencias se desarrollaron durante la enseñanza superior en los últimos semestres, y como parte de programas especiales de vinculación empresarial.

Las experiencias profesionales de los estudiantes no fueron siempre en el ámbito laboral. Los participantes narraron vivencias relacionadas con su aprendizaje de inglés en proyectos escolares de su licenciatura. El uso frecuente del idioma en sus áreas de estudio les planteaba la necesidad de dominarlo si querían tener mejores oportunidades laborales.

Los reclutadores extranjeros, básicamente americanos, no pretendían que los estudiantes que solicitaban empleo en sus empresas tuvieran un nivel avanzado del inglés. El dominio del idioma requerido para los estudiantes era el que les permitiera desenvolverse en forma competente en sus labores. Los participantes tenían que demostrar que podían interactuar en inglés, expresar sus ideas y resolver problemas. Los representantes de estas empresas eran conscientes de que los estudiantes que fueran contratados mejorarían su nivel de inglés cuando trabajaran en el extranjero: “Por ejemplo, cuando vienen de Facebook o de Microsoft, y que te entrevistan, también las entrevistas son en inglés, y te las hacen personas que no son de aquí de México” (TEFRAC).

Después de vivir la experiencia, los participantes se dieron cuenta de la importancia del dominio del idioma en su vida profesional. Aun cuando los estudiantes no planeaban trabajar en el extranjero o en una empresa internacional, eran conscientes de que tener un buen nivel de inglés les facilitaría acceder a más información relacionada con su carrera:

Aprender un nuevo idioma te abre muchísimos panoramas, ves las cosas diferentes, ves la importancia de aprenderlo, aparte estás aprendiendo otro idioma, abrirte también otras oportunidades de trabajo, y también una oportunidad de superarte (TEAEMC).

Dimensiones interpersonales, intrapersonales y contextuales

La reflexión de los estudiantes sobre sus acciones pasadas comprendía las distintas dimensiones que conformaban sus experiencias. En este estudio, las dimensiones se dividieron en intrapersonales, interpersonales y contextuales. Esta categorización se basó en el modelo *triádico* del comportamiento humano que utilizó Mercer (2012) en un estudio similar. El modelo considera una interacción de causalidad, entre factores intrapersonales, de conducta o comportamiento, y del entorno.

En este sentido, la dimensión intrapersonal comprende los factores biológicos, cognitivos, afectivos y motivacionales del ser humano. Sin embargo, en el mismo modelo se carece de una referencia explícita a la dimensión interpersonal y contextual. Por ello, se asume que estas forman parte del entorno en la tríada presentada por Mercer (2012).

Las experiencias vividas por los estudiantes, como los viajes al extranjero, pueden generar emociones encontradas. Los participantes relataron sentirse bien y mal al mismo tiempo al vivir la misma experiencia, debido, sobre todo, a su posibilidad de comunicarse eficientemente en el idioma. En consecuencia, también evaluaban su desempeño lingüístico durante la experiencia.

La dimensión intrapersonal en este trabajo de investigación fue identificada mediante la manifestación de los participantes de sus emociones y motivaciones en el relato de sus experiencias. Sin embargo, en el análisis de estas dimensiones se consideraron también otras características individuales de la personalidad de los estudiantes, como sus valores y convicciones.

Estas vivencias se desarrollaron en un contexto o estructura social donde los estudiantes expresaron que se relacionaban con familiares, amigos, compañeros de clase, profesores y, en algunos casos, con personas extranjeras. La interacción entre personas con características similares como la edad y la falta de dominio del idioma ayudaba a los participantes a sentirse más seguros. La empatía durante el trabajo en un campamento en el extranjero, por ejemplo, permitía a los entrevistados lidiar con las inquietudes que pudieran sentir ante una experiencia desconocida: “Porque igual, son otros estudiantes de aquí de México, de otros países, de ahí mismo. Y, todos, un requisito es estar estudiando la universidad, o ya haber salido, pero somos gente de la edad. Probablemente no sepan muy bien el idioma, se sienten como yo, eso es lo que me ha ayudado a no frustrarme” (TELVH).

Las interacciones de los participantes o sus dimensiones interpersonales, así como las intrapersonales, forman parte de una dimensión contextual o estructura social. La perspectiva de estructura social de Gao (2010), en un sentido más amplio, considera las relaciones sociales en un contexto que constituyen las condiciones y realidades en las cuales se desarrollan las experiencias.

De acuerdo con Giddens (Ahearn, 2001), en cuanto a que las acciones de las personas se configuran por las estructuras sociales, nuestro estudio identificó que, además de los contextos sociales, las otras dimensiones de los participantes, como parte de sus experiencias, permitían emergiera que el sentido de la agencia de los estudiantes.

Asimismo, Bruner (2006) expresa que, a diferencia de considerar solo la conducta humana, la acción es intencional y está situada en una estructura cultural y social construida por las interacciones intencionadas de los demás actores. Tal reflexión abona a la interpretación que hemos hecho en esta investigación sobre las experiencias de los estudiantes, y de cómo las dimensiones que las conforman permiten construir un significado de ellas que motivan su acción.

En los casos analizados, pudimos identificar cómo la interacción de los participantes con sus emociones, motivación, personalidad, amigos, compañeros de clase, profesores de inglés, familiares y personas extranjeras, en un contexto o estructura social, como parte de sus experiencias en el aprendizaje del idioma, fueron detonando su agencia. La manera en que fue naciendo su sentido de agencia tiene como base ciertos indicadores o marcadores que describimos en el siguiente apartado.

Indicadores de la agencia

La aclaración que realizan Vitanova, Miller, Gao y Deters (2015) de la agencia es muy pertinente para acotar los actos de agencia de los sujetos de esta investigación. Desde su perspectiva, no todos los actos son ejemplos de agencia humana. Además de tener la determinación de producir cambios en sus conductas, los estudiantes, en nuestro estudio, debían actuar en forma intencionada para emprender conscientemente esos cambios. Por tanto, la reflexión también representó otro componente significativo de la agencia.

Bandura (2008) describe ciertas características como propiedades de la agencia. Los testimonios de los estudiantes, además de la intencionalidad y la reflexión, manifestaron su agencia, o sentido de agencia, con ciertas expresiones que hacían referencia a estas propiedades. En nuestro trabajo dichas manifestaciones se denominan indicadores de la agencia.

Los indicadores de la agencia en el análisis e interpretación de las narraciones se englobaron en tres categorías: la reflexión de los participantes sobre sus experiencias vividas; la autoevaluación de su desempeño; y su intencionalidad de llevar a cabo acciones concretas. El hecho de que los indicadores estén divididos de tal manera no implica que se hayan presentado en una secuencia en particular, ni tampoco que todos se encontraran en las narraciones, aunque pudo ser el caso. Sin embargo, para fines de organización de los datos, a continuación abordamos los indicadores en esa sucesión.

En el análisis y la interpretación de las narraciones de los participantes, estos indicadores de la agencia nos permitieron comprender cómo emergía su sentido de agencia. En primer lugar, los estudiantes hacían una reflexión acerca de sus experiencias, las cuales se desarrollaban en distintos contextos, se relacionaban con diversos actores, y provocaban emociones y sentimientos diversos en los estudiantes, según su personalidad y motivación particular. Posteriormente, esta reflexión llevaba a los participantes a atribuir un significado a estas experiencias en términos de su desempeño comunicativo en el idioma. La evaluación que efectuaban los participantes de su habilidad comunicativa, considerando sus debilidades y fortalezas, era expresada como un éxito o fracaso.

La autoevaluación de los estudiantes sobre su habilidad comunicativa reflejó, de cierta manera, la concepción de la estructura del yo planteada por Dörnyei (2001). Este sistema considera el yo ideal en el que se quisieran convertir los estudiantes, el yo en el que pueden convertirse, y el yo en el que no quieren convertirse. Los diferentes escenarios pueden conjuntarse para motivar o desmotivar las acciones de los estudiantes.

Por lo tanto, los participantes no se quedaban pasivos ante tales circunstancias, satisfactorias o desfavorables. Al contrario, manifestaron la intención de realizar acciones para mejorar su nivel de inglés. Para ello, establecían metas específicas, acordes con los resultados que esperaban obtener. Finalmente, plantearon cursos de acción mediante estrategias concretas y, sobre todo, mostraron confianza en sí mismos para poder alcanzar sus metas y objetivos.

Desde la perspectiva de este modelo, identificamos ciertas recurrencias en las narraciones de los estudiantes. En primer lugar, indudablemente, las experiencias

relacionadas con las clases de inglés fueron a las que los participantes dedicaron más espacio en sus relatos. Esta respuesta pudo deberse a que, durante las entrevistas en profundidad, les pedíamos describir su aprendizaje del inglés desde el periodo que se acordaban había iniciado. Las clases de inglés, en los distintos niveles educativos, representaban la fase en la cual se efectuó la mayor parte de su aprendizaje.

Por otro lado, advertimos que las experiencias de los participantes en el extranjero tuvieron un impacto importante para ellos. La posibilidad o incapacidad de comunicarse en inglés en el extranjero los motivó a manifestar sentimientos muy profundos, como tristeza, frustración y desesperación, pero también orgullo y satisfacción. En cuanto al uso de indicadores de su agencia, fueron muy evidentes al referirse a su habilidad comunicativa cuando viajaban al extranjero.

En estas vivencias, los estudiantes expresaron que no tenían el nivel de inglés para enfrentar el mundo real en el que se requiere el idioma. Sentían una gran frustración de lo que ellos consideraban su incapacidad para comunicarse con fluidez en el idioma. La falta de esta, desde su perspectiva, se debía a la carencia de vocabulario o a su mala pronunciación. Incluso, manifestaban arrepentimiento por no haber aprendido bien el idioma cuando tuvieron la oportunidad de hacerlo.

Las creencias que tienen los estudiantes acerca de sus habilidades y responsabilidades en su desempeño comunicativo en el idioma están interconectadas con diferentes factores. Las características personales, su percepción de éxito o fracaso en el aprendizaje, y sus expectativas afectan su comportamiento, así como sus convicciones y actitudes hacia el idioma (Bernat & Gvozdenko, 2005).

En los proyectos laborales y profesionales de los participantes también identificamos los distintos indicadores de su agencia. En la etapa que se desarrollaron estas experiencias profesionales, los estudiantes, a la vez, habían adquirido mayor madurez. Por tanto, podemos interpretar que, al encontrar la utilidad práctica del inglés en estas experiencias, los estudiantes se plantearon la necesidad inminente de comunicarse en el idioma. Entonces, tomaron la determinación de realizar acciones y cambios para mejorar su dominio del inglés, y utilizar diversos recursos de agencia como estrategias para lograr tal objetivo.

La narración del siguiente relato digital es un ejemplo de la manera en que surgió el sentido de agencia del estudiante. La profesora extranjera le brindó los elementos al estudiante para desarrollarlo. En primer lugar, el estudiante era consciente de que su nivel de inglés no era suficiente para avanzar al siguiente nivel, una autoevaluación de su parte. Sin embargo, la profesora le presentó la estrategia principal para mejorar su nivel de inglés: salir con sus compañeros extranjeros y hablarlo. El estudiante alcanzó su objetivo de continuar el siguiente nivel porque adquirió vocabulario y, sobre todo, venció el temor de cometer errores y de que sus compañeros se rieran de su mala pronunciación:

One experience life that I have it was when I traveled to Canada to visit my cousin. And, there I studied on an English school and I met a lot of international people. And at the beginning it was a difficult for me. It was so difficult for me because I have to use my English for all my activities. I remember when I failed my English test to move to the next level, my teacher told me some feedback and she said to me that I have to hang out with my international classmates and that I have to try to speak English with them. And, if I

do those things, I would improve my English level and I will get a better vocabulary and then I tried it and then the next time that I present my English test, I can pass it and I can move onto the next level. And, it was so amazing because I thought that the international, my international friends, they will laugh at about my pronunciation, about, and I was so shy. But until I tried to speak and I made mistakes and all of these things, I realized that it doesn't matter because we came from the same objective that is to learn English and try to meet international people and cultures and all of these (TVLFSC).

Desde el punto de vista pedagógico, el cometer errores es una de las mejores estrategias de agencia para aprender. De acuerdo con Dweck (2016), hay que preparar a los estudiantes para el fracaso, pero no de manera que se conformen con bajas calificaciones o porque no avanzan en el idioma. Habría que premiar más el esfuerzo, el trabajo, la búsqueda de estrategias para incidir en su aprendizaje y encontrar la que funcione mejor para ellos. Los profesores de inglés podrían guiar solamente, como hizo la profesora de inglés, al reconocer aquellas estrategias de aprendizaje que funcionen mejor para los estudiantes; es decir, brindarles los recursos para que desarrollen su sentido de agencia.

Es entonces cuando la agencia humana emerge de la convicción o la creencia de la propia eficacia, la creencia en la capacidad que se tiene para realizar acciones en particular. La agencia de los participantes iba emergiendo de manera planeada y pensada. Al efectuar un proceso cognitivo en el que visualizaban los resultados que querían alcanzar, los estudiantes establecían metas y se planteaban cursos de acción mediante estrategias concretas. Por tanto, según Martin (2004), la agencia es “generativa y creativa, no simplemente reactiva a las influencias socioculturales” (p.138).

CONSIDERACIONES FINALES

Durante la investigación, constatamos que, a pesar de las vicisitudes y dificultades que pueden vivir los estudiantes en su aprendizaje, tienen la capacidad de actuar y cambiar su realidad. Aun cuando pudieron vivir experiencias desagradables como maltrato físico y mental por parte de sus profesores de inglés, de algún modo, los estudiantes salieron fortalecidos. No obstante que este tipo de vivencias afectaba su actitud hacia el idioma, tenían la convicción de que podían ampliar su dominio del inglés.

El sentido de agencia de los estudiantes los faculta a tomar la responsabilidad de su aprendizaje. La agencia les conduce a efectuar acciones porque tienen la confianza de que su esfuerzo puede conducirlos a alcanzar los resultados esperados, con la ayuda de lo que consideran sus fortalezas, y a pesar de sus debilidades en el idioma.

Esta capacidad de agencia de los estudiantes nos muestra cómo la mentalidad preconcebida (*fixed*) de que se nace con ciertos talentos y habilidades que no pueden ser modificados podría cambiarse a una de desarrollo (*growth*) de diversas competencias (Dweck, 2016). La investigación, considerando la centralidad del estudiante y su aprendizaje basado en su agencia, podría brindar los elementos para cambiar su sistema de creencias hacia el idioma, o cualquier otra disciplina

La toma de conciencia de la agencia por parte de los estudiantes podría ser un recurso que impulse un mayor compromiso hacia su propio desarrollo, ya que implica el constatar que sus acciones pueden influir en su propio aprendizaje, independientemente de los programas de estudio de inglés, las metodologías

utilizadas, las competencias docentes, las experiencias desagradables, o estructuras contextuales en las que se desenvuelvan estas experiencias.

La responsabilidad de los estudiantes para determinar sus propios cursos de acción puede manifestarse a través de los indicadores de su agencia previamente identificados. La reflexión, la autoevaluación y la intencionalidad de su comportamiento podrían promoverse en los distintos ámbitos formativos de la universidad.

Es importante tomar en cuenta los aspectos subjetivos que entran en juego en los procesos de aprendizaje, más allá del aula y de los contenidos académicos. Los estudiantes van construyendo significados que promueven el surgimiento del sentido de agencia en sus experiencias de aprendizaje que se dan tanto en el salón de clases como fuera de él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, num. 30, vol. 1, pp. 109-137. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Baldwin, J. (2007). Mead's solution to the problem of agency. *Sociological Inquiry*, núm. 58, vol. 2, pp. 139-162. Recuperado de <http://10.1111/j.1475-682X.1988.tb01052.x>
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. En *Self-processes, learning, and enabling human potential* (pp. 15-49). Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2008ASR2.pdf>
- Barcelos, A. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.). *Beliefs about SLA. Educational Linguistics* (vol. 2). Springer, Dordrecht. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1
- Barragán, C. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 32 (febrero-mayo). Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Bernat, E. & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, núm. 9, vol. 1 (junio). Recuperado de <http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>
- Borjian, A. (2015). Learning English in Mexico: Perspectives from Mexican teachers of English. *The Catesol journal* (enero), pp. 163-173. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111752.pdf>
- Bremner, N. (2015). Reculturing teachers as just the tip of the iceberg: Ongoing challenges for the implementation of student-centered EFL learning in Mexico. *Mextesol Journal*, vol. 39, núm. 3, pp. 1-14. Recuperado de <http://mextesol.net/journal/public/files/941ca170a61379f3aac95f97fd581f0e.pdf>
- Bruner, J. (2006). La autobiografía y el yo. En *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (3ª ed.). Madrid, España.
- Díaz-Barriga, F. (2015). El currículo centrado en el aprendiz: distintos sentidos, grandes retos. *Conferencia magistral presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. Chihuahua, México, noviembre 2015. Recuperado de: https://drive.google.com/a/up.edu.mx/folderview?id=0B2dKyPRobInVQUN3dXNwb0dmYTQ&usp=drive_web

- Díaz-Barriga, F., Soto, F. y Díaz-David, A. (2015). Actores del currículo: los estudiantes universitarios reflexionan sobre su trayecto curricular a través de relatos digitales personales. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 15, núm. 3, pp. 626-644. Recuperado de https://drive.google.com/a/up.edu.mx/folderview?id=0B2dkyPRobInVQUN3dXNwb0dmYTQ&usp=drive_web
- Dörnyei, Z. (2001). Creating realistic learner beliefs. En *Motivational strategies in the language classroom*. Reino Unido.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, vol. 1 (julio-diciembre), pp. 1-78. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dweck, C. (2016). The mindsets. En *Mindset. The new psychology of success. How we can learn to fulfill our potential* (edición actualizada). Estados Unidos de América.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, vol. 103, núm. 4 (enero), pp. 962-1023. Recuperado de <http://web.augsburg.edu/sabo/EmibayerandMisheWhatIsAgency.pdf>
- Gao, X. (2010). Towards a sociocultural perspective on strategic learning. En *Strategic language learning. The roles of agency and context*. Ontario, Canadá.
- Guzmán, C. y Saucedo C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a2.pdf>
- Kitikanan, P. & Sasimonton, P. (2017). The relationship between English self efficacy and English learning achievement of L2 Thai learners. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal*, vol. 1, núm. 10, pp. 149-160. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1229638.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, vol. 103 (suplemento). doi: 10.1111/modl.12536
- Maldonado, A. (2017). Patlani. Encuesta Mexicana de Movilidad Internacional Estudiantil 2014-2015 y 2015-2016. Recuperado de http://patlani.anuies.mx/archivos/documentos/PATLANI2017_web_optimizado.pdf
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory and agency. *Educational Psychologist*, núm. 39, vol. 2, pp. 135-145. doi: 10.1207/s15326985ep3902_4
- Martuccelli, D. (2007). Las tres vías del individuo sociológico. En *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago, Chile.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, núm. 1, año 1 (abril-septiembre), pp. 47-60.
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Journal of Applied Language Studies*, vol. 6, núm. 2, pp. 41-59. Recuperado de http://apples.jyu.fi/article_files/Final_Mercer.pdf
- Nikitina, L. & Furuoka, F. (2006). Re-examining Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, núm. 2, vol. 3, pp. 209-219. Recuperado de <http://e-flt.nus.edu.sg/>

- Rodríguez, J. L. y Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *EFT*, núm. 1, vol. 2. Recuperado de <http://eft.educom.pt>
- Secretaría de Relaciones Exteriores y Departamento de Estado de los Estados Unidos Americanos (2017). Achievements: U.S.-Mexico Bilateral Forum on Higher Education, Innovation, and Research (FOBESII). Recuperado de <https://mx.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/25/2017/03/FOBESII-Achievements-March-2017.pdf>
- Sosa, G., Gutiérrez, B. y Macías, A. (2018). Los empleadores consideran que los ingenieros industriales tienen un bajo nivel de inglés en el ámbito laboral. *Boletín Virtual*, vol. 7, núm. 7 (julio), pp. 175-186. Recuperado de https://redib.org/Record/oai_articulo1641299
- Vitanova, G., Miller, E., Gao, X. & Deters, P. (2015). Introduction to theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches. En *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. Reino Unido.
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, núm. 24, pp. 92-103. doi:10.1016/j.tate.2007.04.002

Creencias del amor romántico en adolescentes: una intervención desde la investigación-acción

Beliefs of romantic love in adolescents: an action research intervention

YENI ALEJANDRA HERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ*

ANA DE LOURDES CASTRO RÍOS**

ERIKA EGLEONTINA BARRIOS GONZÁLEZ***

El propósito de esta investigación fue modificar las creencias del amor romántico de un grupo de adolescentes para prevenir la violencia en las relaciones amorosas. El artículo hace visible cómo, a través del amor romántico, se justifica y tolera la violencia en las relaciones de pareja. Se trata de una intervención participativa con un grupo de adolescentes para reflexionar sobre la díada amor romántico y violencia. La metodología fue cualitativa y se utilizó el diseño investigación-acción, compuesto por cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Los resultados indican que trabajar desde un enfoque participativo permite a los adolescentes generar cambios significativos de las percepciones, creencias y significados que tenían sobre el amor de pareja, el noviazgo y la violencia. La conclusión revela que los adolescentes son capaces de modificar sus creencias a partir de intervenciones que favorezcan una reflexión informada.

The purpose of this investigation was to modify the romantic love beliefs of a group of adolescents as a way to prevent violence in romantic relationships. The article is characterized by making visible how, through romanticized love, violence in relationships is tolerated and justified. Hence, an approach to the subject is made through a participatory intervention with a group of adolescents to reflect on the dyad romantic love and violence. The methodology was qualitative, and the research-action design was used, made up of four phases: planning, action, observation and reflection. The results indicate that working from a participatory approach allowed adolescents to generate significant changes in the perceptions, beliefs, and meanings they had about love from a partner, courtship, and violence. It is concluded that adolescents are able to modify their beliefs through interventions that allow them informed reflection.

Palabras clave:
creencias,
amor romántico,
violencia,
adolescentes,
investigación-
acción

Keywords:
beliefs,
romantic love,
violence,
adolescents,
action research

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 24 de agosto de 2020 |

Publicado: 26 de agosto de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1095>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-007

* Maestra en Ciencias en Intervención Psicosocial por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Miembro del Semillero de Investigadores. Líneas de investigación: psicología y creencias del amor romántico entre adolescentes. Correo electrónico: yeni_1125997@hotmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-2416-7211>

** Doctora en Estudio de las Sociedades Latinoamericanas, Mención Sociología, por la Universidad ARCIS-Chile. Académica de la Escuela de Trabajo Social, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Católica del Maule, Chile. Líneas de investigación: familias, familias rurales, resiliencia, jóvenes, género, mediación familiar e investigación cualitativa. Correo electrónico: acastro@ucm.cl/<https://orcid.org/0000-0002-2840-6921>

*** Doctoranda en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Docente y coordinadora del Semillero de Investigadores, un proyecto orientado a la promoción de la investigación de esta universidad. Líneas de investigación: competencias en investigación, dificultades de aprendizaje, desarrollo humano y educación superior. Correo electrónico: erika.barriosgon@uaem.edu.mx/ <https://orcid.org/0000-0001-6214-0779>

INTRODUCCIÓN

El amor romántico como normalizador de la violencia de pareja

El amor romántico o de pareja es sumamente importante en la vida de las personas; sin embargo, el estereotipo y las características adjudicadas a ese sentimiento dejan al descubierto que la violencia es disfrazada en nombre del amor.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Dinámica de las Relaciones en los Hogares (INEGI, 2016), en México, de los 46.5 millones de adolescentes de quince años y más que residen en el país, 30.7 millones de ellas (66.1%) han padecido al menos un incidente de violencia en sus relaciones sentimentales. Las estadísticas revelan que el 43.9% de las mujeres que tienen o tuvieron un noviazgo han experimentado violencia en algún momento de su relación. Cuando la violencia de pareja no se identifica ni aborda de manera oportuna en sus primeras etapas puede terminar en feminicidios. Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), el 38% de los asesinatos de mujeres que se producen en el mundo son cometidos por su pareja masculina.

Así pues, pareciera que estar en una relación amorosa representa un terreno fértil para experimentar conductas de control, abusos y chantajes frecuentemente. En ese sentido, el amor romántico juega un papel esencial en el establecimiento y la normalización de la violencia en un contexto de pareja (Ferrer y Bosch, 2013).

En nuestra sociedad se mantiene vigente un modelo de amor romántico asociado a creencias que idealizan a la pareja y desestiman sus defectos y comportamientos negativos; se sobrevalora el sacrificio y el sufrimiento por amor. Estos aspectos favorecen y perpetúan la violencia en las relaciones de pareja (Marroquí y Cervera, 2014). Ferrer y Bosch (2013) consideran que “las características del amor romántico y las altas expectativas que genera (inalcanzables en la mayoría de los casos) pueden provocar importantes consecuencias personales (insatisfacción, frustración, sufrimiento)” (p. 23). Estos elementos contribuyen a una idea distorsionada y tóxica del amor.

Desde la perspectiva de Yela (2002), las creencias falsas sobre el amor romántico que permanecen vigentes en la sociedad son interiorizadas y descritas como la verdadera naturaleza del amor. Al respecto, Ferrer y Bosch (2013) señalan los riesgos de interiorizar algunas creencias, como la del amor todo lo puede; esta lleva a pensar que se puede vencer cualquier problema y que es posible cambiar a la pareja (así muestre comportamientos agresivos). Esta creencia posterga la posibilidad de dejar una relación violenta, y de seguir creyendo que los celos son un sinónimo de amor o considerarlos como muestras de mayor interés y amor. Esto justifica los chantajes, el control y la posesión, lo que limita la libertad. Creer que el amor de pareja da sentido a sus vidas predispone a que las personas se aferren a mantenerse en la relación pese a que experimenten problemas.

De esa manera, conductas que debieran categorizarse como violentas son encubiertas como supuestas manifestaciones de amor o cariño hacia la pareja (Galicia, Sánchez y Robles, 2013; Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2018). En ese sentido, diversos autores han confirmado que existe una simbiosis entre el constructo de amor romántico y la violencia (Borrajo, Gámez & Calvete, 2015; Caro y Monreal, 2017; Rodríguez-Castro, Lameiras Fernández y Carrera, 2015). Por ende, es necesario la coeducación en jóvenes que contribuya a una reformulación del concepto e ideas

erróneas del amor que ayude a establecer relaciones sobre la base del respeto, la confianza y el compromiso (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006).

Aportes de la perspectiva de género en la comprensión del amor romántico

El amor es un constructo multidimensional a partir del cual se prescriben un sinnúmero de características; una de ellas gira en torno a las representaciones que se configuran a través del género; los roles y estereotipos de género disponen las cualidades que deben tener hombres y mujeres al momento de emparejarse (Rodríguez, 2017).

Los aportes de la perspectiva de género permiten comprender de qué manera nos construimos socialmente como hombres o como mujeres, y se moldean nuestras concepciones acerca de lo que es el amor o, más en específico, el amor romántico, que se ha convertido en la piedra angular desde la cual se puede explicar por qué una pareja se mantiene unida a pesar de la presencia de violencia explícita e implícita, y se desestiman el impacto y los alcances que esta tiene en su vida.

Para Lamas (citado en Guzmán y Bolio, 2010), la perspectiva de género es un mecanismo que ayuda a reelaborar los conceptos de hombre y mujer, en virtud de que aspectos como la sexualidad, el matrimonio y el amor se ven radicalmente afectados. Las representaciones románticas son sustentadas por “las representaciones culturales, entre las que sobresalen [...] los roles de género” (Rodríguez, 2017, p. 24). Mediante esta lógica, se decodifica una serie de manifestaciones, representaciones e imaginarios que entran en juego en las relaciones amorosas. Por ende, es imprescindible retomar la mirada de la perspectiva de género para comprender el papel de la construcción de este en las concepciones sobre el amor.

De acuerdo con Bosch, Ferrer y Gili (1999), en cada sociedad se producen diferencias y desigualdades en función del sexo, del cual emanan la interiorización de significados que no dependen de lo biológico, sino de aspectos culturales y sociales. Desde esta perspectiva, las construcciones sociales instruyen las formas de expresión, los significados y las experiencias que presentan una introyección diferente en hombres y mujeres.

Construcciones del amor a la luz de la socialización diferenciada de género

Nos regimos por una estructura social que posiciona de modo desigual a hombres y mujeres, lo cual repercute decisivamente en el comportamiento, conductas, sentimientos, formas de entablar relaciones, así como los significados que adjudican al tema del amor (Esteban y Távora, 2008). Al respecto, Lagarde (2001) menciona que “mujeres y hombres aman, y lo hacen de maneras diferentes, con la creencia en la universalidad del amor y en que el amor es para unos y otros, la vía privilegiado a la felicidad” (p. 10). Sin embargo, esta idea no se traduce en igualdad dentro de las relaciones.

Así, el género, como construcción sociocultural, confluye para que hombres y mujeres desde la niñez sean moldeados y educados, y den respuesta a estereotipos y roles de género que se establecen socialmente. Valenzuela (2004) considera que es a través de los recursos de socialización temprana que se incorporan pautas de

configuración psíquica y social que hacen posible la femineidad y la masculinidad. Mediante dicho proceso, las personas aprenden y hacen suyas las pautas de comportamiento que la sociedad impone a hombres y mujeres. Se ha constatado que hombres y mujeres reciben mensajes distintos como resultado de la socialización diferencial de género (Bosch *et al.*, 1999).

Para comprender cómo las personas construyen e interiorizan el significado del amor romántico, es preciso reconocer la existencia de una socialización diferencial, la cual comienza en el nacimiento, puesto que desde la infancia se considera que niños y niñas son diferentes; por tanto, se les instruye para distintos papeles de la vida adulta (García, Hernández y Monter, 2019).

De esa manera, hombres y mujeres reciben mensajes diferentes que refuerzan el deber ser a través de roles y estereotipos de género, los cuales son admitidos con total naturalidad a consecuencia del proceso de socialización diferencial, que radica en la congruencia de los mensajes emitidos por todos los agentes socializadores, que están constituidos por la familia, la iglesia, la escuela y los medios de comunicación, ya que estos son parte del contexto inmediato donde se desenvuelven (Bosch *et al.*, 1999).

Estos agentes de socialización reproducen y rectifican una y otra vez la posición que deben adoptar hombres y mujeres en cada momento y circunstancia de su vida. De ahí que en el momento en que se establecen relaciones de pareja se conforman y reproducen relaciones desiguales, en la medida en que hombres y mujeres son estructurados y estructuradores de la desigualdad y diferencia social, por estar sujetos a una condición de género de la que no se pueden divorciar de los imaginarios patriarcales (Valenzuela, 2004).

Desde este escenario se han reproducido las desigualdades mediante roles diferenciados que aparecen a la luz de las relaciones amorosas. Hombres y mujeres reciben mensajes distintos y ello se transpola a las relaciones de pareja, en las que una vez más entra en juego el aprendizaje adquirido durante el proceso de socialización y genera expectativas diversas en las formas de entender el amor.

El proceso de socialización diferencial atraviesa la vida de hombres y mujeres; de esta manera, configura la subjetividad de cada uno. Para Flores (2019), el concepto de amor romántico como construcción social se asume con mayor hincapié en las mujeres; como parte de la subjetividad femenina, se considera que la vida de las mujeres gira en torno al amor de pareja; internalizan la idea del príncipe azul que las rescatará e idealizan el amor de pareja; creen que son dependientes y se entregan a la búsqueda de protección y afecto. Estas características incluyen como ejes principales el tema del matrimonio y la maternidad.

De acuerdo con Lagarde (2001), el amor en la vida de las mujeres se vive como un deber. Esta autora menciona que “para las mujeres el amor es definitorio de su identidad de género” (p. 12). Culturalmente, ellas aprenden a amar, se les instruye para eso, de manera que es el objetivo principal de sus vidas, antes que ellas mismas y sus necesidades. Mientras que “los hombres, como sujetos amorosos, han sido contruidos de tal forma que para ellos el amor se acaba, tiene un fin” (Lagarde, 2001, p. 73). La identidad masculina respecto al amor establece límites, por lo cual dicho sentimiento no constituye el principal interés en la vida de los hombres.

Los patrones socioculturales se encuentran arraigados a la subjetividad, de tal modo que mantienen vigencia con el tiempo. De ahí que diversos autores han confirmado que existe una brecha de género cuando se aborda el tema del amor romántico (Caro, 2008; Caro y Monreal, 2017; Larrañaga, Yubero y Yubero, 2012; Cubells y Calsamiglia, 2015).

METODOLOGÍA

Este trabajo tiene un enfoque cualitativo; utilizamos el diseño investigación-acción participativa, de acuerdo con la definición de Balcázar (2003): “La investigación-acción involucra a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional, como agentes de cambio y no como objetos de estudio” (p. 60). Para la ejecución de la investigación-acción, retomamos el modelo de Latorre (2003), que establece cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión, así como las recomendaciones de Pedroza (2011).

Participantes

Los participantes fueron 13 adolescentes (siete hombres y seis mujeres), estudiantes de tercer grado de telesecundaria. Su edad promedio era de quince años. Fue un muestreo de tipo voluntario, porque invitamos a la comunidad académica a participar en el estudio. Solo tomamos para el análisis los datos de los estudiantes que concluyeron las cuatro fases del estudio.

Contexto de la investigación

En Tabasco, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Dinámica de las Relaciones (INEGI, 2016), la prevalencia de violencia de pareja en mujeres entre quince años y más es del 40.1%. Según el grado de severidad de la violencia de pareja, representa el 43.9%, y se ubica por arriba de la media nacional.

El diagnóstico de violencia en el noviazgo en jóvenes de quince a dieciocho años llevado a cabo por el Instituto Estatal de las Mujeres (IEM-Tabasco, 2018) indica que el 69.8% de los adolescentes han experimentado actos de celos en su relación de noviazgo. Un 66.2% de mujeres y 81% de los hombres reconocen haber sido manipulados por su novio/a para tener relaciones sexuales y accedieron por miedo o temor. El 28.5% ha experimentado conducta de control, por ejemplo, que su pareja revise su celular.

Además de identificar los episodios de violencia que han vivido los jóvenes, el IEM-Tabasco presentó un panorama de las representaciones sociales que ocultan la violencia en las relaciones amorosas. En este sentido, el 51% interioriza la creencia de que el amor todo lo puede, pues se siente optimista al pensar que su pareja sí puede modificar su comportamiento agresivo. El 14.6% cree que los celos son sinónimo de amor, y se considera culpable de que sus parejas se molesten y agredan. Por último, el 64% se rige bajo la creencia de que “el amor es para siempre” y “eres mi alma gemela”, ya que piensa que ha encontrado al amor de su vida, motivo por el cual permanece en relaciones conflictivas.

El centro educativo en el que llevamos a cabo nuestro estudio se encuentra en la ranchería Medellín y Pigua, municipio de Centro, Tabasco, México, que se ubica a treinta minutos del centro de la ciudad. Tiene aproximadamente dos mil habitantes, y es catalogada como una localidad con un grado alto de marginación. Para los jóvenes de nuestro estudio, el pertenecer a esta zona rural representa una desventaja social, por ser un área de asentamiento irregular con carencias de servicios públicos. Sus habitantes tienen pocas oportunidades de trabajo dentro de la comunidad, además de que prevalece un rezago educativo en la población.

Los modelos parentales ante los que han sido expuestos son un caldo de cultivo para que esta etapa se torne complicada, pues los jóvenes han crecido en familias disfuncionales que distan mucho de ser simétricas; en la mayoría de los casos, los jóvenes y niños de esta comunidad viven con sus abuelos o con algún otro familiar, y los que tienen la oportunidad de permanecer con sus padres, crecen observando problemas de violencia intrafamiliar y alcoholismo.

Los usos y las costumbres de la comunidad ponen de manifiesto que temas como sexualidad y noviazgo no son abordados en familia; existen muchos tabús al respecto. Aunado a ello, en el contexto educativo se presentan algunos problemas colaterales, como deserción escolar y embarazo adolescente, problemáticas que mantienen un vínculo con el establecimiento de relaciones amorosas.

A continuación, compartimos los resultados y retomamos el enfoque metodológico de Latorre (2003): describimos los momentos de la intervención, organizados en planificación, acción, observación y reflexión.

RESULTADOS

Planificación

La observación participante duró dos meses. Posteriormente, organizamos grupos focales para identificar la percepción, significados y creencias respecto al amor romántico.

Tabla 1. Diagnóstico

Elemento constitutivo	Significado	Testimonio
Idealizan las relaciones amorosas	Visualizan el amor de pareja como el único medio posible para alcanzar la felicidad y desestiman los aspectos negativos	“Quizá ideal no en todo, pero que tú sí sientes que es ideal para ti y quieres hacer cualquier cosa para que siempre estén juntos” (participante 4) “Yo seré realmente feliz cuando encuentre a esa persona con quien comparta todo” (participante 9)
No identifican signos de violencia	Desconocen los indicadores de violencia y distorsionan la percepción que se tiene de esta	“Es que depende de cada pareja, a algunos les gusta que les demuestren que sí los quieren y saber que su pareja siente celos de algún amigo, etcétera” (participante 3)
Justifican la violencia como actos de amor	El aprendizaje que adquieren del amor romántico lleva consigo una connotación de sufrimiento-amor	“Creo nadie quiere estar con una persona que te maltrata [...], pero, pues, yo diría que solo en algunos casos donde los dos se aman y luchan a pesar de la situación que están sobrellevando” (participante 12)

Minimizan la violencia psicológica	No reconocen las implicaciones y alcances de la violencia psicológica, la vuelven invisible y permiten que esta escale y se experimente violencia física	“Es que hay como diferentes niveles, ¿no? Pues no es lo mismo un insulto que un empujón. Porque es normal que el enojo te haga decir cosas que no piensas” (participante 5)
Perciben la violencia como algo normal en las relaciones de noviazgo	El amor romántico considera la díada sufrimiento-amor, de manera que consideran normal que en las relaciones de pareja ocurran episodios aversivos	“Yo creo que cada pareja es diferente, hay parejas que les gusta que le peguen, pero les gusta estar ahí” (participante 3) “Hay parejas donde afuera pueden estar peleando feo, y adentro son felices. Y hay personas que pueden pensar que no se quieren, que la maltrata, pero están también equivocados porque también no conocen los motivos” (participante 2)

Lo anterior dio pauta para conocer las necesidades latentes. A partir de los hallazgos encontrados en los grupos focales, formulamos una propuesta de trabajo que integró los requerimientos específicos de los adolescentes respecto al tema. En la tabla 2 presentamos las categorías con base en las cuales se dirigió la investigación.

Tabla 2. Categorías de análisis

Categorías	Dimensión	Temas propuestos
Amor romántico	Significado Creencias Demostración	Idealización de la pareja La prueba de amor Celos La pareja ideal El amor lo puede todo
Violencia	Percepción Significado	Tipos de violencia Señales de violencia
Noviazgo	Dinámica de la relación Cortejo	Límites en el noviazgo

Acción

El objetivo de esta intervención consiste en modificar las creencias del amor romántico que tienen los adolescentes a fin de prevenir la violencia en las relaciones amorosas. La razón de ello responde a las necesidades específicas de los adolescentes, necesidades no-académicas, pero sí formativas para el desarrollo personal. Además, la oportunidad de los adolescentes de ser parte de este proyecto en esta etapa de sus vidas representa la posibilidad de que generen conciencia sobre el tipo de relaciones que establecerán en la edad adulta.

En esta fase recurrimos a la técnica de taller participativo. La intervención estuvo compuesta por seis sesiones, con los siguientes contenidos: idealización de pareja, la prueba de amor, los celos, la pareja ideal, el amor lo puede todo e identificación de la violencia en el noviazgo. El contenido de las sesiones responde de manera directa a las necesidades del grupo, sobre estas giran sus inquietudes, problemas y

experiencias en este momento de sus vidas. Para el desarrollo de las sesiones, utilizamos técnicas participativas, como mesa de debate, *roll playing*, sociodrama, lluvia de ideas, entre otras.

Cabe mencionar que el contenido de las sesiones no es estático; es un proceso reflexivo que permite trabajar desde los conocimientos y las experiencias de los jóvenes y asumir la importancia de la perspectiva de los sujetos, más que de la mirada del investigador.

Observación

En esta fase empleamos las técnicas de registro de audio y el diario del investigador para documentar el impacto de la intervención en los adolescentes. La tabla 3 contiene los hallazgos.

Tabla 3. Efectos de la acción en los participantes

Antes	Después
Consideraban el amor de romántico; no analizaban ni se cuestionaban; solo experimentaban	Lograron cuestionar las actitudes y los pensamientos que tenían sobre la naturaleza del amor romántico
Relacionaban el amor de verdad con la superación de problemas económicos, malos tratos o adicciones	Comprendieron que el amor no puede desdibujar todos los obstáculos
Consideraban el amor de pareja la única forma de ser feliz	Reconocieron que amar es una parte importante para ser felices, pero no la única
Normalizaban el sufrimiento en las relaciones amorosas	Identificaron que el amor de pareja debe ser motivo de alegría y bienestar
Consideraban que la pareja ideal solo se encuentra una vez y hay que cumplir sus expectativas	Identificaron que esta creencia impide ser realistas y ver los defectos de la pareja
Justificaban los gritos, chantajes y el control como debilidades de la pareja	Identificaron que estos forman parte de la violencia psicológica
Relacionaban los celos con expresiones de amor	Asumieron que los celos son una manifestación de violencia que limita la libertad del otro/a
No visibilizaban la violencia psicológica	Reconocieron las señales de violencia psicológica
Percibían la violencia como forma de interactuar con la pareja	Identificaron que la violencia no es parte de una relación de pareja saludable

Reflexión

En esta fase hicimos una entrevista grupal que nos permitió valorar y reflexionar sobre los conocimientos, aprendizajes y prospectivas de los adolescentes con relación al trabajo realizado. Presentamos a continuación el discurso de los participantes como principales árbitros de este proceso.

En cuanto a los aprendizajes percibidos:

Yo creo que aprender a llevar una relación sana con tu pareja, cuando tengas una pareja (sujeto 9).

Mmm [...] A distinguir qué es amor y qué violencia (sujeto 12).

Bueno, son muy interesantes porque aprendí con ellos sobre las cuestiones de una relación de pareja, quizá como lo bueno y lo malo [...] y cómo se debe de llevar una relación sin violencia y sin celos (sujeto 9).

Los adolescentes consideran que el trabajo desarrollado ha sido favorable para la adquisición de conocimientos que no tenían; en ese sentido, se rescata la participación como elemento en el aprendizaje significativo, lo cual se visualiza en los siguientes discursos:

Pues yo he aprendido a desenvolverme mejor en mi relación, comunicarme mejor, hablar de ciertos temas que a veces se omiten y así (sujeto 1).

Pues yo he aprendido mucho, creo que también a distinguir entre lo bueno y lo malo, por decirlo así. Recuerdo en la sesión donde teníamos que abordar ciertas creencias del amor romántico [...], recuerdo que la mayoría jalábamos para un lugar y luego pensábamos [...] y nos dábamos cuenta de por qué elegimos esa, y entonces te quedabas pensando... (sujeto 5).

Al respecto de los cambios a nivel personal, mencionan:

Pues creo que ser más consciente de los celos, de lo que puede llegar a suceder o provocar en la violencia en el noviazgo (sujeto 10).

Pues he cambiado de cierta forma mis pensamientos, pues lo que pensaba antes, ya no lo pienso ahora (sujeto 2).

Creo que me ayudan para no cometer errores y no confundir el amor con la violencia, para darme cuenta [...], para prevenirme antes de... (sujeto 3).

Los conocimientos adquiridos permitieron generar conciencia crítica sobre el modelo del amor romántico y establecer pautas para prevenir la violencia en futuras relaciones de pareja.

Sobre cambios a nivel grupal, expresan:

Pues aprendí a, por ejemplo, temas que no conocía, a las opiniones de los demás, y también a tomar como lo positivo de los demás, o sea, tal vez aunque no estuviéramos como que no todos pensáramos lo mismo, pero llegáramos a una conclusión, entonces, aprendí todo eso (sujeto 3).

Pues unos somos más que otros [abiertos], creo que ya tratamos de respetar el punto de vista de cada uno, de acuerdo al tema, sin querer imponer algo (sujeto 2).

El trabajo grupal resultó ser un parámetro importante para la adquisición y apropiación de conocimientos, pues los adolescentes desarrollaron confianza para expresarse, diálogo, análisis, reflexión, crítica y confrontación de perspectivas.

Algunas prospectivas reflejan lo siguiente:

Pues de dar nuestra experiencia y de los conocimientos que ya tenemos. Ya nos sentimos capaces de hablar sobre esto, porque ya, o sea, más o menos ya los conocemos (sujeto 2).

Pues sé que no somos expertos, pero pues creo que algo de lo que aprendimos podemos compartirlo con otros adolescentes (sujeto 7).

Además, creo que es necesario [compartir] porque así como nosotros no sabíamos algunos temas, me imagino que los demás igual, o sea, que les hace falta (sujeto 6).

Los participantes consideran que después de esta experiencia pueden contribuir a prevenir la violencia en las relaciones de noviazgo; aseguran sentirse capaces de “replicar” sus conocimientos con otros adolescentes, al ser agentes de cambio.

CONCLUSIÓN

El desarrollo de esta experiencia visibilizó cambios importantes en la concepción de los adolescentes, ya que el proceso permitió reflexionar sobre las implicaciones del modelo hegemónico del amor romántico. Explorar los conocimientos y significados del amor y la violencia contribuyó a que el grupo deconstruyera y transformara sus aprendizajes, al socializarlos en un contexto donde se desdibuja la posibilidad de cambiar paradigmas. Esto se debe a que los jóvenes han crecido observando cómo las expresiones de violencia psicológica y física forman parte de la vida en pareja, sin espacios para replantear, reflexionar y cuestionar dichos comportamientos. Trabajar desde este enfoque hizo posible que los adolescentes cambiaran su percepción sobre las relaciones afectivas, pues las consideraban como la única forma de lograr desarrollo personal, una idea arraigada en esta comunidad.

La intervención participativa en este contexto representó la oportunidad de sumar esfuerzos hacia problemáticas asociadas como embarazos en adolescentes, que está estrechamente ligada a la creencia de la prueba de amor, y la deserción escolar, ya que los adolescentes priorizan la vida en pareja, pues en esta comunidad se asigna un valor al establecimiento de relaciones formales.

A manera de conclusión, la intervención participativa logró que los adolescentes se apropiaran de los contenidos generados desde una postura crítica, más que de la tradicional entrega de contenidos que se hace usualmente, en la que ellos no forman parte de la construcción del conocimiento; por ende, suelen no reproducir contenidos de los que no se apropian. Este abordaje les permitió crear sus propios conocimientos a partir de sus experiencias y reflexiones, lo que puede tener un mayor impacto a futuro en sus relaciones de pareja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, vol. 4, num. 7-8, pp. 59-77. Recuperado de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/revista-7-8.pdf>
- Bonilla- Algovia, E. y Rivas-Rivero, R. (2018). Mitos del amor romántico en una muestra de futuras y futuros docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología de la Educación*, vol. 5, núm 2, pp. 113-117. Recuperado de <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2018.5.2.3624/pdf>

- Borrajó, E., Gámez, G. & Calvete, Z. (2015). Justification beliefs of violence myths about love and cyber dating abuse. *Psicothema*, vol. 27, núm. 4, pp. 327-333. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/4270.pdf>
- Bosch, E., Ferrer, V. y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teóricas- prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. España: Anthropos.
- Bosch, E., Ferrer, V. y Gili, M. (1999). *La historia de la misoginia*. Barcelona: Anthropos.
- Caro, C. (2008). Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas. *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 83, pp. 213-229. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ83-14.pdf>
- Caro, C. y Monreal, M. (2017). Creencias del amor romántico y violencia de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm.1, pp. 47-56. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/917/796>
- Cubells, S. y Calsamiglia, J. (2015). El repertorio del amor romántico y las condiciones de posibilidad para la violencia machista. *Universitas Psychologica*, vol.14, núm 5, pp. 1681-1694. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/10734>
- Esteban, M. y Távora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, vol. 39, núm. 1, pp. 59-73. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8394/10359>
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013) Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 1, pp. 106-122. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41570>
- Flores, V. M. (2019). Mecanismos en la construcción del amor romántico. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, vol. 6. núm. 50, pp. 282-305. Recuperado de <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7074/6166>
- Galicia, I., Sánchez, A. y Robles, F. (2013). Relación entre estilos de amor y violencia en adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, vol. 30, núm. 2, pp. 211-235. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/4854/3351>
- García, J., Hernández, C. I. y Monter, N. S. (2019). Amor romántico entre estudiantes universitarios (hombres y mujeres), una mirada desde la perspectiva de género. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, vol. 6, núm. 49, pp. 218-247. Recuperado de <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/6996/6111>
- Guzmán, G. y Bolio, M. (2010). *Construyendo la herramienta de perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Instituto Estatal de las Mujeres (IEM Tabasco, 2018). *Diagnóstico de violencia en el noviazgo en jóvenes de 15 a 18 años del estado de Tabasco*. Recuperado de <https://transparencia.tabasco.gob.mx/media/estrados/6869.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). Principales resultados*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf

- Lagarde, M. (2001). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Yubero, M. (2012). Influencia del género y del sexo en las actitudes sexuales de estudiantes universitarios españoles. *Summa Psicológica UST*, vol. 9, núm. 2, pp. 5-13. Recuperado de <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/89>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer para cambiar la práctica educativa*. Chile: Graó.
- Marroquí, M. y Cervera, P. (2014). Interiorización de falsos mitos del amor romántico. *Reidocrea*, vol. 3, pp. 142-146. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32269/ReiDoCrea-Vol.3-Art.20-Marroqui-Cervera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017). *Violencia contra la mujer. Datos y cifras*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Pedroza, F. R. (2011). *La investigación-acción en la práctica educativa reflexiva*. México: CICE e-ikon digital. Recuperado de https://issuu.com/renepedroza/docs/libro.3ra.edicio_n_iape
- Rodríguez, T. (2017). *El amor y la pareja. Nuevas rutas en las representaciones y prácticas juveniles*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M. y Carrera-Fernández, M. V. (2015). Amor y sexismo: una peligrosa relación en los y las adolescentes gallegos/as. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. extr., núm 2, pp. 55-59. Recuperado de https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/234/pdf_13
- Valenzuela, J. (2004). Género y repertorios identitarios. En A. de la Torre, R. Ojeda y C. Maya. *Construcciones de género en sociedades con violencia: un enfoque multidisciplinario* (pp. 51-68). México: Porrúa.
- Yela, C. (2002). *El amor desde la psicología social. Ni tan libres, ni tan racionales*. Madrid: Ediciones Pirámide.

La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa

Student participation as a process of educational inclusion

RENÉ VALDÉS*

DOMINIQUE MANGHI**

GERARDO GODOY***

El objetivo de este estudio es analizar los procesos de participación estudiantil en función de la valoración de los estudiantes en el espacio escolar. Mediante un enfoque etnográfico, se aplicó una técnica participativa a estudiantes de seis escuelas chilenas. Los resultados señalan que estos demandan una mayor participación en los espacios escolares. Desean participar dentro y fuera de la escuela y reinventar las prácticas educativas más tradicionales. Su propósito sería desarrollarse personalmente, mejorar la experiencia escolar y tomar decisiones. Además, valoran en forma positiva la capacidad e integridad de sus pares y de manera negativa la de los adultos.

Through an ethnographic approach, a participatory technique was carried out on students from six Chilean schools. The results indicate that students demand greater participation in school spaces. They want to participate in and out of school and reinvent the most traditional educational practices. The purpose of their participation would be to develop personally, improve the school experience and make decisions. In addition, they positively value the capacity and integrity of their peers and negatively that of adults.

Palabras clave:

participación estudiantil, inclusión educativa, investigación participativa, etnografía, educación pública chilena

Keywords:

student participation, educational inclusion, participatory research, ethnography, Chilean public education

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 8 de septiembre de 2020|

Fecha de publicación: 25 de septiembre de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1096>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-008

* Doctor en Psicología. Docente de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, e investigador posdoctorando en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Líneas de investigación: liderazgo escolar, inclusión e interculturalidad. Correo electrónico:revalmorales@gmail.com/https://orcid.org/0000-0003-4242-9748

** Doctora en Lingüística. Académica de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso e investigadora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Líneas de investigación: prácticas educativas a través de la teoría de la semiótica social y metodologías etnográficas y participativas. Correo electrónico: dominique.manghi@pucv.cl/https://orcid.org/0000-0002-0278-9899

*** Magíster en Lingüística y estudiante de doctorado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Líneas de investigación: inclusión escolar, discursos críticos sobre la discapacidad, y discapacidad a través de la teoría de la semiótica social. Correo electrónico: gerardo.godoy@pucv.cl/https://orcid.org/0000-0002-2960-3548

INTRODUCCIÓN

Es posible encontrar un consenso en el ámbito educativo de que las escuelas deben ir avanzando hacia un modelo de escuela inclusiva, entendiendo la inclusión como un proceso que asegura oportunidades equivalentes para todo el alumnado (López, 2012), valora la diversidad e implica la presencia, el aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes en la escuela, no solo de aquellos etiquetados históricamente como con necesidades educativas especiales (Unesco, 2018). En el contexto actual, dada la impronta neoliberal de la educación chilena y los efectos de la rendición de cuentas en las prácticas educativas (Sisto, 2019), es necesario precisar que, además, este proceso debiera ser colectivo, interdisciplinario y que interpela a toda la sociedad en su conjunto.

A nivel internacional han sido variadas las iniciativas políticas para avanzar en inclusión. Desde la declaración de Salamanca (Unesco, 1994) hasta las diversas rutas de acción de organismos internacionales (Unesco, OCDE, UNICEF, Cepal, entre otros), el propósito ha sido propender a la creación de sistemas escolares inclusivos que disminuyan la segregación y la exclusión escolar. Sin embargo, esto implica necesariamente una acción conjunta, un cuestionamiento a las políticas neoliberales y la idea de que la inclusión no se juega solo en la escuela, sino que es a través de ella y en sincronía con otras medidas sociales.

En el plano nacional, en estas últimas tres décadas, el modelo económico y social ha influido en mutaciones culturales radicales en torno a la escuela y a las familias. Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez (2010) las sintetizan en la masificación de la escolaridad; las transformaciones en el mercado del trabajo y su efecto en patrones de formas de vincularse en las familias y las comunidades; la explosión del acceso a nuevas “fuentes de socialización”, como internet y redes sociales; y la crisis de las certezas de la escuela. Ejemplo de esto último es el efecto de las pruebas estandarizadas que evalúan aprendizajes curriculares, con la consecuente sobrecarga para los actores escolares y los premios o sanciones para los centros educativos.

En este contexto, las políticas educativas chilenas, como la ley 20201 de los Programas de Integración Escolar (2007), la ley 20422 de Inclusión Social (2010) y la ley 20845 de Inclusión Escolar (2015), a pesar de las diferencias en sus enfoques (Ramírez y Valdés, 2019), marcan una agenda social que se desarrolla en un proceso constante de despolitización y quiebre del tejido social, y estimula el bienestar individual a través del consumo (Cornejo y Reyes, 2008). Esto es parte del contexto inmediato donde se dan, o no, prácticas educativas que promueven la participación del estudiantado.

La evidencia plantea que la participación del alumnado dentro de las escuelas, entendida como un proceso de inclusión y que implica considerar sus voces para repensar las prácticas educativas, ha estado ausente en estas últimas y, por lo tanto, se ha vuelto un proceso complejo (Chávez y Vergara, 2017; Poblete y Galaz, 2017; Thousand, Villa y Nevin, 2015; Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015; Nieto y Portela, 2008). Lo anterior resulta un punto crítico, pues, desde un enfoque inclusivo, los estudiantes son sujetos de derecho y deben ser actores socialmente validados dentro del espacio social, por lo que resulta esencial no solo escuchar sus posicionamientos frente a su experiencia escolar, sino tomar medidas a partir de ellos.

Por esta razón, el objetivo de este estudio es analizar los procesos de participación estudiantil en función de la valoración que realizan los estudiantes de su experiencia escolar.

DESARROLLO

Políticas de inclusión educativa: el caso chileno

Desde la década de los setenta, Chile ha instalado las estructuras de un modelo educativo basado en principios de mercado (Bellei, 2015; Sisto, 2019), y se ha comprometido a la vez con la inclusión y los derechos educativos. Desde la creación en esos años de la modalidad de educación especial, pasando por la ley 9284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad (1994), el decreto 291 que regula los grupos diferenciales (1999), una política nacional de educación especial (Ministerio de Educación, 2005), la ley 20201 de los Programas de Integración Escolar (2007), la ley 20248 de Subvención Escolar Preferencial (2008), la ley 20422 de Inclusión Social (2010) y la ley 20845 de Inclusión Escolar (2015), se ha construido de manera progresiva un modo particular de entender la inclusión en el sistema chileno.

En este contexto de políticas públicas, López *et al.* (2018) identifican y analizan tres nudos críticos que dificultan la instalación de la inclusión educativa en Chile. El primero es el modelo educativo basado en principios de mercado, como la competitividad y la libertad de enseñanza; el segundo, la tensión entre la lógica de la integración e inclusión educativa en la cual las diferencias son fuente de discriminación. El tercero, la arquitectura educacional basada en la perspectiva de la rendición de cuentas individual con foco en las pruebas de alto rendimiento, que busca que las escuelas públicas compitan por recursos financieros, condicionados a la demostración de evidencias de productividad y eficiencia. Esta arquitectura es criticada dado que restringe la noción de lo que el país entiende por calidad de la educación y deja fuera del ejercicio pedagógico otras áreas no evaluadas como la participación escolar.

En los últimos años, la evaluación de las escuelas a través del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (ley 20529, 2011) ha incorporado otros indicadores de calidad o “indicadores no académicos” como clima escolar o ciudadanía, los cuales componen el 33% de la evaluación, mientras que el rendimiento académico implica el 67%. Este último condiciona el cierre de escuelas públicas. A esto se suman otras características que vuelven más sensible el problema educativo, como la disminuida innovación en educación, bajo liderazgo escolar y la instauración de mandatos en el sistema escolar sin la participación activa de los profesores (Bellei, 2015).

Según Lerena y Trejos (2015), las consecuencias de crear un sistema escolar basado en principios de mercado y con foco en pruebas estandarizadas han sido claras y sus resultados han hecho más dificultoso el camino hacia el desarrollo de procesos inclusivos, como es el caso de la participación estudiantil.

La participación estudiantil como proceso de inclusión

Consideramos que atender la voz estudiantil es una práctica de inclusión y, a la vez, una práctica de resistencia hacia enfoques educativos neoliberales y adultocéntricos. Por

una parte, esto implica un posicionamiento de los actores educativos frente a las demandas de la educación de mercado. No es solo considerar la voz estudiantil para cumplir el *checklist* administrativo que refuerza el *statu quo* (Slee, 2013); más bien debería ser un compromiso genuino con los derechos educativos, la justicia y la democracia. Según Fielding (2011), hay que desarrollar una educación centrada en la persona, lo que no se demuestra en el éxito académico escolar, sino en entender la experiencia escolar como cocreadora de las concepciones de aprendizaje.

Lo anterior coincide con la idea de dejar de concebir la infancia únicamente como un periodo en el que se llega a ser alguien, y considerarla una etapa en la que se está siendo alguien (*becoming/being*); es decir, no como una fase transicional de preparación para la adultez, en la cual el niño refleja un futuro adulto, pero sin el mismo estatus; más bien se aboga por el reconocimiento del aporte presente del niño como un miembro integral de la sociedad (Huang, 2019). Estos planteamientos son coherentes con los de los nuevos estudios de la infancia: ser niño es ser parte permanente de una estructura social. Desde la perspectiva sociológica, niños, niñas y jóvenes se ven constantemente afectados por las estructuras políticas y económicas, y deben ser configurados como actores sociales y no como instrumentos del orden social (Gaitán, 2006).

Según Lin (2013), la participación escolar es el fundamento principal de una democracia y una experiencia integral. Las escuelas son espacios públicos donde debe ocurrir la acción colectiva y, por lo tanto, el desarrollo de la voz estudiantil. La escuela debe ser un lugar donde se configure la infancia como estructura de participación política y ciudadanía activa, razón por la cual debe generar acciones que posibiliten el desarrollo integral de sus estudiantes.

Según Graham *et al.* (2018), la participación de los estudiantes en las escuelas mejora servicios, seguridad, protección, participación y relaciones entre adultos y jóvenes. Además, incluye el involucramiento estudiantil activo en la toma de decisiones en la escuela, aprendizaje, educación y vida como miembros de la escuela y comunidad. Desde estas concepciones, la participación no sería necesariamente un proceso académico, aunque también lo es, sino que participar en la escuela sería una tarea que refleja el cumplimiento de derechos educativos y de justicia social.

Los dilemas de la participación estudiantil

En este trabajo nos acogemos a la idea de que la participación estudiantil es un proceso de y para la inclusión educativa. Sostenemos que la inclusión ha sido pensada desde el mundo adulto y, por lo tanto, necesitamos escuchar las voces de los estudiantes para pensarla en conjunto, en un sentido amplio y, así, mejorar la experiencia escolar integral de la comunidad educativa. En ese escenario, podemos problematizar la participación estudiantil en la escuela considerando tres dilemas:

1. La participación como proceso neoliberal e instrumental

La participación puede tener distintos objetivos, algunos de ellos muy instrumentales; por ejemplo, subir el puntaje en pruebas estandarizadas o mantener el control

de las disposiciones del proyecto educativo. A pesar de que, en nombre de la inclusión y la convivencia, la política educativa ha promovido la participación estudiantil en la escuela, esta se ha vuelto un proceso instrumental. Incluso en las escuelas con alta calidad de convivencia escolar, los adultos deciden quiénes participan, cómo se participa y para qué se participa. La participación escolar sería un mandato de los adultos y que pronto configuraría en los estudiantes una subjetividad pasiva y dependiente (Ascorra, López y Urbina, 2016).

Según Fielding (2011), la participación implica un posicionamiento político, ya que es posible encontrar una voz neoliberal de participación. Se puede promover la participación en la escuela para aumentar la obediencia, la productividad o la competencia, incluso la segregación, como es el caso de los liceos de excelencia chilenos. Entonces, se puede abogar por la participación en un contexto educativo sin que, necesariamente, las acciones participativas se orienten por principios inclusivos. Una participación genuina implica consensuar un punto de vista hacia modelos dominantes. Según Lay-Lisboa, Araya-Bolvarán, Marabolí-Garay, Olivero-Tapia y Santander-Andrade (2018), los docentes chilenos posibilitan espacios de participación, pero lo hacen desde un paternalismo moderno. No sería solo participar para estar mejor en la escuela, aunque también lo es; se trataría de participar para transformar la escuela.

2. La participación como proceso impuesto, obligatorio y bajo demanda

Los documentos de política internacional han influido en las políticas nacionales para comprometer a Chile en el avance de una educación inclusiva. Documentos oficiales recientes, como las orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas o la política de convivencia escolar a través de los consejos escolares, plantean la participación como un requisito exigido a las escuelas para sus procesos de inclusión. Estas políticas actúan sobre las escuelas de administración municipal en peligro de extinción por matrícula insuficiente, o por no superar la categorización que las pone en permanente amenaza de cierre, mientras luchan por reencontrar un sentido, sin puntos de diálogo, los cuales han sido desplazados por espacios de gestión (Assaél, Acuña, Contreras y Corvalán, 2014).

En este contexto, ser una escuela inclusiva es una exigencia. La teoría define la participación escolar como un valor inclusivo (Booth y Ainscow, 2015): “Estar y colaborar con otros. Hace mención a la tarea de participar en las decisiones sobre la propia vida, incluida la educación y enlaza con las ideas de democracia y libertad” (p. 27). Desde el índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2015), la participación sería propositiva, porque supone un conjunto de acciones que implican colaboración y democracia.

El estudio chileno de Albornoz, Silva y López (2015) define la participación como implicarse activamente en la toma de decisiones; reconocer y valorar una variedad de identidades, que todos sean aceptados por quienes son. La noción de involucramiento activo incluye acceso (estar ahí), colaboración (aprender juntos) y diversidad (reconocimiento y aceptación). Tanto estos autores como Booth y Ainscow (2015) configuran la participación como un proceso que permite avanzar en inclusión educativa. La pregunta que orienta este dilema sería cómo un proceso propositivo, democrático y libre puede ser configurado como un proceso impuesto (López, 2012), como ocurre en el caso chileno.

3. La participación como proceso selectivo

Uno de los problemas más presentes en la escuela es que solo algunos participan; lo observamos en actos escolares o dentro de las clases. Los adultos eligen a los que son más dignos de participación: los ordenados, los que tienen buenas notas o los disciplinados. La participación parece un premio que se gana y no un derecho a tener voz.

Estudios chilenos, como el de Ramírez (2020), indican que los estudiantes legitiman la participación dentro de la escuela como algo relevante para su bienestar. No obstante, existen estudiantes, como los que tienen buen rendimiento, que son más escuchados y considerados que aquellos con peores calificaciones. Este aspecto es compartido por Valdés (2019), quien señala que, sin importar el nivel de culturas inclusivas que tengan las escuelas, la decisión de participar la toman los adultos, al seleccionar a quienes poseen mayor dominio discursivo, punto coincidente con Ascorra, López y Urbina (2016), que hablan de una participación selectiva y tutelada por adultos, incluso en escuelas con buena convivencia escolar.

Según Fielding (2011), han aumentado los estudios sobre participación y voz estudiantil, pero solo pensando en algunos grupos. Existen alumnos sin voz, por ejemplo, los que pertenecen a los programas de educación especial. Para este autor, la paradoja es que, al centrarse en algunos, se sofoca la diferencia y se atrapan a jóvenes y adultos en una cultura de la mayoría. Considerar la voz únicamente de algunos sería muy riesgoso, ya que aparenta preocupación e interés, pero convierte cualquier aspiración genuina de inclusión en una parodia corrosiva.

Algo común a estos tres dilemas es que la mayoría de las decisiones dentro de la escuela son tomadas por adultos y desde diversas posiciones de poder. Esto implica, según Liebel (2007), un paternalismo, en cuanto se asume desde antes lo que es mejor para el alumnado. La participación escolar sería, entonces, un proceso adultocéntrico y paternalista, lo que nos lleva al terreno de la educación. Los defensores del enfoque tradicional concuerdan en que el objetivo de la educación es desarrollar al adulto en potencia, a partir de hechos y conocimientos provenientes del mundo adulto, mientras que otros proponen colocar al niño al centro y responder a las necesidades de su desarrollo (Huang, 2019).

Sea de una u otra manera, el sentido de los saberes, las situaciones y los aprendizajes escolares se construye con base en una cultura. Por lo tanto, si la participación requiere la figura central del estudiante, habría que repensar el oficio de alumno, el rol de la escuela y, radicalmente, el oficio del maestro (Perrenoud, 2006). Compartimos de manera plena esta noción. Sin embargo, es necesario profundizar en esta idea y señalar que la participación, como proceso, debe ser inclusiva y considerar la voz del estudiantado para su permanencia y legitimidad.

Por lo tanto, entendemos la participación escolar como un proceso inclusivo en sí mismo, pero que posibilita la inclusión en tanto permite la presencia en los diversos espacios escolares y la colaboración en diferentes niveles y entre distintos actores educativos, la cual es una acción voluntaria que incluye autonomía y libertad. Del mismo modo, y de manera situada, reconocemos los problemas que existen para escuchar las voces de los estudiantes, promover la participación y hacerla permanente en el tiempo.

DISCURSO Y VALORACIÓN

Una de las formas de abordar las voces de quienes participan en las comunidades educativas es mediante los discursos que producen. Los discursos en este contexto se entienden como lenguaje en uso, es decir, la producción textual que realiza una persona en un contexto determinado (Fairclough, 2013). Los discursos tienen el potencial de dar cuenta de la experiencia en torno a los sucesos y actores representados, además de un posicionamiento intersubjetivo (Martin & Rose, 2007) que refleja la voz de quien se expresa.

El posicionamiento intersubjetivo corresponde a la negociación de las valoraciones en un discurso determinado (Martin & Rose, 2007); por ejemplo, un sujeto podría valorar un hecho como positivo o negativo y posicionarse en uno u otro sentido, para lo cual deberá utilizar, necesariamente, ciertos recursos lingüísticos que permiten expresar y dar cuenta de emociones, juicios o apreciaciones, así como certeza o duda, junto con la negación o inclusión de actores en un relato. Así, el análisis del discurso contribuye a mirar cómo los productores de un discurso usan los recursos lingüísticos para tomar una posición sobre personas, cosas o acontecimientos.

Unas de las herramienta teóricas y metodológicas para dar cuenta de la intersubjetividad en el discurso corresponde al sistema de valoración (Martin & White, 2005), el cual se enmarca en la teoría lingüística sistémica funcional (Halliday & Matthiessen, 2014), que plantea que los significados se expresan de modo simultáneo de tres formas, denominadas metafunciones. La primera es la metafunción ideacional, que permite la representación de la experiencia; la segunda es la metafunción interpersonal, que facilita la expresión de relaciones interpersonales e intersubjetivas; la tercera es la metafunción textual, la cual organiza al texto para que tenga un significado con sentido. El sistema de valoración da cuenta de los significados interpersonales en el discurso por medio de las actitudes de los hablantes/escritores (Martin & White, 2005).

El modelo está conformado por tres ámbitos semánticos: actitud, compromiso, gradación. La actitud tiene como elemento central los sentimientos que se negocian en un discurso y se expresan de tres maneras: como afectos por parte de actores humanos que se presentan como productores o *sintientes* de una emoción; como juicios sobre el comportamiento de las personas, su capacidad para llevar a cabo una actividad, su integridad ética o de valor, así como la normalidad y determinación que pueda tener un actor en un discurso particular; y como apreciaciones respecto a ideas, cosas o hecho. El conjunto de estas formas de expresión de los sentimientos configura el ámbito semántico de la actitud y sus tres subsistemas: afecto, juicio y apreciación (Martin & White, 2005; Oteiza, 2019).

La actitud, a su vez, puede ser expresada en una escala de gradación. Por ejemplo, un afecto puede ser presentado con niveles de intensidad: contento, feliz, dichoso. Los niveles de intensidad de una valoración aportan a la construcción del significado interpersonal a través de, por ejemplo, la *modalización* de una expresión: “El estudiante es un poco enojón”. Esta posibilidad de escalar de una actitud configura el subsistema de gradación (Martin & White, 2005; Oteiza, 2019).

Por último, los discursos presentan diferentes actores que pueden traer voces de otros a sus relatos. Como plantea Bajtín (2015), un discurso nunca es monológico;

siempre está constituido por una polifonía de voces; sin embargo, un hablante/escriptor puede elegir ocultar o visibilizar estas voces. Esta elección en el modo de mostrar la visibilización u ocultamiento de voces implica un tipo de compromiso sobre lo que se relata; por ejemplo, participar es positivo/participar podría ser positivo. Este posicionamiento se puede dar desde el subsistema de compromiso con los criterios de monoglosia (cierre de voces) y heteroglosia (apertura de voces).

Por lo tanto, el abordaje de la intersubjetividad en los discursos constituye un posicionamiento teórico y una propuesta metodológica. Es un posicionamiento al abordar el discurso desde una dimensión lingüística; no como práctica social en sí misma, sino como parte de ella, y es una propuesta metodológica al requerir el encuentro entre un análisis de contenido con los criterios del sistema de valoración, los cuales requieren un puente dialógico para construir las interpretaciones de los análisis a través de estas dos miradas complementarias.

Con base en este punto de vista, es relevante escuchar a los estudiantes desde sus propias valoraciones, motivo por el cual el objetivo de este trabajo es analizar los procesos de participación escolar en función de la valoración de los estudiantes en el espacio escolar.

METODOLOGÍA

Diseño

Este estudio deriva de una investigación mayor cuyo propósito es analizar la participación de niños y jóvenes de escuelas públicas chilenas en las prácticas educativas y procesos inclusivos a partir de sus experiencias y valoraciones. Con un diseño cualitativo y mediante un enfoque etnográfico, realizamos entrevistas individuales, grupos focales, metodologías participativas, observaciones participantes y revisión de documentos clave en nueve escuelas de tres regiones de Chile. Este trabajo reporta los resultados de las metodologías participativas aplicadas en estudiantes de seis centros escolares entre agosto de 2017 y julio de 2018.

Participantes

En total, sesenta estudiantes de enseñanza primaria y secundaria participaron, diez por cada una de las seis escuelas chilenas. Dos centros pertenecientes a la comuna de Alto Hospicio del norte de Chile; dos, a la Región Metropolitana, capital y zona central; y dos de la comuna de Viña del Mar, ciudad que se encuentra en el litoral central. El criterio para seleccionar los establecimientos escolares consideró su índice de vulnerabilidad y que tuvieran la inclusión como sello y propósito institucional. Por lo tanto, el muestreo fue teórico e intencionado (Strauss & Corbin, 1994), ya que el valor de los datos cualitativos no radica en su representación, sino en la profundidad local del conocimiento, que, para este caso, se encuentra en tres zonas geográficas que son distintas entre sí en cuanto a sus aspectos demográficos y económicos.

Trabajo de campo

Para la producción de información, utilizamos la técnica de grupo focal (Canales, 2006). Los criterios para la conformación heterogénea de los grupos consideraron máximo diez estudiantes por escuela con distribución equitativa de género, presencia de estudiantes que pertenecieran al Programa de Integración Escolar, de estudiantes migrantes, estudiantes del centro general de alumnos, un estudiante nuevo y uno que llevara más de cuatro años en la escuela. Cada grupo abarcaba los niveles primarios (cuarto a sexto básico) y secundarios (octavo a segundo medio). Organizamos seis grupos focales, uno por escuela.

Utilizamos una pauta de trabajo inspirada en metodologías participativas de investigación, que consistió en dos etapas: una, presentación y uso de superpoderes: cada estudiante se presenta frente a sus compañeros y elige un objeto que representará un superpoder; luego señala su superpoder imaginado y para qué lo utilizaría; y dos, creación del horario escolar: frente a un horario semanal en formato gigante, en grupos pequeños, acuerdan cómo les gustaría su semana de clases de lunes a viernes.

La instrucción consistía en soñar su escuela con sus propios horarios, formas de participar, sus actividades y aprendizajes para que todos y todas pudieran sentirse cómodos y felices. Los integrantes del grupo no se conocían entre sí y era necesario que negociaran qué harían en la semana, cómo lo harían y quiénes participarían. La actividad duró sesenta minutos aproximadamente; el monitor acompañaba con preguntas modeladoras de la experiencia escolar, y se registró de manera audiovisual. El análisis de los datos se llevó a cabo en esta segunda parte: creación del horarios soñado.

Técnicas de análisis

Para examinar los datos producidos, recurrimos al análisis cualitativo secuencial con una primera fase de contenido y una segunda fase discursiva; es decir, primero analizamos las ideas presentes en los relatos de los estudiantes y, luego, sobre una primera versión de categorías, consideramos el posicionamiento valorativo de los estudiantes.

En la primera fase realizamos un análisis de contenido temático (Flick, 2012) que permitió gestionar el procedimiento inductivo para el tratamiento de los datos, el cual consistió en:

- La preparación de documentos primarios. El material producido en los grupos focales fue transcrito y luego asignado a una unidad hermenéutica.
- Codificación. Mediante la lectura reiterada del material, este es segmentado en unidades de significado que refieren y describen acciones y discursos de los estudiantes a partir de los cuales elaboramos un libro de códigos. De la codificación de las diversas prácticas, emergieron las categorías consensuadas de resultados y aseguramos la validez con la revisión del objetivo respecto a los códigos obtenidos (Barrios, Gutiérrez, Mayorga y Urrutia, 2014).
- Categorización. La lectura sistémica de los códigos permitió agruparlos

y comprender los patrones de significado comunes al tipo de escuelas que configuraban los estudiantes en sus grupos focales. Organizamos la diversidad de prácticas, discursos y sueños con tres preguntas orientadoras: ¿con quiénes desean participar los estudiantes?, ¿cómo desean participar? y ¿para qué desean participar?

En una segunda fase llevamos a cabo un análisis discursivo valorativo. Las citas de las categorías que responden a las preguntas orientadoras constituyen el corpus textual que se analiza, discursivamente, para revelar las valoraciones de los estudiantes. Como mencionamos en el marco conceptual, el posicionamiento valorativo o intersubjetivo se enmarca en una noción discursiva desde la lingüística que aporta al análisis social del fenómeno estudiado. Los recursos que ofrece el sistema de valoración (Martin & White, 2005) son sus tres subsistemas de análisis: actitud, gradación y compromiso. En la tabla ejemplificamos cada uno de los subsistemas de actitud.

Tabla. Subsistemas de actitud pertenecientes al sistema de valoración

Actitud		
Subsistema	Categoría	Ejemplo
Afecto (da cuenta de los sentimientos como positivos o negativos, e indica una disposición emocional hacia personas, cosas, situaciones o sucesos)	inclinación	“yo quiero helado”
	satisfacción	“me gusta el helado”
	felicidad	“el invierno me alegra”
	seguridad	“él confía en eso”
Juicio (da cuenta del posicionamiento sobre la institucionalización de las emociones, como las normas o leyes)	capacidad	“ella puede hacerlo”
	normalidad	“él juega raro”
	tenacidad	“ellos se rinden”
	veracidad	“ella es honesta”
	integridad	“él es generoso”
Apreciación (da cuenta de la valoración de objetos, ideas o fenómenos naturales)	reacción	“el juego es divertido”
	composición	“el juego es simple”
	valuación	“el juego es importante”
	integridad	“jugar es bueno”

Fuente: Elaboración con base en Martin y White (2005).

La actitud puede presentarse de manera inscrita o evocada, es decir, explícita o implícita. Además, la actitud se expresa y analiza a través de sus patrones: la relación

que se configura entre las valoraciones a lo largo del despliegue del texto. El segundo subsistema es el de gradación, que permite construir una relación escalar de las actitudes de fuerza o foco. La fuerza intensifica o disminuye el significado “más bello/es algo bello”, mientras que el foco indica la prototipicidad de un concepto o cosa: “es un verdadero estudiante/es casi un estudiante”.

El último subsistema es el de compromiso, que da cuenta de la apertura o cierre de posibilidades de encontrar diversidad de voces en un discurso determinado. El compromiso se expresa por medio de distintos recursos lingüísticos; en la presentación de ejemplos del corpus indicaremos la integración o exclusión de voces cuando sea pertinente.

El criterio de calidad científica para la investigación cualitativa lo aporta la autenticidad (Flick, 2012) y la participación, que muestran distintas realidades sobre la problemática de estudio que ofrecen una comprensión más sofisticada de la realidad. Este criterio se observa en los hallazgos y fue confirmado mediante una triangulación metodológica al interior del grupo de investigación responsable de la producción y análisis de datos (Denzin & Lincoln, 2003).

Consideraciones éticas

Para el desarrollo de las técnicas del trabajo etnográfico, solicitamos autorizaciones a los directores de escuelas, consentimientos informados a adultos y asentimientos informados a estudiantes, todos ellos visados por el comité de bioética de la universidad patrocinadora.

RESULTADOS

Estos se organizan en dos niveles: uno de tipo descriptivo, que sistematiza los hallazgos según las preguntas orientadoras del análisis de contenido; es decir, presenta categorías que surgen de la decodificación no emergente. Las citas de estas categorías se analizan discursivamente, lo que revela los posicionamientos valorativos e intersubjetivos de los estudiantes acerca de sus procesos de participación escolar. El segundo nivel es explicativo; presenta el levantamiento de categorías finales producto del análisis de contenido y del zoom valorativo. En ambos niveles recurrimos a ejemplos concretos del corpus textual examinado.

*Primer nivel: dimensión de contenido y valoración de las voces de los estudiantes.
¿Con quiénes desean participar los estudiantes?*

Los estudiantes de primaria y secundaria del estudio, desde sus diversas experiencias, trayectorias y centros escolares, sueñan con una escuela amplia. Una amplitud no solo en cuanto a los espacios físicos, sino en las relaciones interpersonales. Según el análisis de contenido, al pensar en una escuela ideal, los estudiantes desean participar con sus compañeros, profesores y actores externos que no pertenecen necesariamente al ámbito educativo.

Respecto a los compañeros, los actores mencionados para liderar y participar en la escuela son los mismos estudiantes; es decir, los participantes se visualizan a sí mismos como actores capaces y protagónicos en la toma de decisiones. A su vez, los estudiantes señalan que pueden realizar actividades de manera autónoma (ejemplo 1) y que se ven a sí mismos como potenciales enseñantes (ejemplo 2). Las siguientes citas son ilustrativas del rol protagónico y gestor que conciben los estudiantes sobre ellos:

Ejemplo 1:

Las actividades las podemos dividir entre alumnos [a] grandes y [b] chicos. También hay actividades que pueden hacerse solas (grupo focal, escuela 2).

Ejemplo 2:

Podríamos [c] enseñarle a la profesora a [d] relajarse (grupo focal, escuela 5).

Ejemplo 3:

Monitor: ¿Quién estaría a cargo de organizar esta actividad [sala de juegos]?

Estudiante: Nosotros [estamos a cargo], los presidentes del curso, y los más chicos de tercero para abajo, como [e] no tienen presidente, que sean los profesores o que [f] elijan a algún [compañero] (grupo focal, escuela 4).

Además de la lectura desde el análisis de contenido, en los ejemplos 1 y 3 apreciamos algunas instancias valorativas acerca de los roles de los estudiantes, quienes diferencian entre compañeros [a] de educación secundaria (“grandes”) y [b] los de primaria (“pequeños”). Un posicionamiento clave en torno a estos actores corresponde a los juicios negativos de capacidad sobre estudiantes de educación primaria o básica, que son valorados de forma negativa al no tener representatividad formal, pero identificados en la misma jerarquía que los de secundaria al expresar su posibilidad de participación y elegir un compañero/a como representante en los procesos participativos [f]. En el ejemplo 2, los estudiantes se autovaloran cargados de capacidad en función de su posibilidad de enseñar y apoyar a los docentes; del mismo modo, la capacidad de hacer cosas aparece junto con autodefinirse con integridad de valor [d]:

Ejemplo 4:

Monitor: ¿Y quién va a cocinar?

Estudiantes [todos]: ¡nosotros!

Estudiante 1: [g] Yo mismo lo hago, nosotros mismos cocinamos.

Monitor: ¿Y le cocinarían a todo el colegio o a su curso?

Estudiante 1, 2 y 3: A todo el curso.

Estudiante 3: Yo como soy [h] generoso a todo el colegio (grupo focal, escuela 4).

El ejemplo 4 refleja una valoración que aparece a lo largo del corpus analizado, los estudiantes se presentan como capaces de realizar una acción, en este caso el cocinar. Esta acción, a su vez, se aumenta en gradación a través de la reiteración del participante que ejecuta la acción y su posterior intensificación “[g] yo mismo < nosotros mismos < a todo el curso < a todo el colegio”. En el mismo enunciado, un estudiante cierra la interacción expresando un valor consensuado por sus compañeros [h]: generosidad; esta expresión corresponde, desde esta perspectiva de análisis, a un juicio positivo de integridad, ya que enuncia un valor deseable en el espacio social donde se desenvuelven los participantes.

Otros participantes relevantes corresponden a los profesores, quienes aparecen con menos protagonismo que los estudiantes y en un rol más ligado al acompañamiento y a los apoyos de las actividades cotidianas. Por una parte, así como los estudiantes se visualizan como gestores de actividades, los docentes aparecen como los acompañantes, incluso en ocasiones como ayudantes, de las actividades referidas en los grupos focales, de tal manera que se produce un intercambio de roles. Por otra parte, el espacio para los profesores emerge en las dimensiones que escapan a las competencias de los estudiantes. La siguiente cita es ilustrativa al respecto:

Ejemplo 5:

Estudiante1: En las actividades del lunes podrían participar todos los alumnos y también los profesores. Los profesores nos [i] podrían ayudar (grupo focal, escuela 2).

Ejemplo 6:

Estudiante1: Si salimos de la escuela o a la playa los profesores [j] pueden participar. Con los chicos es [k] complicado pues se [l] arrancan. Niños de 6to para arriba.

E [grupo 1]: Los niños son [m] complicados.

E [grupo 2]: Pero eso sería [n] injusto, los profes [ñ] pueden ayudar (grupo focal, escuela 2).

En términos valorativos, en el ejemplo 5 apreciamos una valoración positiva de capacidad. Esta valoración [i] focaliza la habilidad de los docentes respecto a los estudiantes sobre la resolución de problemas prácticos en el desarrollo de las actividades que ellos mismos diseñan. Aunado a lo anterior, en el ejemplo 6 emergen los participantes estudiantes de primaria que se caracterizan con valoraciones de integridad negativa acerca de su comportamiento [k] [m] “complicado” y [l] “arrancan”; esto les lleva a pensar la posibilidad de que los estudiantes de primaria no asistan a las salidas pedagógicas, lo que activa la categoría de apreciación negativa de integridad [n].

Esta integridad negativa representada con la “injusticia” es resuelta por los estudiantes mediante la participación directa de los docentes, a quienes se les condiciona su participación en términos funcionales; es decir, se les posiciona con una capacidad de hacer cosas referidas al control u operacionalización de actividades [i] [j] [ñ], en las cuales los docentes resuelven problemas que surjan en las actividades organizadas por el propio estudiantado.

Finalmente, es posible visualizar en los relatos la presencia de otros actores que comúnmente no están en el espacio escolar, como instituciones aledañas, algunos

considerados “expertos” por los estudiantes o redes de apoyo, junto con breves apariciones de los apoderados, pese a que no son tan frecuentes en relación con el análisis de contenido. Estos actores sociales se mencionan de manera escasa, pero cuando aparecen son valorados. Los estudiantes señalan que les gustaría aprender una multiplicidad de tareas y disciplinas (educación sexual, *freestyle* o natación, por ejemplo), muchas de las cuales, al parecer, no pueden ser enseñadas por los actores escolares formales. La siguiente cita es representativa y ejemplifica esta participación de actores expertos:

Ejemplo 7:

Monitora: ¿Y quién las enseñaría? [actividad recreativa].

Estudiante1: Alguien que [o] supiera de todo eso, alguien como que fuera un [p] experto (grupo focal, escuela 3).

Sobre el posicionamiento intersubjetivo de los estudiantes, como mencionamos en el análisis de contenido, emerge en el discurso el participante experto, quien se posiciona a través de una capacidad cognitiva o procedimental: el que sabe, el que puede hacer. En el ejemplo 7, el experto irrumpe de forma intensificada: primero es un participante que sabe [o] y luego se configura como experto propiamente tal [p].

De manera menos prominente, identificamos en el discurso a los asistentes de la educación y los apoderados, en el primer caso posicionados desde una perspectiva afectiva y en el segundo, desde una de integridad:

Ejemplo 8:

Estudiante1: ...hacer a los trabajadores, darle un [q] día libre (grupo focal, escuela 4).

Ejemplo 9:

Estudiante1: Los papás deben [r] medir sus palabras cuando están frente a un niño o cuando [s] nos retan y nos dicen que [t] no hablen disparates y empiezan a hablar ellos (grupo focal, escuela 2).

En los ejemplos 8 y 9 observamos las valoraciones sobre los asistentes de la educación y los apoderados, respectivamente. En el caso de los primeros, se encuentran valoraciones relacionadas con el afecto negativo de satisfacción, es decir, se presentan a los asistentes de la educación como cansados [q]. Este posicionamiento se expresa en otros adultos de la escuela, como los profesores, quienes también son valorados por su cansancio o estrés:

Ejemplo 10:

Estudiante 1:... así los profes descansan, así no tienen tantos problemas (grupo focal, escuela 4).

Además, se expresa una valoración de integridad positiva implícita por parte de los estudiantes al buscar soluciones a esas dificultades que identifican en los adultos de la escuela. Respecto a los apoderados, su aparición como participantes en el discurso surge en todos los casos motivada por preguntas de los monitores. La presencia de los apoderados es siempre negativa o inexistente; en el ejemplo 6 apreciamos

valoraciones de juicio de integridad negativa en las que se sanciona a los estudiantes. Simultáneamente, se acoplan valoraciones negativas de integridad hacia apoderados con valoraciones negativas de capacidad hacia los estudiantes, ya que la valoración [t] implica una incapacidad de los estudiantes en cuanto a la pertinencia de sus intervenciones en sus respectivos hogares.

En síntesis, la presencia de estudiantes, profesores y personal externo varía en cuanto a su protagonismo en los procesos de participación escolar del alumnado en la escuela, así como en sus roles y funciones. Existen otros actores que se configuran como parciales para los estudiantes, como apoderados y asistentes de la educación. Otros actores, por ejemplo, directivos o líderes medios, no aparecieron en las experiencias escolares de los estudiantes.

¿Cómo desean participar?

En cuanto a las formas en que los estudiantes desean participar, los procedimientos, estilos y modos de estar en la escuela, es posible identificar tres categorías que configuran los procedimientos antes señalados: el juego como forma de participación; haciendo y aprendiendo; y reinventando las prácticas educativas tradicionales.

El juego, más que una metodología de trabajo, se dispone desde los relatos de los estudiantes como un modo de estar y participar en la escuela. Mientras las actividades sean más lúdicas, entretenidas y estén alejadas de la racionalidad escolar cotidiana, más dialogantes van a ser con la forma deseable que tienen los estudiantes de estar en el espacio escolar. Incluso, algunos estudiantes ven en el juego una manera de compensar las experiencias escolares menos entretenidas, mientras que para otros el juego remedia la ausencia de actividades:

Ejemplo 1:

Podemos poner *play* para que los niños que [a] nunca han jugado se [b] diviertan más que con lo que hacen todos los días (grupo focal, escuela 4).

En el ejemplo 1 advertimos valoraciones afectivas de insatisfacción [s] “nunca han jugado”, la cual se expresa de manera evocada, ya que se infiere que no haber jugado no es divertido. Posteriormente, el no jugar contrasta con el afecto positivo de satisfacción [b], que, su vez, se intensifica “diviertan más”. Por otra parte, algunos estudiantes dicen que hay horas vacías y piensan cómo cubrir las. Una estudiante responde “con juegos” y luego toma la imagen y la pega en el horario (nota de campo, escuela 2).

Otra forma en que los estudiantes desean participar es mediante actividades prácticas de aprendizaje; es decir, haciendo y aprendiendo. La presencia de los estudiantes en la escuela se vuelve compleja:

Ejemplo 2:

Monitora: ¿Cómo a ti te gustaría aprender sobre astronomía?

Estudiante 1: Que me enseñaran [c] leyendo, [d] viendo videos y [e] siguiendo instrucciones (grupo focal, escuela 3).

Ejemplo 3:

Monitora: ¿Quién les tendría que enseñar?

Estudiante: La profesora, la tía Cintia, que [f] sepa, que le [g] interese, o que hagan un [h] taller de química, o podría ser un [i] taller. Sí porque la [j] clase, para conseguir una sala podría ser [k] difícil, sería [l] complicado (grupo focal, escuela 3).

En términos valorativos, el ejemplo 2 muestra una serie de valoraciones que configuran la idea de lo lúdico o novedoso respecto al aprendizaje. A través de las valoraciones [c], [d] y [e], se expresan apreciaciones de evaluación positiva, que valoran actividades comunes que el estudiante estima lúdicas. El mismo proceso se aplica por medio de quién ejerce la actividad lúdica, como se indica en el ejemplo 3. En este caso, la profesora cumple el rol de experta y se destaca su capacidad [h] e integridad [g].

Sumado a lo anterior, opera una contraexpectativa sobre las voces presentes [i] y [k] acerca de la valoración, que diferencian entre taller y clase. El taller [i] funciona positivamente en términos de apreciación, y la clase [j] de forma negativa a través de la impregnación en cuanto a las valoraciones [k] y [l] de apreciación negativa.

En sintonía con las actividades lúdicas y el aprender haciendo, los estudiantes señalan que lo relevante sería reinventar las prácticas educativas tradicionales de la escuela, en cuanto a transformar la experiencia escolar, cambiar las acciones que nunca fueron consensuadas con los estudiantes o las que se distancian de los principales intereses del alumnado. Dichas actividades pueden ser dentro o fuera de la sala de clases y cambiando los horarios escolares:

Ejemplo 4:

Estudiante: Puede ser que los alumnos [m] ayuden a elegir un libro que a todos les guste, para que a todos les [n] guste y todos [ñ] no estén [o] aburriéndose porque [p] no les gusta (grupo focal, escuela 6).

Ejemplo 5:

Estudiante: Podríamos observar las estrellas en la noche.

Monitor: Alonso, me podría explicar ¿cómo podemos ver las estrellas si estamos de día?

Estudiante: Venimos a la noche a la escuela y hacemos una piyamada en la plaza, eso lo podríamos dejar como un taller.

La valoración del ejemplo 4 resalta la posibilidad de elección y la valoración positiva de afecto sobre la posibilidad de “gustar” [n] y “no aburrirse” [ñ]. Estas valoraciones acerca de los estudiantes operan también sobre la actividad y configuran una apreciación de evaluación positiva cuando la actividad es “entretenida” [m], y negativa cuando es “aburrida” [p]. En tanto, el ejemplo 5 corresponde a otro antecedente sobre la apreciación de los estudiantes en relación con tipos de actividades; aquí la variación de la actividad que se sale del contexto de aula se configura como más lúdica, o más positiva en términos valorativos, y corresponde a un taller.

La forma en que los estudiantes desean participar en la escuela consiste en que el centro escolar ofrezca nuevas experiencias escolares, las cuales no necesariamente las

tienen que diseñar los adultos, pero sí la formalidad de la cotidianidad debe sufrir cambios y avanzar en juegos, aprendizajes, prácticas e innovación de prácticas educativas.

¿Para qué desean participar los estudiantes?

En este tema obtuvimos tres respuestas: los estudiantes participan para desarrollarse personalmente, mejorar su experiencia escolar y tomar decisiones. En cuanto al desarrollo personal, los estudiantes reconocen una necesidad entre los adultos y entre ellos mismos como adolescentes, la cual podemos precisar como una necesidad de valores. Desde sus voces, desean estar en la escuela y participar en ella para ser buenas personas. Aunque el aprendizaje es una dimensión reconocida, el desarrollo personal es clave en la experiencia escolar. La siguiente cita es representativa:

Ejemplo 1:

Si bien [a] queremos asignaturas de lenguaje o matemáticas, también nos [b] gustaría el desarrollo personal. Que se nos [c] enseñe a respetarnos entre nosotros (grupo focal, escuela 2).

Este desarrollo personal sería funcional en varias dimensiones, entre las cuales destaca el valor de la diversidad. Cuando los estudiantes hablan de “respetarnos entre nosotros”, se refieren a la importancia de llevarse bien en la escuela y que todos tengan cabida. Los estudiantes se centran en las personas embarazadas que no pueden hacer todas las actividades de la escuela. Sin embargo, buscan alternativas: “puede cocinar”, “puede hacer música”, “puede pintar” (nota de campo, escuela 2).

Siguiendo el ejemplo 1, por un lado, los estudiantes se posicionan valorativamente desde afectos positivos de inclinación [a] “queremos”, [b] “gustaría”, lo cual se relaciona con el deseo de aprendizaje de ellos mismos. Por otro, esta inclinación hacia un tipo particular de aprendizaje se orienta a una valoración de juicio de integridad negativo [3] “enseñe a respetarnos”, ya que se autorrepresentan como carentes o poco respetuosos e indican su intención de desarrollar tal valor.

En lo concerniente al mejoramiento de la experiencia escolar, entendemos que los estudiantes desean cambiar las rutinas típicas de escolaridad provenientes de actividades de aula, horarios estructurados, lógicas de poder adultocéntricas e, incluso, ampliando las posibilidades de aprendizaje. La experiencia escolar mejoraría si se mueven más los límites de la norma y de las actividades comúnmente planificadas por los adultos. En el ejemplo 2 presentamos una serie de fragmentos del corpus:

Ejemplo 2:

Estudiante: Podemos visitar a niños que se le [d] hayan muerto sus familiares, podemos ir [e] todos; se dividan las personas y vayan a los lugares que les [f] gustan; los miércoles se dividen según los cursos, primero A, B, segundo A, B, el primero va a un lugar y el segundo va a otro; podríamos hacer un tenedor libre y nosotros cocinar (nota de campo, escuela 2).

No se cambia la experiencia curricular; más bien se amplía. Los estudiantes mantienen las ganas de aprender matemáticas, lenguaje o ciencias. Sin embargo, desean mejorar la vida en la escuela mediante la incorporación de nuevos saberes e intentando colectivizarlos. En términos valorativos, la identificación de a quiénes se

ayuda o apoya, implica de forma evocada una valoración positiva de integridad [d]; además, estas valoraciones se intensifican al integrar a “todos” [e] los compañeros, lo cual implica una apertura de voces que da cuenta de que hay más participantes implicados en su relato. Finalmente, se realizan valoraciones de afecto positivo relacionadas con el gusto o la satisfacción [f] de los lugares visitados, vinculadas a criterios de selección de las actividades:

Ejemplo 3:

[Los estudiantes hablan sobre aprender de cocina]... comida y bebestibles, comida sería una asignatura de gastronomía en donde nosotros obviamente haríamos nuestra propia comida y la comeríamos [...] Arte, pero opcional, porque arte igual no es solo pintar, el arte varía muchas cosas, cada uno vería su arte (grupo focal, escuela 5).

Por último, es posible reparar en que los estudiantes desean participar porque esperan tomar decisiones sobre su espacio escolar, su vida en el aula y la comunidad en general. Si bien, la mayoría de las decisiones pasan por las propias experiencias escolares, como en esta cita:

Ejemplo 4:

Estudiante: En ciencia vamos a hacer mezclas, acá haremos igual química, artes, vamos a cambiar de color todos los días, los muros de la escuela (grupo focal, escuela 6).

Ejemplo 5:

Estudiante: Nos gustaría ir a Iquique, ir a la playa, realizando [g] acciones comunitarias, [h] ayudar a la comunidad, [i] reciclaje. Todo el día afuera. Los valores son [j] importantes (grupo focal, escuela 2).

En términos valorativos, el ejemplo 5 da cuenta de cómo una acción calificada como “comunitaria” se carga por saturación de manera positiva; así, la acción se valora como una apreciación de integridad [g], la cual, a su vez, se relaciona con el juicio de integridad de los estudiantes, que son quienes “ayudan” [h] y “reciclan” [i]. Finalmente, el estudiante valora en forma explícita, mediante una apreciación de integridad positiva, el desarrollo de valores. En el ejemplo 6 apreciamos algunos patrones que emergen en la categoría de desarrollo personal:

Ejemplo 6:

Estudiante 1: Yo no estoy diciendo informar sobre eso [comunidad LGTBI], digo [k] instruir las. Porque a veces hay personas que [l] no se sienten [m] bien porque las [n] molestan aquí y las [ñ] molestan allá (grupo focal, escuela 1).

En el ejemplo 6 advertimos el posicionamiento de uno de los estudiantes respecto al desarrollo del conocimiento sobre la comunidad LGTBI en su escuela, el cual se expresa en el juicio de capacidad positiva intensificado por impregnación [k], en el sentido de que no solo se debe informar, sino instruir a los compañeros, lo que aumenta el significado valorativo sobre el conocimiento del tema. Además, este conocimiento se relaciona con experiencias afectivas relatadas por el estudiante, todas negativas [l], [m] y [n] y concernientes a la insatisfacción. El patrón de un objetivo, en este caso el conocimiento, más que un problema o malestar, es justamente uno de los modos de producción discursiva del desarrollo personal de los estudiantes en la escuela.

Segundo nivel: dimensión explicativa de la participación estudiantil

A continuación presentamos la dimensión explicativa del análisis a partir del vínculo entre el análisis de contenido y la mirada discursiva sobre la experiencia de los estudiantes.

¿Con quiénes desean participar? Primero los estudiantes, luego los adultos

Los estudiantes se consideran altamente capaces para organizar y producir actividades; esto, a su vez, refiere valores que los estudiantes resaltan sobre sí mismos. En el corpus analizado observamos dos participantes clave: estudiantes y adultos. Los primeros se posicionan como participantes protagónicos a través de roles dinámicos mediante los cuales se creen capaces de organizar y producir actividades en el contexto escolar, así como rescatar valores relevantes en el ámbito social, como la generosidad y la justicia, que los habilitan para ejecutar las acciones que proponen.

Los adultos, por su parte, son presentados por los estudiantes como participantes secundarios. Los profesores y auxiliares son representados como sujetos cansados e insatisfechos, lo cual afecta de manera directa la relación con los estudiantes. Los profesores son requeridos para ejecutar actividades de carácter funcional, como manejar un autobús o controlar la conducta de los estudiantes más pequeños. Sumado a ello, la familia aparece escasamente y valorada con baja capacidad e integridad, es decir, sin conocimiento y con valores diferentes de los que poseen los estudiantes.

La configuración de los participantes dentro del corpus analizado se relaciona con estudiantes autocaracterizados en forma positiva y adultos concebidos de modo negativo. Esto describe un círculo de acciones en el que se identifica a docentes agotados que no pueden llevar a cabo actividades –en palabras de los estudiantes– más “divertidas” o “diferentes”. Los docentes no son necesariamente personificados de manera negativa por como son; más bien, por las consecuencias de las condiciones en las cuales se desempeñan. Esta identificación de los participantes en la escuela se enmarca en las lógicas neoliberales y de rendición de cuenta, en las que los profesores actúan como un puente entre los requerimientos de las políticas públicas y de los directivos. En esta misma línea, los estudiantes se presentan eficientes y capaces en su poder de organización y su integridad para efectuar acciones.

¿Cómo desean participar? Sea cual sea la forma, que sea lúdica y novedosa

En el corpus analizado emergen una serie de actividades que los estudiantes identifican como espacios de participación. Estos corresponden a enseñar ciencia en laboratorios, leer y tener clases de música, los cuales se valorizan al rediseñarse como actividades prácticas. Este rediseño implica una mayor apropiación de la actividad y una mayor percepción de participación por parte de los estudiantes. La participación se expresa en que los estudiantes pueden deliberar acerca de las acciones que realizan sobre sí mismos y sobre la comunidad a la cual pertenecen.

Otros modos de llevar a cabo acciones se orientan a romper rutinas escolares, lo que se expresa en propuestas de visitas a la escuela en horarios inesperados, por

ejemplo, talleres de astronomía en las noches o actividades fuera de la escuela de manera constante y sistemática, como la organización de viajes a la playa. Estas acciones pueden funcionar de dos modos: en suspensión y en reinvencción.

Las actividades en suspensión corresponden a acciones escolares que no guardan vínculo directo con el currículo, sino que lo detienen temporalmente, como jugar videojuegos o salir a un paseo. Por su parte, las actividades en reinvencción refieren acciones de interpretación del currículo en función de las necesidades de los propios estudiantes.

Estos modos de participación se expresan en forma valorativa a través de posicionamientos desde lo afectivo para determinar lo novedoso o satisfactorio de la actividad en suspensión, o bien, en términos de apreciación positiva de las acciones de actividad de reinvencción. En el primer caso, la transformación de la rutina es radical y recae en los estudiantes al mejorar su experiencia escolar; en el segundo caso, la valoración es sobre la actividad escolar más que del estudiante en sí mismo.

El modo en que los estudiantes se expresan sobre la participación muestra un claro interés en la mejora de la experiencia escolar, que, en algunos casos, se enfoca hacia la transformación de una escuela conocida y, en otros, a intentar que la escuela sea otra cosa y funcione con criterios de lo lúdico. En el corpus analizado entendemos la forma de hacer cosas que desean los estudiantes como un posicionamiento afectivo, ya que una actividad típicamente rutinaria puede convertirse en una “actividad mejorada” a partir de la participación y el sentido de pertenencia sobre esta, lo cual se relaciona con la siguiente pregunta.

¿Para qué desean participar? Para desarrollarse personalmente y tomar decisiones

Los estudiantes expresan que las razones de participación son el desarrollo personal, la mejora de experiencia escolar y la posibilidad de tomar decisiones. Sobre el desarrollo personal, se muestran abiertos a cambiar su propio punto de vista sobre la escuela y las actividades que ahí realizan; problematizan situaciones escolares y rescatan aspectos de valor de sus propias experiencias. La experiencia escolar personal se intenta mejorar desde la transformación comunitaria, lo cual se representa con un posicionamiento intersubjetivo, como una autovaloración positiva de la integridad de valor en torno a lo colectivo.

En cuanto a la mejora de la experiencia escolar, los estudiantes buscan cambiar la rutina típica en el contexto de aula y proponen actividades que no son transformadoras; más bien operan como espacios donde las actividades se amplían. Los estudiantes intentan abrir el mundo social en el que se desenvuelven y extender el margen de norma que es impuesto por los adultos.

La posibilidad de dar sentido a las actividades tiene que ver también con la representación de los estudiantes como participantes en sus propios discursos. La participación se carga de capacidad respecto a la operación y producción de actividades escolares, es decir, los estudiantes se representan con la habilidad de realizar las acciones que proponen.

Finalmente, la posibilidad de toma de decisiones se presenta como un fin en sí mismo, como una actividad que es propia de los estudiantes; es decir, que ellos diseñen,

ejecuten o decidan quién realiza se entiende como un “para qué” transversal a lo largo de la revisión del corpus; por ejemplo, una actividad es valorada como más significativa o más divertida si la decisión es tomada por los estudiantes o por la comunidad en conjunto, lo cual tiene que ver con los modos en que los estudiantes se presentan a sí mismos participando. Al mismo tiempo, el sentido de la actividad que ellos desean llevar a cabo refiere una experiencia individual que se colectiviza rápido con la idea de que, si esto le ocurre a un estudiante, podría afectar a muchos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue analizar, desde una perspectiva situada, los procesos de participación escolar en función de la valoración de los estudiantes. Esto implica problematizar las propuestas de avances en inclusión y participación del sistema educativo chileno, que, dado el contexto social, económico y político, ha priorizado la dimensión académica, en especial el logro de aprendizajes curriculares evaluados mediante pruebas estandarizadas, las cuales, además, tienen altas consecuencias. Lo anterior ha implicado poner en un rincón, es decir, en un lugar visible, pero periférico y tangencial, uno de los procesos centrales de la inclusión educativa, como lo es la participación de los miembros de la comunidad escolar, y en particular del estudiantado como protagonista del fenómeno educativo.

En este estudio, los procesos de participación escolar fueron explorados con base en tres preguntas orientadoras: ¿con quiénes desean participar los estudiantes? ¿Cómo desean participar? ¿Y para qué desean participar? En cuanto a la primera, los resultados señalan que los estudiantes desean participar en la escuela principalmente con pares estudiantes, y dejan en un nivel secundario a los profesores y en uno periférico a los asistentes de la educación y a los apoderados. Entre ellos se valoran de manera positiva y se ven como actores transformadores, y valoran en forma negativa a los adultos, quienes son configurados como actores agotados.

En cuanto a la segunda pregunta, los estudiantes desean participar de forma lúdica, *desrutinizando* la vida escolar y reelaborando las actividades cotidianas. Aprecian las asignaturas tradicionales siempre y cuando se acompañen de procedimientos entretenidos. La tercera pregunta reveló que desean participar para desarrollarse personalmente en valores, inclusión y diversidad; para ello es relevante la toma de decisiones a fin de transformar la escuela y ampliar los límites de esta.

La participación y discusión dialógica de toda la comunidad educativa se enmarca en un contexto social mayor. Los distintos miembros de la comunidad educativa toman decisiones a partir de las posibilidades que ofrecen las políticas públicas y el marco cultural en el que funciona, y al hacerlo, refuerzan o se resisten a ellos. Las valoraciones de los estudiantes reflejan que la cultura de la rendición de cuentas en la escuela y sus efectos en los miembros adultos de la comunidad no son inadvertidos; ellos reconocen un necesario descanso para los adultos involucrados en su experiencia escolar, así como una rigidez y exceso de rutina que ven capaces de quebrar.

A pesar de que la propia cultura, tanto la escolar, familiar y su entorno, destaca lo académico y coloca el esfuerzo en el centro de su formación escolar (Cornejo y Reyes, 2008), los estudiantes hacen hincapié en los valores que les interesa desarrollar. Mencionan la solidaridad, la preocupación por otros y la generosidad, que

hacen evidente la posible influencia de medios de comunicación y fenómenos de globalización cultural a través de los cuales promueven actitudes en cuanto al enfoque de derechos de las personas y la no discriminación.

Al mismo tiempo, sus discursos son construidos cultural y socialmente, y expresan ideas novedosas que no son inmunes a las determinaciones sociales, y no solo emergen de una determinada generación, sino desde sus condiciones de clase, género y etnicidad, como sujetos complejos insertos en relaciones sociales diversas (Vergara *et al.*, 2015).

Los hallazgos sugieren que los estudiantes de este estudio de caso tienen una posición definida frente a sus escuelas, que consideran desgastadas. Desde sus posicionamientos intersubjetivos, muestran a adultos cansados y agobiados, a estudiantes aburridos y abrumados. No obstante, reclaman y exigen una mayor presencia en los espacios escolares, y apuestan por una vida escolar más democrática e inclusiva, que confíe en ellos y en su capacidad de aprender y aportar a una transformación de la escuela.

Las propuestas de los estudiantes para cambiar estas escuelas desgastadas no tienen las características de ser radicales, incluso muchas de sus sugerencias son actividades que ya se pueden encontrar en los espacios escolares. Esto demuestra que los estudiantes no desean salir de sus escuelas; más bien involucrarse activamente para mejorarlas (Graham *et al.*, 2018; Lin, 2013). Los hallazgos muestran que los compromisos de los estudiantes con las posibilidades de mejora de su experiencia escolar no son, como se suele pensar, individuales, sino colectivos y guardan relación con el espacio social donde se encuentran; proponen romper jerarquías para que estudiantes, profesores, auxiliares de aseo y profesionales trabajen y aprendan juntos en sociedad, en vez de unos utilizando a los otros para objetivos encubiertos (Nieto y Portela, 2008).

Las escuelas desgastadas son pensadas por el mundo adulto (Lay-Lisboa *et al.*, 2018; Vergara *et al.*, 2015; Poblete y Galaz, 2017; Ascorra, López y Urbina, 2016). Por ende, los procedimientos para escolarizar la infancia que han sido diseñados y aplicados por personas adultas resultan un obstáculo para los sueños de los estudiantes. En su proyección sobre la escuela soñada, buscan más allá de espacios protegidos y diseñados por los adultos desde un paternalismo moderno (Liebel, 2007). Los adultos de la escuela no solo dan continuidad al oficio de alumno o alumna al moldearlos según sus expectativas, sino también al prepararlos para ser un buen alumno o alumna (Perrenoud, 2009) según las expectativas sociales y culturales, y también al oficio del profesor, en un rol estático y antidemocrático (López, 2012).

Estas expectativas, como señalamos, se enmarcan en las condiciones sociales, económicas y políticas actuales, en las cuales ser un “buen alumno” en un sistema de “educación de calidad” se define en función de estandarización, desempeño individual y competencia en el sistema escolar. En este contexto, creemos que la participación estudiantil como proceso inclusivo genuino ha quedado postergada a la luz de la importancia de otros ámbitos considerados esenciales y urgentes en educación por los adultos y la sociedad completa, como los resultados académicos medidos con pruebas estandarizadas con altas consecuencias aplicadas a los distintos actores escolares.

En otras palabras, los cambios culturales que han producido las medidas trasladadas desde la empresa privada a la escuela no dan espacio a la participación de ningún actor escolar, menos de los estudiantes. Según Lerena y Trejos (2015), la filosofía de base de las políticas de mercado ha originado que las escuelas estén más segregadas, aisladas, presionadas y que predomine el sentido de lo privado sobre lo público, lo que hace más difícil la educación comunitaria, una de las características de la educación inclusiva.

En otras palabras, que los adultos e incluso los mismos jóvenes consideren (o no) la voz de los estudiantes es una decisión ligada a una estructura hegemónica, que en el caso chileno –y por supuesto también para Latinoamérica– está representada de manera extrema por la incorporación de principios neoliberales en las políticas educativas (Sisto, 2019) y en las mutaciones culturales que han impactado la escuela (Reyes *et al.*, 2010). Las escuelas desgastadas se encuentran insertas y son, a la vez, efecto del modelo neoliberal llevado a todos los ámbitos sociales, incluida la educación.

En tal sentido, escuchar a los estudiantes y conocer su experiencia escolar y sus sueños respecto a las posibilidades de las escuelas es relevante en el contexto chileno. Los estudiantes desean asumir un rol de codiseñadores/as de espacios de aprendizaje o transformaciones sociales. Reconocemos que esta participación es una oportunidad para ampliar los espacios de democracia en la escuela, y hacer parte a todos los actores escolares. En la medida que avancemos hacia una participación crítica y genuina, las mismas sobreexigencias de los profesores, por ejemplo, se verían beneficiadas, ya que el poder tendría mayores canales de fluidez al expandir la participación comunitaria. Esto, sin duda, es una dimensión que merece mayor atención y exploración.

Avanzar en la participación de los estudiantes implica repensar tanto los espacios escolares como los de investigación. En cuanto a los primeros, la participación sería la puerta de entrada al protagonismo infantil y juvenil escolar, el cual debe ser crítico para no reproducir las desigualdades e injusticias sociales. Respecto a los espacios de investigación, pareciera ser que las dificultades tienen más que ver con los enfoques de investigación que con los niños mismos (Vergara *et al.*, 2015). El desafío sería adoptar enfoques y prácticas de investigación en contra de aquellas dominantes, neoliberales y basados en el mercado (Fielding, 2011). La participación estudiantil, como proceso inclusivo, permitiría dejar en evidencia que las prácticas neoliberales agrietan las posibilidades de democracia en la escuela.

Finalmente, es necesario tener en cuenta el momento histórico y contingente que se lleva a cabo en los procesos sociales en Chile. El 18 de octubre de 2019 se desató un estallido social que buscó transformar lo que popularmente se expresa como “el modelo” implantado por la fuerza desde la dictadura cívico-militar de Pinochet. Parte de las demandas se vinculan de manera directa con la participación educativa y los contextos estructurales de las escuelas –y también universidades–. En forma sistemática, se ha ido configurando al estudiantado como un actor “menor” en el espacio social; en el marco del 18 de octubre estudiantes secundarios dieron el primer paso en la expresión del malestar social a través del espacio que les quedaba de participación. Hoy, en la crisis sociosanitaria del covid-19, el rol del estudiantado vuelve a cambiar y es necesario repensarlo y discutirlo.

Como proyecciones, es posible señalar que los desafíos se levantan en dos planos: en el escolar y en el investigativo. En cuanto al primero, las actuales condiciones educativas no han dejado espacio a la escucha y toma de decisiones basadas en las perspectivas de los actores escolares. Las comunidades escolares deben discutir los dilemas que exigen las políticas públicas y, en estos debates, ofrecer experiencias escolares con total consideración de las voces de niños, niñas y jóvenes como actores sociales, sea en espacios formales e informales.

En cuanto al ámbito investigativo, es necesario que quienes realizamos estudios en el ámbito educativo consideremos la voz estudiantil como legítima de la experiencia escolar, aspecto que pudimos visualizar en el trabajo de campo, en el cual los participantes se organizaron y apropiaron de la actividad al acordar propuestas sobre la escuela y sus otras posibilidades. Uno de nuestros desafíos próximos es llevar estos resultados a los participantes del estudio y discutir junto con ellos cada una de las preguntas orientadoras y los hallazgos clave de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. 41, pp. 81-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-18.
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. y Corbalá, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 7-26.
- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Barrios, A., Gutiérrez, N., Mayorga, C. y Urrutia, E. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, vol. 28, núm. 3, pp. 547-558. <https://bit.ly/36ZM2X5>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion*. España: OEI.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Chávez, P. y Vergara, A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos*. Santiago: Ediciones Ceibo.
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Foro Latinoamericano de Políticas Públicas.

- Decreto 291. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 13 de julio de 1999.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2013). *The strategies of qualitative inquiry*. Londres: SAGE Publications.
- Fairclough, N (2013). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Nueva York: Routledge.
- Fielding, M (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 70, núm. 1, pp. 31-61.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, vol. 43, núm. 1, pp. 9-26.
- Graham, A., Bessell, S., Adamson, E., Truscott, J., Simmons, C., Thomas, N., Gardon, L. & Johnson, A. (2018). Navigating the ambiguous policy landscape of student participation. *Journal of Education Policy*, vol. 34, núm. 6, pp. 789-811. doi: 10.1080/02680939.2018.1527945
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. Nueva York: Routledge.
- Huang, J. (2019). Being and becoming: The implications of different conceptualizations of children and childhood in education. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, vol. 10, núm. 1, pp. 99-105.
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G. y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, vol. 2, pp. 147-170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>
- Lerena, B. y Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 2, pp. 145-160.
- Ley 19284. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 05 de enero de 1994.
- Ley 20248. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 25 de enero de 2008.
- Ley 20201. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 06 de junio de 2007.
- Ley 20422. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 03 de febrero de 2010.
- Ley 20529. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.
- Ley 20845. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2015.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Y. Corona y M. E. Linares (coords.). *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 113-146). México: Edición Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lin, A. (2013). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, vol. 67, núm. 1, pp. 1-29. doi: 10.1080/00131911.2013.813440

- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 26, núm. 2, pp. 131-160.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 157, pp.1-18. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Martin, J. & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Londres/Nueva York: Continuum.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Nieto, J. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Revista Profesorado*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-26.
- Oteiza, T. (2019). Sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, vol. 29, núm. 2, pp. 207-229.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 3, pp- 239-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Ramírez, L. (2020). *Significados, valoraciones y des/legitimaciones discursivas de adolescentes acerca del bienestar en la escuela desde una perspectiva de justicia social* (tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Ramírez, L. y Valdés, R. (2019). El "CASO" como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, vol. 23, núm. 3. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194161290012>
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, núm. 9, vol. 27, pp. 269-292. doi: 10.4067/S0718- 65682010000300012
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la chilena". La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, vol. 17, núm. 8, pp. 895-907.
- Thousand, J., Villa, R. y Nevin, A. (2015). El rol de los estudiantes como co-enseñantes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 2, pp. 111-126.
- Unesco (2018). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y marco para la acción*. Salamanca, España.

- Valdés, R. (2019). *Prácticas de liderazgo de equipos directivos en el desarrollo de culturas inclusivas en escuelas de la Región de Valparaíso* (tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, vol. 14, núm. 1, pp. 55-65. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1- fulltext-544

Intervención educativa tras el terremoto 2017: comprendiendo procesos identitarios en mujeres rurales

Educational intervention after 2017's earthquake: Understanding identity processes in rural women

MARÍA DEL PILAR RAMÍREZ VARELA*

En este artículo se presentan los avances de una investigación e intervención educativa cuyo objetivo es la comprensión de los procesos identitarios en las mujeres de una comunidad rural apoyada después del terremoto de 2017. Durante más de dos años se trabajó con mujeres que aceptaron integrarse a un grupo de apoyo. En las sesiones quincenales se plantearon situaciones lúdicas y reflexivas que fueron haciendo que las participantes se reconocieran desde su valor personal, compartieran las experiencias de sus historias particulares y de su cotidianidad, se vincularan entre ellas para tomar decisiones y construir nuevas experiencias que, a su vez, fueron favoreciendo nuevas formas de identidad individual y colectiva.

Palabras clave:
vulnerabilización,
intervención
educativa, mujeres
rurales, procesos
identitarios

This article presents the advances in the educational research and intervention. The objective is to understand the identity processes in the women of the community throughout and after the earthquake. For more than two years, we worked with women who voluntarily agreed to join a support group. In biweekly sessions, recreational and reflexive situations were raised that caused the participants to recognize themselves on their personal value, to share the experiences of their particular stories and their daily lives, to link with each other and make decisions in order to build new experiences that help new forms of individual and collective identity.

Keywords:
vulnerability,
educative
intervention,
rural women,
identity process

Recibido: 20 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 23 de septiembre de 2020 |

Fecha de publicación: 1 de octubre de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1118>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-009

*Doctoranda en Investigación e Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora de Capacitación del Instituto de Terapias Integrales y miembro del Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano. Líneas de investigación: proyectos locales, autonomía educativa, desarrollo comunitario y género. Correo electrónico: piliramirezvarela@hotmail.com/<https://orcid.org/0000-0002-6912-1711>

INTRODUCCIÓN

A raíz del terremoto del 19 de septiembre de 2017, muchas poblaciones rurales del estado de Morelos sufrieron daños. En la comunidad de Valle de Vázquez, Tlaquiltenango, de las 394 viviendas que existían, según datos del Consejo Nacional de Población, 101 fueron dañadas de una u otra manera (Censo de Damnificados, Ayudantía Municipal). También, hubo destrucción parcial o total de instalaciones, como el Centro de Salud, el bachillerato, el preescolar, la Ayudantía Municipal y el Comisariado, entre otras. Además de la infraestructura, a nivel socioemocional la afectación fue de gran magnitud.

En el momento mismo del terremoto, las experiencias de confusión, inquietud, ansiedad, desesperación y terror fueron generalizadas, y en días posteriores se manifestaron miedo, intranquilidad, preocupación, depresión, ansiedad, incluso en algunos casos falta de sentido de vida. Por otro lado, durante semanas se detuvieron las actividades cotidianas y socioeconómicas, pues la comunidad entera entró en una pausa necesaria. No solo las familias con daños en sus viviendas se vieron afectadas, sino también la población en general.

Si bien acudieron voluntarios de muchas regiones para solventar la crisis, figuras de autoridad e instituciones se tuvieron que replantear una dirigencia que les rebasaba, porque sabían que sanar las grietas era más que reconstruir físicamente los muros. Se dejaron entrever situaciones que debían cambiar, “pliegues” dentro de las instituciones que debían posibilitar análisis y cambios.

Primeramente, se dio la oportunidad de apoyar desde el acompañamiento emocional con intervención en crisis. Un equipo de trabajo del grupo Terapeutas por Morelos empezó a visitar Valle de Vázquez unas semanas después del terremoto. Llegó mucho apoyo en donaciones (sobre todo ropa y alimentos) y dos fundaciones estaban colaborando para evaluar la posibilidad de reconstruir viviendas, pero la situación socioemocional no había sido considerada como una prioridad. En este sentido, la intervención en crisis fue una labor que se pudo realizar durante tres meses con plena aceptación de la población donde las atendidas fueron en su mayoría mujeres.

En el equipo surgió, entonces, la inquietud de continuar el apoyo, en específico con las mujeres, más allá de la intervención en crisis. La situación de *vulnerabilización* instituida por el contexto sociohistórico, y ahora visibilizada en las fisuras del terremoto, se planteó como una realidad que afectaba en mayor medida a las mujeres rurales en general. La acelerada rutina de su cotidianidad, relegadas al trabajo en sus hogares, impide que las mujeres puedan convivir, organizarse o tener oportunidades de nuevos aprendizajes para crecer. Retomamos el concepto “vulnerabilización” (propuesto por Fernández, 2005), y no “vulnerabilidad”, para recalcar la referencia a procesos conformados por estrategias biopolíticas instituidas y no a una situación social que simplemente caracteriza a un sector de la población.

A la situación de vulnerabilización de las mujeres en la comunidad se suman límites que se imponen en los espacios de decisión comunitaria y el estado de pobreza en general que padecen ellas en el campo mexicano. En Valle de Vázquez solo cinco de cien ejidatarios son mujeres y, al igual que en la mayoría de las poblaciones rurales de nuestro país, nunca ha habido una ayudante municipal mujer. Las estadísticas nacionales nos indican que seis de cada diez mujeres rurales son pobres. Además,

comparada con la de las ciudades, la pobreza extrema en las mujeres rurales se da en un 35.2%, mientras que en el ámbito urbano, en un 15% (Coneval, 2012; Costa, en IICA, 2018).

La mujer rural está incorporada tanto a los procesos de producción como a los de reproducción, por lo regular sin percibir ingresos económicos suficientes para su manutención o la de su familia. En estas actividades produce, elabora, vende, prepara alimentos, además de las tareas regulares del cuidado de los hijos y la atención a su pareja, familia ampliada y animales, lo que multiplica su jornada. Sus problemas de salud, educación y empleo difieren, en gran medida, de los de las mujeres urbanas (Costa, 1995).

Algunos factores relacionados con estos problemas son salud (aspecto sexual-reproductivo, desnutrición, exceso de trabajo físico, carga emocional, entre otros), esperanza de vida (menor que en las zonas urbanas), escolaridad (menor que en las zonas urbanas y menor que los hombres) y migración (esta última como opción para salir de la situación de pobreza). Esto se da en un contexto de dominación que se visibiliza en la cotidianidad en la que predominan formas de ejercer el poder desde múltiples factores (género, clase social, raza, ruralidad) que originan desigualdades.

De ahí la importancia de retomar la visión de interseccionalidad como perspectiva teórica y metodológica en este estudio para comprender las relaciones interpersonales, incluyendo las de género, desde la multiplicidad y las diferentes estrategias instituidas que incrementan las desigualdades. Concepto acuñado por Crenshaw en 1989, la “interseccionalidad” ha sido utilizada históricamente en relación con lo jurídico y desigualdades concretas; sin embargo, puede aplicarse a procesos de desarrollo como el que se llevó a cabo con el grupo de Valle de Vázquez, ya que se abordan cuestiones tanto microsociales (efectos de las estructuras de desigualdad social en las vidas individuales) como macrosociales (implicación de los sistemas de poder en las desigualdades) (Viveros, 2016).

Experiencias exitosas en América Latina han revelado que la intervención en crisis ante desastres siconaturales ha dado resultados valiosos en el establecimiento de lazos entre los pobladores a fin de procesar el trauma, favorecer la salud mental y organizarse para la reconstrucción y prevención de riesgos. En México se ha aplicado en eventos como inundaciones en Chiapas, Guerrero y Michoacán (Castillo, 2014; Álvarez-Gordillo, Álvarez-Gordillo, Eroza-Solana y Dorantes-Jiménez, 2008; Verduzco, Cuevas y Serratos, 2012). En Chile también se realizaron proyectos de intervención tras el terremoto/tsunami de 2010 (Grandón *et al.*, 2016; González-Muzzio, 2013; Concha-Saldías, Micheletti, Olivares-Larín y Rasse-Figueroa, 2015; Imilan y Fuster, 2014; Espinoza, Espinoza y Fuentes, 2015).

En general, hay varios estudios referidos a normativas internacionales, manuales de apoyo en salud mental, estudios concluyentes de instituciones y organizaciones dirigidas a la prevención de futuras crisis socioambientales, la mayoría de las cuales valoran la perspectiva de género (Rodríguez, Zaccarelli y Pérez, 2006; INM, 2013; Drolet *et al.*, 2015; Molina, 2013; Huairou Commission, 2014).

En la revisión de propuestas e investigaciones sobre desastres siconaturales (diecisiete documentos/artículos revisados), dos de ellos tratan proyectos participativos,

sustentables y que se acercan a un proceso educativo que favorece la estabilidad socioemocional. Fuentes y Ugarte (2015) abordan una experiencia de arteterapia y educación popular en la población de Chaiten, Chile (comunidad desaparecida casi por completo luego de una erupción volcánica en 2008); Rivera, Velázquez y Morote (2014) hacen el análisis de una intervención comunitaria en varias poblaciones de Chíncha, Perú, luego del terremoto de 2007. El enfoque participativo y de fortalecimiento comunitario, en este último, permite valorar la forma de intervenir como una propuesta que favorece la sustentabilidad de este último.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones revisadas se limita al acompañamiento durante la etapa de crisis, reconstrucción de infraestructura y económica y prevención de riesgos. A pesar de que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) reconoce desde 1976 el papel que cumple la comunidad en el aprendizaje y la educación, y lo reafirma en la declaración de Beijing 2013 (Yorozu, 2014), al motivar a que se preste atención especial a los grupos vulnerables desfavorecidos, en general hay un vacío en investigaciones relacionadas con la temática educativa posterior a una crisis de tipo sionatural y un cuestionamiento sin resolver acerca de cómo trabajar estos procesos a nivel comunitario y no formal.

Este artículo presenta los avances de una investigación cuyo objetivo es profundizar en los procesos identitarios de las mujeres de Valle de Vázquez después del terremoto de 2017 a partir de una intervención educativa; este enfoque particular de educación no formal se llevó durante más de dos años con un grupo formado por mujeres de la comunidad, quienes de manera voluntaria aceptaron participar en el proceso en el cual la investigación jugó un papel central.

En contra de la visión reduccionista que nos lleva a creer que la escuela es el espacio exclusivo de la educación, la educación no formal considera que el aprendizaje se puede dar por procesos cotidianos desde la familia y la comunidad. Se trata de plantear situaciones en las que fluya el diálogo para identificar necesidades comunes y resolver aspectos que incumben a todos los participantes; espacios que generan autoconfianza, desarrollo de capacidades, conocimientos, decisiones y acciones a favor del bienestar de la misma comunidad. Ahí el trabajo horizontal y el liderazgo múltiple se dan para que exista un aprendizaje de todos. Como afirma Requejo (1994), la educación no formal favorece el desarrollo comunitario, relacionado con "... el proceso de autoayuda, de transformación de la propia comunidad en la identificación y expresión de sus necesidades, orientado todo hacia una mayor responsabilidad y control para promover su propio desarrollo" (p. 62).

El enfoque para trabajar la educación no formal que se utiliza en nuestra investigación es la intervención educativa. También, retomamos algunos elementos de la investigación acción participativa. La lógica del aprendizaje se lleva a cabo planteando acciones (que pueden ser situaciones lúdicas, creativas o dinámicas), las cuales derivan en reflexiones. Surge ahí un diálogo de saberes que se concreta en decisiones y acciones prácticas a favor de las mujeres en lo individual y colectivo. "Los saberes que se construyen son saberes experienciales, referidos a las vivencias de los participantes en su relación con el mundo, así como con saberes organizacionales, referidos a los modos de hacer de una organización" (Flores, 2014).

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Nuestra investigación e intervención educativa y psicosocial parte de una perspectiva interpretativa que permite las conexiones entre lo individual y lo colectivo, entre las experiencias, las decisiones y las acciones, y establece, como diría Corcuff (1995), “puentes entre lo objetivo y lo subjetivo o lo colectivo y lo individual [...] concediendo cierto predominio a las estructuras sociales y a los aspectos macro-sociales de la realidad, al tiempo que integran de diversas formas las dimensiones subjetivas e interaccionales” (p. 23).

La investigación y la intervención educativa se van dando a la par. La investigación produce conocimientos que favorecen la intervención educativa a la vez que brinda elementos para entender el contexto sociohistórico y su impacto en la subjetividad y la vida cotidiana de las mujeres rurales. La intervención busca identificar y reconstruir el tejido social en un proceso de formación grupal, que produce la transformación individual en las participantes, en el grupo de mujeres que se ha formado y en la comunidad misma. La intervención también genera diversos conocimientos, no solo sobre la experiencia de las mujeres y sus identidades, sino de estrategias formativas y pedagógicas dentro del ámbito comunitario.

Si bien el término intervención educativa ha sido utilizado en su mayoría como sinónimo de programas o proyectos educativos, el concepto se refiere a los procesos de formación “... en el que se articulan las experiencias prácticas con acciones de reflexión, análisis y producción teórico-metodológica” (Negrete, 2010, p. 43).

A fin de favorecer un proceso grupal, consideramos que la intervención educativa es la metodología apropiada para este estudio, pues trata de propiciar espacios alternos, no institucionalizados, donde se pueden abordar situaciones cotidianas, problemáticas del ámbito rural y del diario vivir de las mujeres que participan para transitar hacia la introspección, la comunicación y poder tomar decisiones colectivas que las beneficien a ellas y a su comunidad.

Como metodología de educación no formal, la intervención educativa actúa en procesos de emergencia social (como lo es la situación de una comunidad después de la crisis de un terremoto) y permite a la población tomar conciencia de sus necesidades y problemáticas a partir de dispositivos que facilitan la reflexividad y el cambio. Al respecto, Negrete y Peña (2016) afirman que “la intervención educativa toma como punto de partida para sus acciones los enunciados temáticos o problemáticos emitidos por la población con la que se va a trabajar para reconocer en sus preocupaciones, intereses y deseos, las demandas en las que se observará el interjuego de lo instituido y lo instituyente” (p. 374).

En nuestro estudio, “lo instituido” son las creencias y normas que las instituciones mismas instauran desde un sistema patriarcal y paternalista, tradiciones de las cuales se crea dependencia en las personas. Son dos elementos que conviven uno con otro en este círculo vicioso: el paternalismo o asistencialismo de parte de las instituciones, y la dependencia que se fomenta desde temprana edad para asumirse como un modo tradicional y cultural de ser en esta población. Remedi (2015) explica las “lógicas instituidas: su presencia, su fuerza, las formas como tejen la cultura institucional, sin dejar de contemplar y, por tanto, observar que en toda práctica instituida hay procesos que reconocemos como instituyentes, procesos que se están produciendo, gestando en un devenir de nuevas prácticas” (p. 285).

En gran medida, la fortaleza de las mujeres de Valle de Vázquez hace que nutran y mantengan vivo a este pueblo; por ello, un espacio formativo de reflexión individual y grupal puede promover el análisis crítico a lo instituido para que surja el potencial que empieza expresarse, y que las respuestas y soluciones a las problemáticas cotidianas no tengan que esperar a ser resueltas por otras instancias. Las situaciones instituyentes, en este caso, las posibilidades de autonomía y autogestión para la reconstrucción integral, tanto de las mujeres mismas como de su comunidad, se van dando desde las condiciones y contexto de lo instituido, pues “ambas fuerzas coexisten en la institución” (p. 284).

Rieiro (2009) nombra estas fuerzas implicadas como “dominación” y “resistencia”. Explica que, por un lado, existe la fuerza de la dominación, es decir, los mecanismos históricos, sociales o psicológicos que se imponen (que en el caso concreto de Valle de Vázquez estarían relacionados con aspectos instituidos de ruralidad, género y clase social) y, por otro, hay la capacidad de resistencia que se construye a partir del análisis y el diálogo intersubjetivo. Afirma que dentro del mismo sujeto coexisten estas fuerzas que deben ser analizadas, es decir, que tanto la dominación como la resistencia se dan dentro de las propias estructuras sociales de manera inseparable del sujeto.

En Valle de Vázquez, las formas de dominación se instauran y observan en la cotidianidad de las mujeres que las han recibido como tradiciones “naturales” y las van transmitiendo a las nuevas generaciones. Mujeres atrapadas en estos modos de dominación con dificultades para tomar decisiones, como estudiar o trabajar, incluso cuando la situación de pobreza se impone. Es el caso del siguiente testimonio: “Yo estaba por aliviarme de la tercera niña y no teníamos ni para comer [...]. A él se le murieron bastantes vacas y por eso se vino un tiempo difícil. Él es de los que quiere controlar todo. Más antes yo quería trabajar, pero él no me dejaba. Él dice ‘yo te tengo que mantener’ [...] como al tiempo de antes, el hombre debe mantener a la mujer” (EI 026).

Al mismo tiempo, junto con esta dominación, se vislumbran pequeños indicios de resistencia: “Y ahorita mi hija estudiando, y vamos al día [...] y le digo que quiero trabajar, y me dice que no. Y me dicen, ‘pues no le digas’. Y no le dije, y fue cuando vendía los bolis y eso [...] y sí se enojó porque se enteró [...] pero al menos yo traía verdura o traía otras cosas” (EI 026).

La coexistencia de la dominación y la resistencia es analizada desde las múltiples y sutiles formas de resistir, como el testimonio anterior, que señala que trabajar sin tener que pedir permiso es un paso hacia la posibilidad del cambio, pues “... no se niega la existencia de mecanismos de dominación (de orígenes históricos, sociales, psicológicos) como constituyentes del propio sujeto; sino por el contrario, supone rediscutirlos rescatando también la capacidad de resistencia y autonomía” (Rieiro, 2009, p. 273).

Metodológicamente, ¿cómo pasar de “lo instituido” o fuerzas impuestas por la dominación (paternalismo, dependencia) a “lo instituyente” o fuerzas basadas en la resistencia (conciencia, decisión, organización, autogestión)? En este caso, es un proceso que se puede dar observando las grietas mismas que han dejado no solo los sismos de la tierra, sino la vida de Valle de Vázquez, generación tras generación. En

estas grietas, donde pareciera resquebrajarse todo, empieza a florecer un verdor renaciente: "... espacios institucionales en que sería posible trabajar: estrechos, hendiduras, grietas, intersticios en los que había poco oxígeno, y que requerían por lo tanto precisión y rapidez en la modalidad de operación e inventiva y originalidad..." (Fernández, 1991, p. 141).

Los intersticios en Valle de Vázquez son la posibilidad de renacer ante la adversidad. La crítica a lo institucional surge desde esta energía interna, un despertar desde el resquebrajamiento interno, primero desde dentro, con base en las identidades mismas de las mujeres, y luego trabajar hacia afuera con las otras mujeres del grupo para, finalmente, favorecer a la comunidad misma.

Surge una fuerza que se expande desde sí hacia los otros y para el colectivo, y lo instituido se mueve para ir dando lugar a lo instituyente. La intervención educativa es el enfoque que queda en medio de esta tensión entre instituido e instituyente, en la que las temáticas se entretajan con los saberes en dinámicas intersubjetivas. Es un proceso formativo que se da a partir de los intersticios, un espacio de acompañamiento donde se establecen situaciones que mueven cuerpos y reflexiones a nivel subjetivo y colectivo para propiciar cambios significativos.

En el aspecto metodológico, elementos de la investigación acción participativa complementan el trabajo de indagación, análisis y cambio en la investigación e intervención educativa. Este enfoque, en el que se escucha la voz de los participantes y facilita el que observen y evalúen una situación o problemática para posibilitar cambios sociales, brinda elementos importantes al proceso. Fals Borda (citado en Montero, 2012), sociólogo y educador colombiano, decía que era un modo de estudiar y de intervenir en la realidad para transformarla. Algunos elementos de la investigación acción participativa que están presentes en este estudio son:

- Una observación participante colaborativa, en la cual las observaciones de las mujeres del grupo son tan valiosas como las de la investigadora o las del equipo de apoyo. Reflexiones escritas en sus cuadernos y participaciones verbales durante las sesiones son la base para analizar las observaciones del grupo.
- Los conocimientos locales y de la vida cotidiana de las mujeres que participan, además de la visión fundamentada de las profesionales que acompañan el proceso.
- Un aprendizaje co-generativo que incorpora conocimientos locales y resuelve situaciones de una mejor manera que la que haría un solo investigador. Las observaciones y colaboración del equipo de apoyo, así como las voces de las mujeres y colaboradores, son fundamentales en la comprensión de la realidad y en las acciones de cambio.
- La validez de los resultados se confirma en las decisiones y acciones realizadas, por ejemplo, en los cambios a nivel subjetivo y en las actividades que se trabajan grupalmente, a la vez que se fundamentan en criterios teóricos.

En cuanto a las técnicas utilizadas en el proceso, las principales son las sesiones grupales de intervención educativa, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas profundas. A partir de ellas, surgen narrativas de las mujeres que

se complementan con el registro fotográfico de las sesiones grupales, con las reflexiones escritas de algunas de las participantes y con las entrevistas semiestructuradas realizadas a algunas figuras de autoridad en la comunidad, elementos que agregan información valiosa para la investigación.

Las estrategias de esta investigación responden a los enfoques metodológicos antes explicados, por lo que la mayoría de las técnicas utilizadas se basan en un paradigma que permite que el carácter colectivo esté presente. Las técnicas participativas facilitan la generación de conocimientos y la revisión grupal de experiencias, recursos y necesidades. A través de las sesiones, entrevistas y observaciones, las mujeres participan y comparten testimonios que son evidencia de experiencias, reflexiones y tomas de conciencia de su situación y del proceso.

La observación participante es la herramienta ideal para recoger información en un proceso de investigación-intervención, pues tiene un carácter abierto: el investigador puede cambiar el foco de atención según las narrativas o acontecimientos que se van dando en el momento e implica relaciones con las personas y situaciones observadas. Montero (2012) explica que “participar” en la observación supone que el investigador se coloque en la vida cotidiana de las personas observadas, y tenga cercanía con la situación. También tiene que ver con observarse en la situación como sujeto participante de ella. Esta doble observación –la de las personas y la de sí mismo– debe efectuarse desde una actitud empática, de comprensión y curiosidad científica “a través de la mirada horizontal que se refleja en los ojos del otro” (p. 206).

En las sesiones grupales, la observación participante se realizó tanto por la investigadora como por las otras tres facilitadoras del equipo de apoyo, quienes en cada sesión se rotaron la tarea de registrar las observaciones con anotaciones en una libreta. Asimismo, el compartir de las observaciones en equipo al terminar cada sesión fue fundamental para tener una visión amplia y detallada de lo acontecido. Teniendo como base este material, fue posible elaborar el diario de campo al final de cada jornada de trabajo con descripciones pormenorizadas, observaciones, análisis e interpretaciones de las situaciones dadas.

Otra técnica empleada, la entrevista semiestructurada profunda (que es flexible, dinámica, no directiva, no estandarizada y abierta) facilitó los encuentros con siete mujeres del grupo que pudieron brindar información a través de una conversación en un ambiente de confianza debido al *rappport* establecido en la etapa inicial del proceso. Seleccionamos a las entrevistadas por ser las más constantes en asistencia y participación en el grupo durante la fase inicial, periodo en el que hicimos las entrevistas.

El procesamiento y análisis de la información inició luego de haber transcrito la información de las entrevistas semiestructuradas, las sesiones grupales y las reflexiones escritas. De esta manera, pudimos contar con una visión general de la información con base en narrativas reordenadas con la herramienta tecnológica Atlas.ti 7, un software que facilita el análisis de los datos cualitativos al procesar documentos primarios desde la organización de una codificación.

Las unidades de análisis consideradas están ligadas a las preguntas de investigación y se plasman en los diferentes momentos del proceso para determinar categorías generales:

- **Condiciones de vida:** experiencias de las mujeres de Valle de Vázquez en sus historias particulares y en su vida cotidiana en cuanto a actividades, relaciones, historia personal y contexto socioeconómico.
- **Terremoto:** situaciones relacionadas con el terremoto del 19 de septiembre de 2017, durante y en los meses posteriores a este (en lo emocional, económico, social, ético), que implican experiencias particulares y comunitarias que han tenido las mujeres.
- **Intervención educativa:** situaciones referidas al proceso formativo a partir de la conformación del grupo de mujeres. Incluye momentos clave de este proceso que tienen que ver con reflexiones, decisiones y tomas de conciencia de las mujeres, tanto en lo individual como grupal.

MOMENTOS CLAVE DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON MUJERES

Haciendo un recorrido de la investigación e intervención educativa, esta tuvo su punto de partida con la entrada al campo, cuyo objetivo fue familiarizarse con la comunidad e identificar sus necesidades. Inició en octubre de 2017 con la intervención en crisis por parte del grupo Terapeutas por Morelos. Asistimos cuatro interventoras con visitas de apoyo a la población al considerar que era un momento necesario para acompañar en lo psicoemocional, aspecto que no había sido considerado dentro de las prioridades institucionales. Surgió, entonces, la intención de llevar a cabo la investigación e intervención educativa.

La intervención en crisis concluyó en diciembre de 2017 y el equipo completo continuó la labor de apoyo en las fases siguiente. Entre enero y marzo de 2018 se dio la exploración e indagación de la situación de los damnificados y de la comunidad en general, así como la coordinación del apoyo mutuo con la Escuela Secundaria Técnica “Lorenzo Vázquez” (que posteriormente brindó un espacio físico para las primeras sesiones de intervención educativa). También fue el momento de realizar el análisis de la información para determinar las líneas y preguntas de la investigación e intervención educativa. En estos primeros meses logramos establecer lazos de comunicación y confianza con los pobladores; fuimos trabajando en la revisión de estudios e investigaciones con temáticas similares (estudios de género, desastres socioambientales, ruralidad), además de armar el proyecto y reconocer el territorio-población.

Después de haber identificado necesidades y recursos de la población a partir del acercamiento, las entrevistas informales y las reuniones con algunas autoridades de la comunidad, empezó el segundo momento del proceso formativo, es decir, el trabajo colectivo desde la intervención educativa con el grupo de mujeres.

Las reuniones grupales se dieron a partir de abril de 2018, empezando con la sesión informativa sobre lo que se trabajaría con las mujeres. En esta, además de dar a conocer los objetivos de la investigación e intervención e indagar acerca de las inquietudes de las mujeres desde una actividad lúdica-reflexiva, aplicamos el cuestionario sociodemográfico, cuyos resultados fueron importantes para el diagnóstico. De las 49 mujeres que asistieron a la reunión llevada a cabo en la secundaria, aproximadamente 15 decidieron integrarse a las sesiones semanales. Es importante

señalar que no siempre acudieron las mismas mujeres, ante todo al cambiar las sesiones de lugar, pues algunas de ellas dejaron de asistir y otras se integraron y pasaron a formar parte vital del grupo y del proceso.

Desde un acompañamiento constante, los temas fueron emergiendo con el reconocerse como mujeres y como grupo inserto en una comunidad y, desde el diálogo, también los sueños colectivos se empezaron a construir. La apertura a otras miradas se fue volviendo parte de la dinámica (la de las otras participantes, la de lo comunitario y también la de las interventoras). Lo lúdico y la expresión verbal y corporal fueron herramientas básicas en el devenir del proceso, pues favorecieron que las acciones y reflexiones fluyeran con la participación abierta de las mujeres.

El grupo de mujeres y el equipo de interventoras se fue integrando, en un primer momento, a partir de talleres de autoconocimiento con algunos temas que surgieron de sus necesidades: “El sentido de mi nombre”, “El valor de mi cuerpo”, “Mis fortalezas” y “Mi autoestima”. En estas sesiones, el grupo fue trabajando el autoconocimiento y la capacidad de introspección, a la vez que se dio el reconocimiento de la otra, pues se abrieron espacios para que se escucharan entre sí. De lo lúdico, de lo que compartieron, los relatos y las reflexiones que fueron anotando en sus cuadernos, los temas surgieron y se desarrolló una experiencia común. “Durante el despliegue del proyecto, lo que marca la secuencia de las acciones es la propia acción con la población intervenida, los encuentros realizados nos van guiando en lo que sigue” (Negrete y Peña, 2016, p. 379).

A continuación, presentamos las situaciones y los momentos clave que permitieron el despliegue de la investigación e intervención educativa:

· El tema del terremoto fue un eje que permitió el surgir del grupo, lo cual lo cohesionó. El 19 de septiembre de 2017, muchas mujeres de Valle de Vázquez se encontraban en sus hogares, atareadas con la rutina diaria, aisladas, de alguna manera, de las vecinas y del resto de la comunidad. Aquí el testimonio de una entrevistada:

Yo estaba tendiendo ropa, cuando oigo el ruido [...] y en vez de correr al corral me vine para acá adentro [...], me asusté bien feo. Yo pensé que era el fin del mundo, y corro para acá, y me asomo y no veo nada, nada. Y me vuelvo a regresar [...] y ya no me dio tiempo de salir, y me quedé en la puerta temblando, asustada. Estaba yo solita, y yo gritaba: “¡Estoy sola! Dios mío ¡estoy sola!”... (EI 017).

A un año del terremoto, en el grupo se efectuó una actividad profunda que las conectó con la energía de la tierra. Luego de recordar el evento, cada una de las participantes sopló sus miedos y preocupaciones a un *puñado* de semillas (mezcla de maíz, frijol y arroz) para luego enterrarlas en la tierra. Compartieron los sentimientos que aún permanecían en sus cuerpos y los soltaron; la conexión se observó más allá del intercambio de comentarios, al hacerse evidente la conexión con la tierra, la cual se volvió a valorar como algo que podía ser estable y ser un espacio fértil a futuro. Las mujeres empezaron a concebirse como parte de una misma experiencia.

La experiencia dos años después del terremoto reflejó una mayor madurez del grupo. Organizamos una actividad con una conexión más profunda con sus identidades, en la que, entre todas, se sembró una rosa. Esto ayudó a resignificar las experiencias, pues, al enfocarse no en los miedos o en las pérdidas, sino en lo mucho

que han crecido y en los cambios que han tenido, se reafirmaron en la posibilidad de construir un futuro en común desde proyectos concretos.

- La participación y el entusiasmo se percibió desde las primeras sesiones de intervención. Las mujeres llegaron voluntariamente, se entregaron a las actividades y permitieron que el aprendizaje compartido se fuera dando. En la temática sobre el autoconocimiento del cuerpo, abordada en la segunda sesión grupal, surgieron decisiones importantes que se fueron verbalizando en el grupo. Se habló de comer sano, de hacer ejercicio y valorar la belleza personal. A raíz de esto, algunas de las participantes decidieron reunirse a hacer ejercicio. A pesar de que no eran la mayoría, invitaron a más vecinas (algunas se integrarían luego al grupo) para hacer zumba todas las tardes en casa de una de ellas.

- Después de estar reuniéndose durante los primeros cuatro meses en la secundaria de la comunidad, las mujeres decidieron cambiar el sitio de reunión. El lugar, como espacio instituido, se percibía por ellas como algo que las limitaba (el director y los maestros de la secundaria estaban al pendiente de las actividades que se realizaban en el grupo, escuchaban tras la puerta y se asomaban por las ventanas del salón que habían prestado para las sesiones). Ellas propusieron hacer la reunión en un lugar más cerca del centro del pueblo, por lo que una de las participantes ofreció su casa.

Al cambiar de lugar, se abrieron posibilidades desde un espacio que movilizó y generó cambios. El proceso, entonces, empezó a ser apropiado por el grupo, pues si bien el espacio era la casa de una de las participantes (la cual tiene un liderazgo importante en el grupo), de alguna manera, se volvió de ellas. También permitió que nuevas participantes se acercaran para aprovechar la oportunidad de unirse al grupo (mujeres que –a pesar de que la invitación era abierta a toda la población– quizá sentían que era un espacio exclusivo para madres de hijos en la secundaria). Al grupo se incorporaron madres jóvenes y también mujeres de la tercera edad, lo que lo volvió heterogéneo en cuanto a edad, escolaridad y experiencia. Pudimos constatar que, al salirse de la secundaria, se empezó a jugar con la estructura, una especie de liberación que implicó que el grupo pasó a ser un “nosotros”. También, ayudó a quitar la sensación de que iban a “clases” y empezaron a percibir que era un espacio de convivencia y reflexión.

- Se fue visibilizando lo que estaba sucediendo a nivel individual, a la vez que se fue liberando la fuerza del grupo; se generó claridad en pensamientos, sentimientos y acciones; se abrió un espacio para hacer tomas de conciencia, un espacio de creación conjunta, pues, a partir de actividades lúdicas y verbalizaciones, sus sabidurías fueron dialogando para afianzar al grupo. Al descubrir su voz en el grupo, cada una de las participantes fue recuperándose para “ser” en otros espacios más allá del grupo mismo, ya que, cuando narraban anécdotas o fragmentos de su historia personal o familiar, reafirmaban sus identidades y, a la vez, se iban identificando en historias comunes que se entrelazaban. En una reflexión escrita, una participante expresa:

Estas sesiones me gustan porque tenemos un tiempo para vernos desde otro punto de vista. Yo soy muy reservada y al estar en grupo me gusta compartir mis vivencias con las demás y me da mucha seguridad y confianza en mí. Para mí es una satisfacción participar y ser parte de este grupo porque aprendo a socializar y a entender a las demás personas. Ponernos en los zapatos de las otras es favorable para nuestra persona. También me enseña a valorarme ya que a veces me sentía un poco inferior a las demás por mi forma de ser o actuar. El contar nuestras experiencias en grupo me hace un poco más libre para convivir mejor (R 026).

- A seis meses de estar participando en la intervención, el grupo se observó en su caminar y, con una actividad de armar una línea del tiempo con fotografías de todas las sesiones, visualizó el recorrido andado. Cada participante expresó lo vivido, los momentos significativos, los puntos de quiebre a nivel individual y grupal. Al verse en un proceso, se concibieron como un grupo y se nombraron. Entre todas fueron mencionando características y, al final, se describieron: “Somos un grupo de mujeres valientes, sobrevivientes, esforzadas, que hemos trabajado en equipo sobre el valor de nosotras como mujeres” (S012).
- Surgió la inquietud de definir qué querían como grupo, y comprender que no había conocimientos teóricos que “aprender”, sino metas a alcanzar entre todas. Las mujeres decidieron reunirse por su cuenta (por primera vez) y dialogaron entre ellas sobre lo que querían. Surgió una lluvia de ideas de actividades productivas, así como la intención de seguir discutiendo temas de autoconocimiento y relaciones interpersonales. Se evidenció que el grupo seguía teniendo la necesidad de ser acompañado en su desarrollo humano y, a la vez, se reconocía en sus capacidades introspectivas, creativas y productivas. En ese momento, observamos al grupo cohesionado, al empezar a definir un autoconcepto y un sentido colectivo.
- En un momento dado, el grupo sorprendió al equipo de interventoras, pues, al llegar a la sesión acordada, ellas se habían reunido una hora antes para compartir recetas de repostería y preparar unas donas entre todas, las cuales, al final de la sesión, se compartieron en una alegre convivencia. Decisiones como esta y como la de hacer ejercicio diariamente fueron indicios fuertes de una autonomía de grupo.
- La lluvia de ideas se fue poniendo en práctica, revisándose una y otra vez, hasta llegar al planteamiento concreto de proyectos productivos que empezaron a desarrollarse. El grupo se fue organizando, definiendo exactamente qué quería hacer desde una flexibilidad en la que, si no todas estaban de acuerdo, se valía diversificarse. Concordaron en que las sesiones quincenales con el equipo serían las que les uniría y, aparte, empezarían a realizar dos actividades productivas: manualidades y huerto (no todas participaron en ambos proyectos).
- Las temáticas abordadas en relación con la comunicación permitieron que la voz de cada una de ellas fuera moderándose y siendo más puntual (en el caso de quien naturalmente se expresaba con tendencia impulsiva y directa) o emergiendo de un silencio profundo (en el caso de quien se había sometido, aguantando sus ideas y sentimientos, porque “así le enseñaron a ser”). Surgieron decisiones como, por ejemplo, la de hablar con el director de la secundaria ante una situación que percibían como injusta para reclamar sus derechos. Estas iniciativas se dialogaron, se practicaron y se llevaron a cabo como experiencias de autonomía que fueron mejorando sus vidas y las de sus hijos.
- Por iniciativa de ellas, se dio una evaluación constante del andar del grupo y del compromiso a nivel individual. Periódicamente, se revisaba cómo estaba el grupo, qué faltaba, qué esperaban, qué podían y qué no podían hacer, a qué se comprometían y a qué no. Así, al cabo de año y medio del proceso se hizo una recapitulación de “¿cómo llegué al grupo?”, “¿cómo estoy/estamos hoy?” y “¿cómo me veo/cómo veo al grupo en un año?”. Cada una pasó a escribir sus sentimientos e intenciones en carteles que fueron colocados para observar el proceso completo. La visualización

de un proyecto futuro de grupo fue evidente y, a pesar de que habían expresado también la sensación de querer que el equipo permaneciera, había conciencia de que el compromiso y la constancia era de ellas. Se visualizaron prósperas, unidas y trabajando juntas en proyectos diversos.

Finalmente, se dio la etapa de cierre del proceso de intervención educativa, momento, como refieren Negrete y Peña, en que “se valoran alcances y limitaciones de las acciones” (2016, p. 380), se observan los cambios en el proceso, así como la posibilidad de continuar desde decisiones que se hayan tomado en el grupo o desde acciones que favorecen a la comunidad. Esta etapa inició en septiembre de 2019 y concluyó en febrero de 2020. Además de los logros en el desarrollo subjetivo e intersubjetivo mencionado en la etapa del despliegue de la intervención educativa, algunos aspectos permitieron ir cerrando el proceso:

- La capacidad de reflexividad sobre los cambios que tuvieron en dos años, en los que fue patente la conciencia de su propio desarrollo como personas a partir de acciones que reafirmaron sus identidades.
- La conciencia y comunicación de su compromiso y de sus límites con relación a los proyectos productivos grupales.
- La capacidad de reunirse como grupo por su cuenta, por ejemplo, y comprometerse tres veces por semana para compartir el bordado, intercambiar saberes y aprender nuevas técnicas en su trabajo de manualidades.
- Las decisiones autosustentables, como la de invertir en materiales para continuar bordando o la decisión de capacitarse y compartir sabidurías en grupo con relación al manejo de plantas para que cada una pueda trabajar su hortaliza en casa.
- La visualización de un proyecto a futuro que da sentido al grupo.

En síntesis, las acciones en la investigación e intervención educativa se van dando a la par; el proceso formativo es el espacio que guía la investigación misma. Este proceso, en el que las sesiones se van evaluando y planificando junto con el equipo de apoyo, no fue previamente determinado, sino que las mujeres mismas, desde sus inquietudes, fueron dando las pautas a seguir. De las sesiones grupales y de las entrevistas individuales, surgieron las narrativas que luego analizamos a partir de categorías que se establecen desde el fundamento teórico-conceptual de este estudio y desde la realidad que fueron expresando las mujeres de Valle de Vázquez.

REFLEXIONES FINALES

El análisis, tanto de los diálogos grupales como de las narrativas obtenidas en entrevistas individuales, aún se está realizando; sin embargo, los momentos clave descritos son experiencias fundamentales que generan líneas concluyentes en este estudio.

En una población rural como Valle de Vázquez, los procesos identitarios de las mujeres son muy particulares, ya que existe un contexto de dominación y de vulnerabilización que viven (agravada después del terremoto de 2017) que, a su vez, puede ser el cimiento de la misma resistencia y liberación de estas condiciones cuando se plantea un adecuado proceso educativo.

Las formas tradicionales de asumir los compromisos del hogar (que parten de una sociedad patriarcal) hacen que las mujeres en esta comunidad vivan enfocadas en la atención de sus hijos y sus familiares inmediatos, además de múltiples tareas en el hogar y actividades productivas no necesariamente reconocidas. Se trata de mujeres activas y comprometidas y, a la vez, aisladas por su rutina cotidiana. Esto se evidenció durante el terremoto, pues muchas de ellas, desde sus hogares, vivieron soledad, angustia, preocupación por sus hijos, y otras experiencias paralizantes, por una situación que no pudieron controlar ni compartir con otras.

Después del terremoto, el apoyo externo que recibió la comunidad de Valle de Vázquez no consideró las necesidades reales de la población ni valoró la situación psicosocial de los afectados. Ante eso, el trabajo de intervención en crisis fue importante, pero no suficiente. El terremoto permitió entrever una realidad que debía ser analizada, pues a partir de sus “fisuras” se dieron líneas de fuga para que la población en general, y las mujeres en particular, pudieran atreverse a reunirse, pedir apoyo y empezar a reflexionar sobre su situación de vida.

Así, decidimos dar seguimiento a la labor realizada en los meses de intervención en crisis con el apoyo a un grupo de mujeres, y pusimos el foco en los procesos identitarios individuales y colectivos a partir de las experiencias de las participantes en su vida cotidiana y ante el desastre socioambiental; valoramos que un terremoto es una oportunidad para promover tomas de conciencia y cambios positivos en la comunidad.

Este proceso de investigación e intervención educativa tuvo la intención de comprender la situación después del terremoto de las mujeres en una comunidad rural de Morelos, lo que implicó abarcar la integralidad de una realidad que no solo se impone desde la crisis, sino que viene de un contexto sociohistórico y se expresa en formas de vulnerabilización desde una amplitud de dimensiones.

El espacio que brindó la intervención educativa fue significativo para un grupo de mujeres que fueron creciendo a nivel psicosocial durante el proceso. La educación no formal es una alternativa para las mujeres que viven en zonas rurales, donde la cotidianidad les limita el acceso a formas de convivencia, organización y desarrollo humano. En el caso de Valle de Vázquez, la intervención educativa fue una pausa necesaria en el ajetreo diario de las mujeres, un “alto en el camino” que planteó situaciones basadas en una metodología lúdica y participativa, y permitió espacios de interconexión.

Fueron dos años y medio de sesiones quincenales en un proceso formativo que facilitó, por un lado, la introspección y, por otro, la reflexividad colectiva. En diferentes momentos se revisaron aspectos clave de sus identidades como mujeres, que llevaron a tomas de conciencia y a cambios profundos. El grupo se expresó articulando saberes para ir adoptando decisiones que las impulsó a desplegar su potencial y a empezar a construir nuevas formas de identidad.

Este proceso se dio en tres momentos. Inició en un punto de partida desde la incertidumbre y la escucha activa de la interventora y del equipo de apoyo que se implicaron con las mujeres de la comunidad. La importante conexión originó que, a partir de abril de 2018, se iniciaran las sesiones en las que participaron un promedio de quince mujeres.

En un segundo momento, desplegamos la intervención a partir de la lógica de que aquello que ha sido construido por mensajes y experiencias vividas en la infancia y la adolescencia, determinado por factores sociohistóricos y culturales que se transmiten de generación en generación, puede también ser deconstruido, sobre todo si se vive colectivamente una crisis circunstancial como la que encierra un desastre socioambiental. La deconstrucción de una aparente estructura sólida de identidad, en un símil al terremoto de 2017, implicó reflexionar, valorar qué piezas individuales y colectivas debían conservarse y cuáles debían transformarse en busca de una mayor estabilidad. Así, el proceso formativo de la intervención educativa brindó un espacio para el cuestionamiento de una realidad atravesada por criterios de género, situación socioeconómica, territorialidad rural y otros factores, donde finalmente empezó la reconstrucción de identidades, una reconstrucción basada en acciones y decisiones desde una conciencia interior, junto con las otras mujeres y para la comunidad.

En la última etapa observamos cambios en el proceso. El grado de autonomía y autogestión era tal que en febrero de 2020 decidimos cerrar la intervención educativa. Las mujeres del grupo empezaban a reunirse alrededor de proyectos productivos gestados por ellas mismas, decidían cuidar de su salud a través de acciones concretas, como reunirse a hacer ejercicio, reafirmaban sus sentimientos y pensamientos expresándose entre ellas y con sus familias, se sentían apoyadas desde una realidad compartida en la que sus identidades se fueron transformando.

Existen procesos identitarios individuales en la mujer rural y también procesos identitarios colectivos. Estos últimos se van conformando a partir de la intersubjetividad. En palabras de Giménez (1997), "... la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional" (p. 12). En el caso de Valle de Vázquez, la toma de decisiones respecto a un espacio grupal propio, la caracterización del grupo desde el nombrarse entre todas, la decisión de realizar proyectos productivos en común, entre otros, fueron situaciones que reafirmaron un nuevo modo de identidad colectiva.

Durante el proceso se fue constatando que la posibilidad de resistirse a la vulnerabilización y a la dominación en que vive la mujer rural, reflexionando, compartiendo y realizando pequeños cambios, brinda esperanza en cuanto a su situación. El hecho de visualizarse procesualmente en una situación más autónoma puede ser el motor que mantenga el proceso colectivo, más allá de la investigación e intervención educativa que llevamos a cabo.

Después del cierre del proceso formativo, iniciamos la revisión de narrativas surgidas tanto de los diálogos durante las sesiones como de las reflexiones en las entrevistas semiestructuradas que hicimos a las participantes. Aún está pendiente una revisión minuciosa de categorías que van emergiendo; sin embargo, ya podemos visualizar elementos importantes para comprender cómo ha sido el proceso de construcción de identidades de las mujeres de Valle de Vázquez, así como la deconstrucción de estas que se fue dando en el espacio de intervención educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gordillo, G., Álvarez-Gordillo, L., Eroza-Solana, E. y Dorantes-Jiménez, J. (2008). Propuesta educativa para la gestión del riesgo de desastres en la región

- de Sierra de Chiapas, México. *RMIE*, julio-septiembre, núm. 38, vol. 13, pp. 919-943. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/revista-mexicana-de-investigacion-educativa/>
- Castillo, O. (2014). La construcción social y los imaginarios sociopolíticos del desastre: una reflexión sobre las inundaciones en Zona Diamante. *El Cotidiano*, septiembre-octubre, núm. 187, pp. 249-263. Recuperado de <https://is-suu.com/elcotidiano/docs/187>
- Concha-Saldías, C., Micheletti, S., Olivares-Larraín, R. y Rasse-Figueroa, A. (2015). Reconstrucción post-terremoto en la ruralidad del Maule. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, enero-junio, núm. 1, vol. 25, pp. 71-80. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/40210>
- Coneval (2013). *Informe de la pobreza en México*. Distrito Federal.
- Corcuff, P. (1995). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. España: Alianza Editorial.
- Costa, N (1995). *La mujer rural en México*. Recuperado de http://www.pa.gob.mx/publica/cd_estudios/Paginas/autores/costa%20nuria%20mujer%20rural%20en%20mexico.pdf
- Drolet, J. et al. (2015). *Women rebuilding lives post-disaster: Innovative community practices for building resilience and promoting sustainable development*. Gender & Development.
- Espinoza, A., Espinoza, C. y Fuentes, A. (2015). Retornando a Chaitén: diagnóstico participativo de una comunidad educativa desplazada por un desastre siconatural. *Magallanía*, núm. 3, vol. 43, pp. 65-76. Recuperado de <http://www.magallania.cl/index.php/magallania/article/view/776>
- Fernández, A. (2005). Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad. *Nómadas*, octubre, núm. 23, pp. 132-139.
- Fernández, A. (1991). *Laberintos institucionales*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Flores, J. (2014). Aprendizaje comunitario en México. *EAD 81*. Recuperado de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-812014-comunidades/aprendizaje-comunitario-en/aprendizaje-comunitario-en-mexico/>
- Fuentes, A. y Ugarte, A. (2015). *Re-creando Chaitén en comunidad: arteterapia y educación popular en desastres siconaturales*. Chile: CIVDES.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, julio-diciembre, núm. 18, vol. 9.
- González-Muzzio, C. (2013). El rol del lugar y el capital social en la resiliencia comunitaria posdesastre. Aproximaciones mediante un estudio de caso después del terremoto del 27/F. *EURE (Santiago)*, núm. 117, vol. 39. Recuperado de <https://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/218/586>
- Grandón, P., Pérez-Salas, C., Rincón, P., Vázquez, J., Cova, F., Panadero, S. y Saldivia, S. (2016). Organización, convivencia y reivindicaciones en tres campamentos de damnificados post terremoto-tsunami del 21/F en Talcahuano, Chile. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana*, marzo, núm. 1, vol. 14, pp. 121-139. Recuperado de <https://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v14n1/v14n1a06.html>
- Huairou Commission (2014). *Mujeres resilientes*. La Plataforma de Practicantes Comunitarias para la Resiliencia.

- IICA (2018). *Luchadoras: mujeres rurales en el mundo: 28 voces autorizadas*. Costa Rica.
- INM (Instituto Nacional de las Mujeres) (2013). *Equidad de género en la gestión integral del riesgo*. México.
- Imilan, W. y Fuster, X. (2014). Llico post 27F: la comunidad invisibilizada en la reconstrucción de su hábitat residencial. En M. Vargas *et al.* (2014). *Ética, poder y territorio*. Chile: FACSÓ.
- Molina, E. (2013). *Género y resiliencia en la gestión integral del riesgo de desastres* (tesis de posgrado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Montero, M. (2012). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Negrete, T. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, abril-junio, vol. 13. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete
- Negrete, T. y Peña, A. (2016). La intervención educativa: una respuesta ante las condiciones de emergencia social. En E. Hernández-Vela. *Política internacional: temas de análisis*. México: UNAM.
- Remedi, E. (2015). Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la intervención educativa. En E. Trevino y J. Carbajal. *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 283-297). México: Balam.
- Requejo, A. (1994). La educación “no formal” de adultos: ciudad educativa y “ciudad sana” en el contexto del desarrollo comunitario y la intervención socioeducativa en la “tercera edad”. *Teoría de la Educación*, núm. 194, vol. VI, pp. 61-76. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3028>
- Rieiro, A. (2009). *El sujeto: entre las relaciones de dominación y resistencia*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/378610286/Anabel-Rieiro-El-sujeto-entre-relaciones-de-dominacion-y-resistencia-pdf>
- Rivera, M., Velázquez, T. y Morote, R. (2014). Participación y fortalecimiento comunitario en un contexto post-terremoto en Chíncha, Perú. *Psicoperspectivas*, núm. 2, vol. 13, pp. 144-155. Recuperado de <http://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2015/04/Rivera-Velazquez-Morote-2014.pdf>
- Rodríguez, J., Zaccarelli, M. y Pérez, R. (eds.) (2006). *Guía práctica de salud mental en situaciones de desastres*. Washington: OPS/OMS.
- Verduzco, F., Cuevas, A. y Serratos, E. (2012). El enfoque de género en la etapa de reconstrucción de un desastre: análisis de programas sociales aplicados con equidad de género en Angangueo, Michoacán. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, julio-diciembre, núm. 36, vol. IV, pp. 87-132. Recuperado de <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/697>
- Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. México: UNAM.
- Yorozu, R. (2014). Aprendizaje comunitario en la sociedad del aislamiento. *EAD 81/2014. Comunidades*. Recuperado de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-812014-comunidades/articulos/aprendizaje-comunitario-en-la-sociedad-del-aislamiento/>

Equidad, pertinencia y relevancia educativa mediante arte, solar y lengua maya

Equity, pertinence and relevance on education through art, the Mayan solar and Mayan language

ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY*

El artículo analiza cómo la pertinencia, la relevancia y la equidad pueden construirse en un proyecto colaborativo, cuyo centro es el arte, el solar y la lengua maya, para transformar la educación primaria desde el ámbito comunitario; se implementó en dos comunidades en el estado de Yucatán, en articulación con sus escuelas primarias. Mediante entrevistas con los coordinadores del proyecto, sus talleristas, los docentes de las escuelas y las madres y los padres de familia, así como dibujos-entrevistas con los estudiantes y observación no participante, se obtuvieron los datos cualitativos que son analizados a la luz de las categorías mencionadas. El proyecto ha detonado procesos educativos pertinentes a partir de aprendizajes situados sumados al fortalecimiento de la lengua maya, la reconexión de los niños y las niñas con la tierra, así como mayor vinculación entre las escuelas y las comunidades; también ha propiciado una educación más relevante al contribuir positivamente al logro de los aprendizajes escolares y a una mayor equidad educativa, que ha generado nuevas expectativas sobre la educación de los niños y las niñas, así como aprendizajes in-esperados en el imaginario de las comunidades por asumirse como contextos vulnerados.

The article analyzes how pertinence, relevance and equity can be built in a collaborative project that focuses on art, the Mayan solar and the Mayan language, to transform primary education from the community level, and implemented in two communities in the state of Yucatan in articulation with its primary schools. Through interviews with the project coordinators, their workshops facilitators, school teachers, and mothers and fathers, as well as drawings-interviews with students and non-participant observation, the qualitative data was constructed and analyzed at light of the initially mentioned categories. The project has triggered pertinent educational processes based on situated learning, together with the strengthening of the Mayan language, the reconnection of boys and girls with the land, as well as greater links between schools and communities; it has fostered more relevant education by contributing positively to the achievement of school learning and has fostered greater educational equity through the emphasis on triggering new expectations about the education of boys and girls, as well as unexpected learnings in the communities for assuming themselves as vulnerable contexts.

Palabras clave:

pertinencia, relevancia, equidad, arte, trabajo con la tierra

Keywords:

pertinence, relevance, equity, art, work with the land

Recibido: 4 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 30 de septiembre de 2020|

Fecha de publicación: 26 de octubre de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1070>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-010

* Doctora en Política por la University of York, Reino Unido. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: educación indígena, educación intercultural, articulación de la educación intercultural y ambiental y evaluación de políticas educativas. Correo electrónico: lupitamendoza.zuany@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0002-5503-4158>

INTRODUCCIÓN

El artículo analiza la pertinencia, relevancia y equidad como criterios de calidad del proyecto “Arte, medio ambiente, conocimientos universales y locales claves para transformar la educación desde la comunidad”, desarrollado por una asociación civil que trabaja en el ámbito educativo. Este proyecto se lleva a cabo desde 2014 en dos comunidades mayas del estado de Yucatán: Cholul y Cantamayec, municipio de Cantamayec, en articulación con las dos escuelas primarias de las localidades; la intención es poner en el centro el arte, el solar y la lengua maya para transformar la educación desde el ámbito comunitario. Este artículo deriva de una investigación realizada en 2019 que valoró cualitativamente los impactos que ha tenido el proyecto en las comunidades, las escuelas y los actores participantes; para ello, se efectuó un ejercicio de autoevaluación y un análisis que utiliza criterios de pertinencia, relevancia y equidad, que constituyen criterios de calidad (Schmelkes, 2018). Aquí solo nos enfocamos en este último análisis con base en los tres criterios de calidad mencionados.

El principal objetivo del proyecto es “lograr un proceso educativo que parta del potencial creativo de los niños y niñas para fortalecer holísticamente sus habilidades y valores a partir de su participación en espacios formativos de arte y medio ambiente” (Mejen t’aano’ob, Pequeñas Voces, AC, s.f.). Consiste en la oferta de talleres extraescolares artísticos, de lengua maya y de trabajo en los solares de las escuelas.

Los solares mayas son espacios alrededor de las viviendas destinados a actividades de subsistencia, como la producción de alimentos y la cría de animales domésticos (Cabrera, 2014). Quienes diseñaron y pusieron en marcha el proyecto buscan originar cambios positivos en la autopercepción de las potencialidades de cada individuo a través de una educación humana e integral; reconocen el valor de la cultura e identidad maya de la población con la que se trabaja, así como las necesidades y potencialidades de personas que viven en condiciones de pobreza, marginación y rezago educativo (coordinadora del proyecto).

Este artículo se concentra en el análisis de la pertinencia, relevancia y equidad, tres criterios de calidad de la educación, que en este caso son revisados en un proyecto educativo que ocurre en paralelo a los procesos educativos de las escuelas, pero paulatinamente en integración. Estos criterios han sido secundarios frente a una visión de calidad educativa hegemónica en la que prima la eficacia y eficiencia en el logro de aprendizajes relacionados con la lectura, la escritura y las matemáticas evaluados con pruebas estandarizadas. Nuestro análisis pretende visibilizar cómo dichos criterios pueden construirse en proyectos colaborativos entre iniciativas extraescolares, escuelas y comunidades. Para ello, primero abundamos en la caracterización del proyecto y el contexto; luego, presentamos los referentes teórico-metodológicos que guían el análisis, y después los resultados de cada criterio de análisis; finalmente, cerramos con la conclusión.

EL PROYECTO Y EL CONTEXTO

El proyecto desarrollado desde 2014 por una asociación civil en colaboración con las escuelas primarias tiene un diseño flexible y adaptable a las respuestas de niños, niñas, docentes y familias, y se basa en líneas base o diagnósticos de las comunidades y

la educación que reciben los niños y las niñas que han sido realizados para diseñarlo y retroalimentarlo. Los diagnósticos de los directores de las escuelas sobre las comunidades son también un insumo valioso. Su implementación consiste en talleres de literatura, música (sensibilización, teoría musical e instrumentos), artes visuales, teatro en el aula, solar educativo, lengua maya y deportes dirigidos a niños y niñas de escuelas primarias. Los talleres se impartían inicialmente en las tardes en las dos escuelas, y poco a poco algunos se empezaron a ofrecer también en el horario escolar para intentar una articulación más efectiva entre el proyecto y las escuelas.

Los principales actores son: los tres coordinadores del proyecto que forman parte de la asociación civil (uno de ellos es director de una de las escuelas); los directores y maestros de las dos escuelas; las personas que ofrecen los talleres en las escuelas; las promotoras del solar y de teatro, que son jóvenes y madres de familia que apoyan los respectivos talleres; los estudiantes de primaria; jóvenes integrantes de los talleres de música, así como las madres de familia de los niños y las niñas, de las cuales algunas participan en el taller de lengua maya para alfabetizarse.

Los talleristas son profesionales del arte y de agroecología contratados por el proyecto, y la mayoría de ellos son originarios de la región; varios hablan la lengua maya y, a través de ella, se comunican con los estudiantes. Cuatro maestros de las escuelas se han incorporado al proyecto como talleristas: sin embargo, la mayoría de los docentes de las escuelas permanecen como espectadores del proyecto.

El proyecto tiene lugar en Cholul y Cantamayec, comunidades que se ubican en el municipio de Cantamayec, Yucatán, cuyo grado de marginación municipal es muy alto, con el 45.24% de la población que vive en pobreza extrema, según datos de 2010 (Sedesol, 2013). En 2015, contaba con 2,519 habitantes en total, y el 95.67% de ellos eran considerados indígenas. El 85.20% de la población de tres años y más habla alguna lengua indígena y el 11.26% de esta población no habla español. En ese mismo año, el 72.1% de la población de quince años y más había cursado educación básica y el 18.3% no contaba con escolaridad (INEGI, 2016).

Las escuelas primarias de las dos localidades son regulares, es decir, no son escuelas indígenas donde se trabaje con un enfoque intercultural bilingüe, a pesar de estar localizadas en comunidades con población hablante de maya (una población con mayor vitalidad de la lengua que otra). Una es multigrado y otra de organización completa. Si bien la infraestructura y el equipamiento de las escuelas es precario, la rotación de maestros en la primaria multigrado es alta y la atención a niños y niñas mayas no es intercultural bilingüe, en ambas primarias la comunidad escolar ha acogido el proyecto y reconoce sus aportes a una formación integral

El contexto comunitario y regional donde se desarrolla este proyecto se describe a partir de las voces de los principales actores adultos involucrados en el proyecto recogidas en entrevistas individuales y grupales, así como en la observación en trabajo de campo. Los jóvenes mencionan que en la comunidad se pueden apreciar vicios como el alcoholismo, la drogadicción o la vagancia, que no aportan beneficios económicos o emocionales (entrevista grupal con jóvenes). Señalan, asimismo, que esto se debe a que no existen en la comunidad una variedad de actividades en las cuales los jóvenes puedan ocuparse. Refieren que “no hay recurso, no hay oportunidades” (entrevista grupal con jóvenes) para quienes desean sembrar o emprender alguna otra labor.

Por su parte, las madres de familia entrevistadas en grupo (entrevista grupal con madres 1) expresan que sus hijos solían andar en las calles de las comunidades sin alguna ocupación, veían televisión en las tardes, eran penosos y no se comunicaban con facilidad. En Cantamayec, en particular, ellas reconocen no enseñarles a hablar la lengua maya a sus hijos. Mientras que en Cholul el 100% de los niños hablan la lengua (director 1), en Cantamayec menos niños la hablan (o lo niegan) (entrevista grupal con madres 1). Las madres también reconocen en la entrevista grupal que los conocimientos sobre actividades agrícolas o del solar ya no son compartidos por toda la comunidad y, por ende, tampoco por los niños.

Por su parte, los maestros de las primarias describen un contexto de marginación, aislamiento y pobreza que se traduce en falta de oportunidades. La estructura familiar se ha visto afectada por la migración de los padres a zonas urbanas: “Las familias se separan porque los papás tienen que viajar a trabajar, niños que se quedan con los abuelitos, se van a Mérida, Cancún, Holbox” (maestro 5). El abandono de actividades agrícolas y ganaderas ha mermado la transmisión de conocimientos locales sobre el trabajo con la tierra, a juicio de los coordinadores del proyecto (maestro 8).

Un docente establece una relación directa entre desempeño académico y marginación, concretamente expresada en desnutrición: “La gente aquí trabaja para sobrevivir, para subsistir; para nosotros es muy palpable ver cómo llegan los niños a la escuela, hay niños que vienen a comer, ya ve que estamos en un programa de tiempo completo con alimentación” (maestro 9). Identifican rezago educativo y pocas expectativas de seguir estudiando después de la secundaria, e incluso de la primaria: “Yo he estado aquí siete años, ninguno de mis alumnos ha terminado todavía una carrera, la mayoría fue desertando” (maestro 6). Lo anterior se agudiza en el caso de las niñas, pues se desenvuelven de acuerdo con lo que describen varias maestras como un contexto machista que limita sus aspiraciones a permanecer en casa e, incluso, genera violencia doméstica.

Por otro lado, en las escuelas, la mayoría de los maestros se enfocan en los aprendizajes del currículo referidos a la lectura, escritura y matemáticas, y en evaluarlos, con clases de educación artística precarias, sin planeación ni consideradas importantes: “A nosotros nos piden ‘mide lectura, mide lectura, mide matemáticas, mide ciencias naturales, mide historia’, si el niño no sabe historia, repruébalo y listo y los docentes solo vemos contenido porque se me está acabando mi tiempo” (maestro 1). Sobre el currículo de educación artística de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dice: “¿Qué hace la maestra de artísticas? [...] es que ellos no tienen un programa y cada maestra ve lo que Dios le da a entender” (maestro 1).

El panorama descrito por los propios actores comunitarios y educativos fundamenta la propuesta y la implementación de un proyecto que busca repositionar el solar y la lengua maya en los procesos educativos, así como colocar el arte como un elemento central en la vida de los niños, las niñas y las comunidades en general. Coordinadores y talleristas hablan de una formación integral que dote a los niños y las niñas de conocimientos para transferirlos a su vida.

REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

El análisis del proyecto se basó en tres criterios de calidad: pertinencia, relevancia y equidad (Schmelkes, 2018), y se fundamenta en la propia naturaleza abierta y

flexible del proyecto para adaptar sus objetivos y estrategias a las condiciones de las comunidades y las escuelas, así como a las necesidades, ritmos y aprendizajes de todos los involucrados. La intención es explorar lo que cualitativamente se ha logrado al tener como guía estos criterios y cómo lo han hecho.

El proyecto, a través de sus talleres, busca detonar aprendizajes y capacidades referidos al trabajo con la tierra y con la expresión artística, todo a través del uso de la lengua maya para su fortalecimiento. Para analizarlos, el concepto de pertinencia permite observar el proyecto e identificar si atiende y cómo atiende necesidades y demandas de los actores que emergen de lo local y cotidiano.

La pertinencia se entiende como un atributo de un proceso educativo que es intersubjetivo, contextual y situado históricamente en el que se consideran las demandas y expectativas de diversos actores educativos (Cabrera, 2019), desde un nivel que inicia en lo individual, pues parte de las características, particularidades y necesidades de los sujetos y abarca también a la sociedad (Schmelkes, 2018). En general, se alude a la pertinencia cultural y lingüística como un medio para combatir la asimetría escolar que se expresa en aprendizajes que no les sirven para su vida, sobre todo si se trata de una vida comunitaria (Schmelkes, 2003). La asimetría escolar expresada en indicadores de logro académico tiene referencia directa con la pertinencia:

La asimetría escolar se combate ofreciendo una educación de calidad a los indígenas en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta la universidad. Calidad significa ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente. Desde el paradigma de la diversidad, la calidad debe alcanzarse por los caminos más adecuados, que difieren según los grupos culturales y contextos poblacionales (Schmelkes, 2003, p. 7).

La calidad se concreta a través de aprendizajes situados que ocurren porque “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz-Barriga, 2003), de procesos educativos vinculados a la comunidad (Jiménez, 2009) y de la apertura a definir y propiciar aprendizajes in-esperados, es decir, que no han sido definidos desde el currículo oficial como “esperados” (Mendoza, 2020) que emergen del contexto social y cultural.

Por su parte, la relevancia alude a lo que es importante aprender cuando se ubica a los alumnos más allá de lo local y que incluso es utilitario. Conciernen a las “necesidades” de la sociedad en múltiples escenarios, como la “productividad económica”, “la democracia política”, el “respeto a los derechos humanos”, “el cuidado del ambiente y la preservación y enriquecimiento de la diversidad cultural” (Schmelkes, 2018), entre otros temas socialmente compartidos. La relevancia se asocia al logro de aprendizajes clave en los planes de estudio, definidos con base en los fines de la educación a nivel nacional y global.

La articulación de pertinencia y relevancia plantea la búsqueda de “equilibrios a alcanzar: entre lo mundial y lo local, o entre lo universal y lo singular”, entre “convertirse en ciudadano del mundo y participar activamente en la comunidad de origen” o “entre las necesidades del mercado del trabajo y las del desarrollo personal” (Unesco, 2007), de manera que los niños y las niñas logren un desarrollo personal y comprendan y se conecten con su comunidad, sin ignorar los fenómenos fuera de esta, puesto que inciden en las dinámicas locales.

La equidad como criterio de calidad se refiere a que “las oportunidades y resultados educativos no dependen de atributos adscriptivos como el lugar de nacimiento,

el género, la condición étnica, el nivel de ingreso del hogar o el nivel educativo de las personas encargadas del cuidado y la socialización del niño-joven” (Blanco, 2019, p. 30). Esto se alcanza con acciones públicas y educativas que apoyen a quienes lo requieren para ejercer su derecho a la educación de calidad.

Este criterio es importante en contextos vulnerados donde los “mínimos” de calidad son considerados “techos”. En ese sentido, se concretan mediante acciones educativas que expandan los mínimos que se expresan al hacer mayor hincapié en lectura, escritura y matemáticas hacia ámbitos considerados como lujos para niños y niñas en contextos vulnerados, como puede ser el artístico y el del fortalecimiento de su lengua materna no solo de forma oral, sino también escrita.

Partiendo del derecho a la educación, caracterizado en las cuatro A de Tomasevsky (2004), los tres criterios mencionados fundamentan un análisis que se enfoca en la adaptabilidad referida a la relevancia de la educación para poblaciones diversas y en la aceptabilidad relacionada con la utilidad de lo aprendido en un contexto escolar de respeto y equidad (Schmelkes, 2018). La equidad tiende a asociarse a la accesibilidad y disponibilidad; sin embargo, esta depende también de los aprendizajes pertinentes y relevantes, sin obstáculos u omisiones para su logro por su condición social y étnica, más aún, con apoyos para obtenerlos.

El análisis del proyecto con base en las categorías conceptuales abordadas implicó fundamentarse en un posicionamiento epistemológico constructivista y crítico (Guba y Lincoln, 2012), que se expresa en la interpretación de datos cualitativos construidos intersubjetivamente y, a la vez, en un análisis que se orienta a incidir en el proyecto para retroalimentarlo en concordancia con sus participantes y con la intención compartida con ellos de transformar la educación de las comunidades.

La construcción de datos se llevó a cabo por medio de entrevistas, observaciones y análisis de documentos del proyecto. Las entrevistas las entendimos como espacios de construcción de conocimiento entre los entrevistados y el entrevistador en contextos y situaciones concretas (Kvale, 1998). Realizamos 30 entrevistas semiestructuradas a los actores adultos (coordinadores del proyecto, directores y maestros de escuelas, y talleristas) con un guion de temas que permitió la emergencia de preguntas a partir de respuestas; así, logramos enfocar las preguntas en el abordaje de las categorías de análisis de manera progresiva (Flick, 2004).

También, hicimos entrevistas estructuradas grupales, una con jóvenes de ambas comunidades y otra con madres de familia, en las que utilizamos guiones con preguntas concretas para todos los participantes. Con los 30 niños y niñas participantes en los talleres, recurrimos al dibujo-entrevista (Lomax, 2012), que nos ayudó a construir datos sobre escenarios de su propio futuro. Efectuamos la observación no participante en una sesión de cada uno de los talleres ofrecidos en una estancia de una semana en las comunidades y revisamos documentos del proyecto, sobre todo su historia y propuestas fundacionales.

El análisis de los datos construidos implicó respetar los sentidos plasmados en las voces de los participantes y la complejidad de representarlas por escrito. Procuramos un alejamiento de la idea de validación de datos cualitativos a través de la triangulación (Denzin, 1970) y de una cristalización de datos, que “permite mostrar que no existe una verdad singular, [...] la cristalización nos proporciona una comprensión de

los temas, parcial, dependiente y compleja” (Richardson, 1997, p. 92) y que no existe un punto fijo verdadero para interpretar el mundo desde el cual triangular lo dicho y lo observado (Richardson y Adams, 2016).

Llevar a cabo lo anterior implicó que nuestra postura sustentada en educación intercultural e indígena fuera visible y que nuestras interpretaciones no se expresaran desde una posición de autoridad y verdad. Del mismo modo, significó introducir las voces de los participantes del proyecto para mostrar su complejidad y la diversidad de perspectivas presentes. Para lograrlo, con el uso de distintos métodos de construcción de datos (entrevistas, dibujos-entrevistas y observación no participante), contrastamos lo dicho y lo observado para dilucidar la complejidad incluso por parte de un mismo sujeto y entre ellos en el marco de un proyecto común. También, formulamos las mismas preguntas a diferentes actores para cotejarlas e identificar tensiones y acuerdos a fin de reconocer la diversidad de los actores involucrados.

Para examinar los datos, cada criterio de calidad fue considerado una categoría, y de cada una derivaron subcategorías que se concretaron en nociones y prácticas enunciadas u observadas durante el trabajo de campo. Esto no implicó buscar generalizar a través de hallazgos que presentaran una perspectiva única y verdadera de las formas de construir pertinencia, relevancia y equidad, sino mostrar múltiples maneras de entenderlas y procurar alcanzarlas. Con ello, desde el análisis, pretendimos comprender el modo específico en que se construye la calidad con base en las intenciones, acciones y logros del proyecto.

ANÁLISIS A TRAVÉS DE LOS CRITERIOS DE CALIDAD

Pertinencia

El proyecto posiciona dos elementos que dotan de pertinencia y que han sido relegados del proceso educativo en las escuelas con las que colabora: la lengua maya para su aprendizaje en el caso de niños y niñas que no la usan y para la alfabetización de quienes sí la utilizan a diario, así como el trabajo con la tierra en el solar educativo. Estos elementos cotidianos en un contexto rural se han abordado en talleres que buscan detonar diversos aprendizajes situados, no solo en los niños y las niñas, sino en sus madres, que también se alfabetizan y participan como promotoras de solares en la comunidad. Se trata de visibilizar ante ellos la importancia de prácticas y conocimientos que han sustentado la vida de sus comunidades de manera histórica a través de su propia lengua y su vínculo con la tierra.

Como señala Cabrera (2019), la pertinencia se construye a partir de demandas y expectativas, que en el marco del proyecto han sido recogidas por medio de varios actores comunitarios, que incluyen a niños y niñas, madres y docentes, a los que reconocemos como sujetos con voz y expectativas; por ejemplo, hemos trabajado en la adecuación y la flexibilidad del proyecto ante un contexto y actores que “comunican” con sus propias voces lo que necesitan y demandan; esto ha abierto la posibilidad de que los alumnos del proyecto expresen lo que quieren y tengan la oportunidad de elegir.

Por su parte, la identificación de necesidades ha emergido de diagnósticos aplicados para valorar los impactos del proyecto y determinar estrategias y talleres específicos, así como de la observación que realizan coordinadores y talleristas del proyecto y que interpretan con sus propias visiones de la pertinencia y la importancia que atribuyen a lo local y de los problemas que el proyecto puede resolver, o no; de ahí la relevancia de que sean talleristas originarios de la región. Los comportamientos, sucesos y problemáticas que observan en los niños, en la escuela y la comunidad, por ejemplo, la discriminación de género, la necesidad de producir alimentos sanos o de hablar de temas sensibles, como las divisiones políticas en la comunidad, son insumos valiosos para lograr lo pertinente y relevante.

La pertinencia educativa, en específico la lingüística, no solo es un criterio de calidad de la educación; constituye un derecho. Dado que las escuelas con las que colabora el proyecto no son interculturales bilingües, a pesar de operar en comunidades eminentemente indígenas, destaca que el proyecto abone a que los niños y las niñas tengan espacios formativos en y sobre la lengua maya. Las escuelas no están obligadas a una atención educativa en lengua maya y con algunas excepciones es usada por maestros hablantes de maya que son sensibles a la trascendencia de que los niños y las niñas reciban una educación en su lengua como es su derecho.

En este sentido, la pertinencia lingüística se construye mediante tres rutas. La primera es con el taller de maya a los niños y las niñas. En Cholul, el taller ha contribuido al surgimiento de un proceso de alfabetización de quienes portan el maya como primera lengua, que constituyen, a juicio del director, un 100% del alumnado de la escuela. En Cantamayec, donde muchos niños ya no la aprendieron como lengua materna, ofrece una oportunidad para aprenderla y valorarla. En ese contexto ha sido relevante para los niños que sí hablan maya y que, al mismo tiempo, no han sido los más aventajados en la escuela, su visibilización y valoración por sus conocimientos de lengua entre sus demás compañeros. El taller de maya ha permitido hacer notorio diferentes conocimientos y capacidades del alumnado. Sobre los que hablan maya, el maestro asegura:

Quando metieron maya, esos niños son muy mayeros, ellos son como que los inteligentes del salón, los que más participan porque todo lo que pregunta el maestro, ellos lo saben. Ellos hasta se burlan de sus compañeros, porque hay compañeros que no saben ni una palabra, entonces cuando el maestro habla maya, ellos son hasta como intérpretes y entonces ellos ya se sienten en el salón importantes porque ya el maestro ya los vio y ellos son como sus ayudantes, los agarra de ayudantes, y ellos se sienten como importantes dentro de la clase porque ellos sí saben maya. Ellos cambian los papeles: los que los ayudan siempre en las otras materias, ahorita ellos requieren su ayuda de ellos (maestro 8).

La segunda ruta de construcción de pertinencia lingüística han sido los talleres cuyos participantes pueden comunicarse en maya. Para los talleristas, tanto mayahablantes como no, es importante la comunicación con los niños y las niñas en maya: “Yo soy maya hablante, entonces, yo llego a darles clases de música en lengua maya y yo siento que se empapan de música, porque puedo llegar y hablarles directo a ellos y deja de haber esa barrera de comunicación” (tallerista 2). La formación del equipo idóneo ha implicado considerar y valorar en especial a talleristas de la región, varios de ellos mayahablantes, originarios de comunidades vecinas y que comparten conocimientos y prácticas culturales con los estudiantes, como lo señala el coordinador: “Lo que no funcionó fue traer gente de fuera” (coordinador 3).

Aparejado al uso del maya en los talleres, los talleristas destacan el abordaje de saberes y prácticas locales y contextualizadas en su propia lengua para un aprendizaje situado (Díaz-Barriga, 2003), como se hace en el solar:

Con los niños tratamos de rescatar saberes campesinos, que igual que el maya, se viene perdiendo, porque ya hay pocos hombres que trabajan el campo. Nosotros tratamos, con el solar, de rescatar la importancia de sembrar, el trabajo de campo, la alimentación y de que siga permaneciendo ese trabajo. También se logra tener diferentes trabajos como recetario, calendario de producción, fichas técnicas y materiales ilustrativos que servirán para compartir con los niños/niñas que se llevarán para la casa o quedarse en la biblioteca de la escuela para su consulta. Nosotros hacemos equipo en maya, tratamos de hacer que ellos aprendan, que igual identifiquen nombres de cultivos en maya (tallerista 5).

El solar es un espacio perfecto, desde el punto de vista de un tallerista, para el contacto y aprendizaje de miembros de la comunidad, de forma situada y valorando los saberes locales y a quienes no se visualizan como sabedores desde la escuela:

No solo permanecemos en el espacio del solar como tal, los niños son los que proponen; tenemos un plan, dentro de ese plan cae lo que proponen ellos. De repente se nos ocurrió, “vamos a visitar el solar de cada uno”, entonces, me doy cuenta que les gusta mucho salir. Hay un montón de ejemplos donde te topas con diferentes saberes, con gente que trabaja con plantas medicinales. Eso del puente intergeneracional que se está perdiendo, por ejemplo, de la importancia de valorar el saber del abuelito (tallerista 4).

Las estrategias para valorar los conocimientos locales y a sus portadores han sido diferenciadas, pero una que ha sobresalido es la visita a los solares de las casas de los alumnos. Esta experiencia ha sido muy enriquecedora, descubridora de saberes en contacto con la comunidad, y desmontadora de prejuicios, como el que señala que en la escuela es donde se aprende:

En Cantamayec se buscó otra estrategia, ahí se ha buscado desde el solar salir a caminar con los niños, [...] te empiezas a encontrar con mujeres o con familias que tienen un potencial increíble para alimentar el solar. Entonces sí es un proyecto que sale a vincularse con la comunidad. Aunque puede haber menosprecio de los maestros hacia la comunidad, el proyecto sí impulsa el que dejemos ese menosprecio, ese racismo atrás, y creamos que las comunidades tienen un montón de potencial (coordinador 2).

La pertinencia se logra mediante un proceso intersubjetivo (Cabrera, 2019) en el que no solo los talleristas aprecian los aprendizajes situados y útiles en la comunidad, sino también en el que los niños y las niñas consideran lo aprendido. El taller de solar educativo es un espacio de vinculación escuela-comunidad (Jiménez, 2009) especialmente valorado por los estudiantes. Un niño menciona que le gusta sembrar, una actividad que hacen sus padres; él se siente “bien porque ya también sé sembrar”; en su casa, ahora siembra “remolacha, tomate, cilantro, rábano, zanahoria” (dibujo-entrevista 1). Una niña indica que “ya puedo sembrar bien”, al compararse con el inicio del taller cuando no sabía “nada” (dibujo-entrevista 12).

Las madres de familia, muchas de ellas muy jóvenes, expresan que les gusta que sus hijos tengan taller de solar, pues antes no sabían sobre el cultivo de la tierra; ahora los niños han comenzado a sembrar también en sus casas y les platican y enseñan a ellas (entrevista grupal con madres 1). Los solares han permitido que se valoren y reposicionen saberes que las comunidades consideraban poco valiosos y que no se animaban a compartir en la escuela. La visita a solares y el reconocimiento de los saberes de miembros de la comunidad generan una dinámica

distinta y contribuyen a la autoestima de los niños y las niñas que muestran lo que su familia sabe hacer cuando visitan sus casas.

Los aprendizajes in-esperados (Mendoza, 2020) en las escuelas, aunque se ubiquen en zonas rurales y campesinas, y que sí se detonan en los talleres, son observados con sorpresa por los docentes. Una de ellas habla de lo que advierte en sus alumnos pequeños que trabajan en el solar: “El huerto los tiene fascinados. Me tocó ver que cosechaban. Me llamó mucho la atención que ellos mismos cultivan” (maestro 2). El carácter inesperado de estos aprendizajes origina la desconexión en la práctica educativa entre las escuelas y las comunidades, pero, al mismo tiempo, estimula la reflexión sobre una práctica educativa situada que atienda y reconozca el contexto donde ocurre.

Lo anterior implica partir del valor de los conocimientos y las prácticas que poseen los habitantes de las comunidades y no de una caracterización negativa de comunidades donde es palpable su marginación y vulnerabilidad por procesos económicos, sociales y culturales que responden a fenómenos extracomunitarios. Así, un aspecto positivo del proyecto que también se resalta es la apertura y vinculación con la comunidad, que se valora como idea fuerza y también como proceso inacabado. Dicha vinculación no se refiere solo al solar, sino a actividades que han sido consideradas un “lujo” para comunidades, como el arte. En este sentido, una de las coordinadoras afirma:

Una idea fuerza es la apertura a la comunidad, sí estamos luchando y muy atentas a cualquier rasgo de menosprecio hacia la comunidad. Los profes y los talleristas, todos, me parece que han sido bastante abiertos y sensibles a que hay que salir. También podría convertirse el arte en algo bien exclusivo de los niños y encerrarse, pero el arte tiene que salir y sus exposiciones salen y sus espectáculos salen, su música sale, lo que hacen en el solar sale. Esa es otra idea que tiene que estar permeándose entre la comunidad y la escuela (coordinador 2).

De ese modo, la pertinencia se construye en el proceso educativo y se valora, intersubjetivamente, el contexto, los conocimientos y las prácticas comunitarias vigentes, y también aquellas que ya no alcanzan a los niños y las niñas en sus hogares ni tampoco en las escuelas, que califican muchos de estos aprendizajes que emergen en los talleres como in-esperados, en particular en contextos donde se tiende a resaltar ciertos aprendizajes básicos, como la lectura, la escritura y las matemáticas, por considerarlos elementales y suficientes para sobrevivir, desde una perspectiva que no considera la pertinencia como un criterio de calidad y como expresión de su derecho a la educación.

Relevancia

La relevancia es un criterio de calidad que apunta a que los alumnos logren aprendizajes que sirvan más allá del contexto local, que posibiliten que se ubiquen en un escenario extracomunitario. Si bien la relevancia y la pertinencia generarían un balance entre los aprendizajes que necesita un ciudadano en cualquier contexto y en lo comunitario y local, lo que ocurre en las escuelas es mucho más complejo. Los docentes tienden a concentrarse en los aprendizajes de lectura, escritura y matemáticas, debido a que las mediciones ubican a sus escuelas en rezago educativo y bajo logro.

Aun cuando es importante que obtengan estos aprendizajes sujetos a medición, concentrarse en ellos y dejar de lado otros, por ejemplo, los artísticos, vulnera su derecho a la educación de calidad, integral, independientemente de su origen étnico o de su condición socioeconómica.

Buscando un equilibrio entre pertinencia y relevancia, el proyecto se propuso articular y vincular la formación que se impulsa en los talleres con los contenidos curriculares que dotan de relevancia a la educación. Este ha sido un reto, ya que, para lograr el apoyo de los docentes hacia el proyecto, fue necesario mostrarles que la participación de los niños y las niñas en los talleres les permite obtener aprendizajes no abordados ni esperados en la escuela, como tocar instrumentos musicales; actuar en obras de teatro; leer y escribir creativamente; dibujar con el uso de varias técnicas; escribir y leer en lengua maya; sembrar y cosechar o cuidar abejas meliponas. También, repercute de manera positiva en su desempeño escolar.

Una estrategia implementada por algunos talleristas para vincularse al logro de los objetivos de aprendizaje escolares es la comunicación y coordinación con los docentes para llevar a cabo actividades que se complementen. Uno de ellos comenta:

Yo le pregunto a los maestros qué están viendo, “que vamos a ver biografías”, dicen los maestros, bueno entonces vamos a ver esta serie que tengo de biografías, un ejercicio que tenga que ver con biografías maravillosas; yo siempre les pregunto a los maestros de lo que están viendo para poderlo empatar, pero sobre todo en contenidos (tallerista 1).

Otro tallerista ejemplifica cómo aborda en maya los temas que están tratando los maestros de aula y otros talleristas para atender necesidades y adaptar su planeación por el carácter flexible del proyecto:

Me acoplo a lo que los maestros a veces piden en el plan de estudio. Por ejemplo, en Cantamayec, a veces los maestros dicen “vamos a ver partes del cuerpo, ¿usted lo puede igual verlo en maya?”. Tenemos esa libertad de plantear temas con los niños y a veces cuando hay necesidad de un tema en específico, nosotros hacemos todo ese cambio, o sea no planeamos, por ejemplo, un mes y es obligatorio verlo. En el caso de nosotros llevamos cuentos, cualquier información en lengua maya con los niños para complementar el trabajo del maestro, pero aparte de ello, vemos temas de la comunidad. En Cholul igual trabajo con el área de solar y con la parte de teatro (tallerista 3).

Hoy, los docentes reconocen la contribución de los talleres al logro de los aprendizajes y cuando se trata de compartir al frente del salón y de escribir por sí mismos. Al respecto, un docente opina:

Ellos logran desarrollar mejor su manera de escribir, de plasmar sus textos propios, y entonces ahí van desarrollando la comprensión lectora, entonces sí les sirve también para expresarse. Los talleristas les piden que pasen al frente y hagan alguna actividad que les genera confianza; a partir de esa confianza, cuando tú les dices “pasa al pizarrón a resolver esto”, también pasan (maestro 7).

Al respecto, otro docente afirma: “Les da mucho más conocimiento cuando se aborda un contenido, participan más, tienen una idea de lo que han hecho en los talleres. Tienen más interés porque ya saben más cosas. Les da más facilidad realizar las actividades” (maestro 2). La contribución al logro de los aprendizajes, también en opinión de los docentes, se relaciona con la colaboración que, en algunos casos, se ha establecido entre talleristas y maestros. La comunicación maestros-talleristas es reconocida como un aspecto que tiene efectos muy positivos, por ejemplo: “Veo que hay mucho que se

articula, veo que sí trabajan y eso en socioemocional sí me ayuda porque trabajan en equipo. Con los que no saben leer me ayuda mucho” (maestro 4).

La contribución del proyecto a la relevancia de la educación que reciben los niños y las niñas es un mayor logro de aprendizajes y del desarrollo de habilidades y confianza en sí mismos: “Creo que los niños desarrollan muchas habilidades que son necesarias para aplicar en la escuela como la confianza, la seguridad, la creatividad, el ingenio, las clases de artes y el trabajo con la tierra” (tallerista 1). Estos resultados son cruciales para la integración paulatina de la escuela y el proyecto, y para dejar de concebirlos como ámbitos separados:

Conforme ha pasado el tiempo, los maestros de la mañana se han interesado en el proyecto y esto ha generado dos tipos de acercamiento: el arte sí dinamiza y hace más interesante el trabajo del maestro y pide ayuda, y por otro lado en Cantamayec hay testimonios de los maestros de que los niños se han vuelto más participativos, tienen más ganas de aprender, aunque es a nivel empírico [que] se han visto resultados. De una separación mañana-tarde a un acercamiento, de hecho, en las dos escuelas ya se trabaja con los talleristas por las mañanas en literatura y lectura creativa y música (coordinador 1).

La relevancia entendida como el criterio referido al logro de aprendizajes generales clave que son establecidos en el currículo nacional es prioritaria para los docentes. El proyecto ha sido determinante para mostrar a los docentes, las familias y la comunidad la importancia de una formación más allá de lo que la escuela propone como aprendizajes clave homogéneos y generales sin atención a la diversidad. El balance entre pertinencia y relevancia se expresa en el reconocimiento del valor de un proceso educativo que rebase los “mínimos” que plantean las expectativas que se tienen de niños y niñas en contextos vulnerados.

Esta vulnerabilidad debe revertirse y, a la vez, transformarse en el imaginario de los niños y las niñas mediante el acceso a aquello a lo que tienen derecho y nunca han gozado. Por ello, es crucial que la educación sea adaptable a la diversidad y aceptable en términos de lo útil de los aprendizajes generados en un marco de equidad.

Equidad

La inequidad se expresa de múltiples maneras en las comunidades y vulnera el derecho de los niños y las niñas a una educación de calidad. La marginación de las comunidades y las escuelas ha reducido las oportunidades de la niñez a recibir la atención educativa que, por derecho, le corresponde; así, los “mínimos” de otros contextos se convierten en “máximos” apenas alcanzables. Para que la equidad sea una realidad, es preciso diseñar e implementar acciones que apoyen de modo prioritario a quienes se encuentran en desventaja (Mendoza, 2019).

Además de no recibir una educación pertinente en las escuelas que potencialmente podría concretarse con un enfoque intercultural bilingüe, la relevancia mediante aprendizajes clave se reduce y delimita al generar una educación inaceptable. El acceso y la disponibilidad no deben ser los únicos criterios considerados cuando se habla de equidad; es preciso considerar si se ha adaptado al contexto y si es aceptable en términos de no limitar las oportunidades de aprender más allá de leer, escribir, sumar y restar por tratarse de contextos vulnerados.

En este sentido, la equidad supone detonar y fomentar aprendizajes in-esperados en niños y niñas que viven en contextos de marginación, como los referidos al arte y al trabajo con la tierra. Además de apoyos que requieren recursos económicos necesariamente, es conveniente reemplazar las bajas expectativas que se tienen sobre el presente y el futuro de los niños y las niñas. Tanto talleristas como docentes coinciden en que, en el imaginario de la comunidad, no hay expectativas educativas más allá de la primaria, y se sustituyen con la migración para trabajar en centros urbanos. Esto, a su vez, ha originado cambios importantes en lo comunitario, por ejemplo, el abandono de las actividades agrícolas por parte de los hombres que migran y la pérdida de autosuficiencia alimentaria de las familias. A ello se suma que los conocimientos locales, como los relacionados con el solar, tienden a ser excluidos de las escuelas.

Ante la situación, el proyecto ha posibilitado el acceso de niños/niñas/jóvenes al logro de aprendizajes que tienen que ver con el arte y con aspectos que han sido desdénados en su propio entorno, como el solar. Las estrategias para promover equidad en este sentido han funcionado como catalizadores para aprender como “los demás”, como “los privilegiados”, sin límites que se imponen –y, en ocasiones, se autoimponen las comunidades– por las condiciones de marginación (Mendoza, 2019).

La construcción de expectativas de futuro en los niños y las niñas ha sido clave en el camino hacia la equidad. Por una parte, los talleristas destacan una mayor equidad educativa al mostrar que la pobreza no determina lo que la niñez es capaz: desarrollo de habilidades y actitudes como la toma de decisiones, y la posibilidad de trabajar aspectos emocionales y de conducta mediante el arte y el solar. Mientras los maestros de aula son “tradicionales”, “con el niño que llega se sienta, escucha y listo, donde el niño no tiene oportunidad de preguntar, ni de reflexionar” (maestro-tallerista 1), en el proyecto la dinámica de los talleristas es diferente, “porque le estamos abriendo un mundo totalmente diferente a los niños” (maestro-tallerista 1).

Desde el punto de vista de un docente, los talleres son innovadores por ofrecerse en un contexto de marginación, donde nunca se pensó poder tener acceso a instrumentos musicales y aprender a tocarlos o a dibujar; además, para los estudiantes, las actividades que plantean los talleres son novedosas al contrastarlas con lo que los docentes de la escuela proponen: “Veo que los niños que son difíciles o que tienen problemas de conducta se integran a esas actividades. [El taller] les llama la atención; todas las actividades que buscan los maestros siempre son llamativas, vienen con una actividad nueva” (maestro 8). La innovación deriva de la novedad que el proyecto supone para la escuela y la comunidad; es una innovación respecto a lo que antes se experimentaba en ese entorno específico, a juicio de uno de los directores:

Para mí todo es innovador porque no se aplicaba nada de lo que el proyecto nos trae acá, o sea para la comunidad es nuevo. Cuando me preguntan si es innovador, sí lo es porque el niño no tenía nada en la tarde, la maquinita tal vez o en su casa con los juguetes que pudiera tener o llevarlo a la milpa a cortar leña. Se abre este proyecto tan innovador y el niño ya tiene la oportunidad de distraerse, que venga a jugar pintura o a pararse a jugar. Él anda contento, nunca lo vemos molesto o preocupado porque no sabe hacer su tarea. Al contrario, lo ven como un juego y entre ellos mismos se van aplicando (director Cantamayec).

Al abrirles la posibilidad de un mundo diferente, los niños y las niñas se imaginan un futuro propio más allá de lo convencional: “Hace un año usted le preguntaba ‘¿qué

quieres ser de grande?’ y no se lo imaginaban. Ahora dicen ‘pintora’, ‘yo quiero trabajar mi huerto’, ‘yo quiero ver a las abejas’. Ya ha cambiado la mentalidad de los niños” (maestro-tallerista 1). Una educación sin prejuicios sobre sus límites ha sido clave:

Creo que la importancia del proyecto radica en la posibilidad de ofrecerle a los niños otro tipo de mirada, que no lo ofrece la educación pública. Creo que la educación pública está demasiado contaminada por los prejuicios de los propios maestros, que en muchas ocasiones ven en los niños como pocas posibilidades de avanzar, determinando que al estar en una comunidad pues no hay mucho qué hacer. Creo que el proyecto ofrece una mirada a través del arte, que es lo que trabajamos, en este caso de la lectura, de que los niños puedan ver otro tipo de realidad y por lo mismo tener la posibilidad de tomar otras decisiones. El arte te da la mirada de poder de repente tener otra posibilidad de crear y entonces yo creo que lo que el proyecto hace es poner un poco esa semilla en los niños (tallerista 1).

Una de las transformaciones más importantes referidas a la construcción de equidad es el cambio en las expectativas de los directores, docentes, padres y madres sobre sus hijos e hijas y de los propios niños y jóvenes sobre su futuro. Uno de los directores indica al respecto: “Las actividades realizadas por los alumnos han demostrado que pueden salir adelante, que romper aquel tabú donde la mujer no puede salir adelante, no es imposible” (director Cantamayec). En este mismo sentido, el segundo director y coordinador del proyecto menciona: “Los niños que egresan de la primaria pueden integrarse a cualquier tipo de escuela ya que poseen lo necesario para poder desarrollarse en cualquier ámbito y esto se debe a la vinculación: escuela-proyecto” (director-coordinador 3).

Las decisiones que toman y los sueños que imaginan los niños y las niñas desmontan la idea de que la pobreza condiciona, determina y limita lo que pueden lograr. Ellos mencionan sentir transformaciones personales positivas relacionadas con el desarrollo y la confianza en sus capacidades artísticas y de aprendizajes de conocimientos escolares y no escolares (como los del trabajo con la tierra). Al preguntarle a una niña cómo se sentía de saber tocar un instrumento, respondió: “Estoy feliz porque ya lo aprendí” (dibujo-entrevista 3). Otra menor que toca la flauta mencionó: “Ya me siento mejor porque al principio creí que no lo lograría, porque en la primera clase se me hacía muy difícil” (dibujo-entrevista 7).

Este cambio es valorado no solo en las actividades del taller. Uno de los niños aseguró que desde que asiste “aprendo más” en “todo”, incluso en “las clases normales de la mañana”. Otra niña refirió que “ya aprendí más” (dibujo-entrevista 12) y no solo de música, su taller favorito, sino de “todo”.

La transformación es observada también en las prospectivas, puesto que los niños y las niñas afirman que lo aprendido en los talleres ha incidido en sus aspiraciones a futuro. Una niña expresó que “de grande” le gustaría ser “pintora” (dibujo-entrevista 22), porque el taller de pintura le ha “ayudado a decidir”. Otra destacó una aspiración similar: “Porque puedo dibujar y pintar todo” (dibujo-entrevista 23), y una más comentó: “Quiero ser pintora de grande” (dibujo-entrevista 48). Este deseo surgió de que “aquí aprendí a pintar y a mí me gustó” (dibujo-entrevista 48).

La equidad se expresa no solo en apoyos económicos que compensen o impulsen más oportunidades y mejores resultados educativos, sino en visiones de presente y futuro que reconocen el potencial de los niños y las niñas de lograr lo que se propongan a través de una educación de calidad sin importar donde vivan, su lengua

materna o su condición socioeconómica. El proyecto dota a la equidad de una dimensión cualitativa que permite analizar este criterio con unos lentes distintos a los de la asignación de recursos y resultados favorables en la medición de aprendizajes con pruebas estandarizadas.

CONCLUSIÓN

En la experiencia analizada, identificamos, en primer lugar, cómo la pertinencia, relevancia y equidad se logran a partir de prácticas que se incorporan en procesos educativos. El proyecto ha establecido vínculos con la comunidad por medio del solar, que es la fuente de un tipo de saberes locales/campesinos históricamente excluidos de la escuela. El trabajo en solares es relevante para la sustentabilidad social y ambiental de las comunidades, donde muchas problemáticas se asocian a la desconexión con la tierra, al abandono de las milpas y a la inexistencia de solares como espacio de producción de alimentos y plantas para el autoconsumo en muchas de las casas de las comunidades.

En segundo lugar, encontramos que la lengua maya tiene un lugar primordial en el proyecto, ya que considera la importancia de la revitalización de la lengua maya y la cultura local. Es muy positivo que los talleristas conozcan y sean originarios de la región y contribuyan al proyecto con empatía y cercanía desde el punto de vista cultural, que recurran a su propio conocimiento del medio, de la lengua maya, y de sus experiencias personales y profesionales.

Otro logro del proyecto para la pertinencia de la educación primaria ha sido el dotarla de un espacio curricular para la lengua maya y atender los diferentes niveles de competencia del alumnado. A pesar de ser escuelas que se ubican en comunidades mayas, ninguna de las dos forma parte del subsistema indígena, como ya mencionamos; las clases de maya obedecen a un derecho lingüístico de los niños mayas. El taller de lengua maya ha permitido visibilizar los saberes lingüísticos de niños y niñas mayahablantes, que, coincidentemente, no suelen obtener los mejores resultados en las evaluaciones escolares desde la perspectiva de los docentes.

La construcción de relevancia de la educación se ha fomentado con la implementación del proyecto a través de la articulación de sus talleres con los objetivos de aprendizaje propuestos en los planes de estudio. La incursión en actividades artísticas, con la tierra y en su propia lengua ha demostrado a los docentes beneficios en cuanto a los aprendizajes de los niños y las niñas. Las ventajas de esta articulación han fortalecido el proyecto y afianzado un proceso que integre más sus actividades a las escolares. Así, podemos vislumbrar que la relevancia de la educación se conecta con la pertinencia y la equidad si los tres criterios se abordan desde una perspectiva cualitativa que apunte a una educación aceptable y adaptable, y no solo accesible y disponible.

Los logros en materia de equidad tienen un carácter también cualitativo que es necesario visibilizar. Si bien han sido posibles gracias a los recursos aportados por el proyecto, por ejemplo, para la compra de instrumentos musicales y el pago a los talleristas, se expresan en cambios en las expectativas de presente y futuro de todos los actores involucrados en el proceso educativo. La prospectiva de todos los niños y las niñas se ha transformado al ser parte de un proyecto que les ha permitido acceder a talleres que detonan aprendizajes in-esperados en un contexto vulnerable

como el de estas comunidades. De ese modo, los aprendizajes que fomenta el proyecto no deben limitarse a los prejuicios que, convencionalmente, se han formulado en torno a los niños y las niñas indígenas cuyo derecho a la educación de calidad ha sido obstaculizado o negado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Bosco, E. (2019). ¿Cómo debe entenderse la equidad en educación en cada nivel y modalidad educativa? (educación indígena). En A. Buendía Espinosa y G. Álvarez Mendiola (coords.). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 30-35). México: COMIE.
- Cabrera García, F. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de lengua indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México* (tesis de maestría). Universidad Veracruzana, México. Recuperado de <https://www.uv.mx/iie/files/2019/04/Tesis-Itzel-Cabrera.pdf>
- Cabrera Pacheco, A. J. (2014). Estrategias de sustentabilidad en el solar maya yucateco en Mérida, México. *GeoGraphos*, vol. 5, núm. 56, pp. 1-32. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2014.5.56>
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-13. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guba Egon, G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (comps.). *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- INEGI (2016). *Panorama sociodemográfico de Yucatán 2015*. México. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082437.pdf
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México: CGEIB, SEP.
- Kvale, S. (1998). Ten standard objections to qualitative research interviews. *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 25, núm. 2, pp. 147-173.
- Lomax, H. (2012). Contested voices? Methodological tensions in creative visual research with children. *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 15, núm. 2, pp. 105-117.
- Mejen t'aano'ob, Pequeñas Voces AC (s.f.). Proyecto "Arte, medio ambiente, conocimientos universales y locales claves para transformar la educación desde la comunidad" (documento interno).
- Mendoza Zuany, R. G. (2019). ¿Cómo debe entenderse la equidad en educación en cada nivel y modalidad educativa? (educación indígena). En A. Buendía Espinosa y G. Álvarez Mendiola (coords.). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 45-51). México: COMIE.

- Mendoza Zuany, R. G. (2020). Los aprendizajes in-esperados en casa para el mundo post-Covid19. Blog Mujeres Unidas por la Educación. Recuperado de <https://www.muxed.mx/post/los-aprendizajes-in-esperados-en-casa-para-el-mundo-post-covid19>
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Richardson, L. y Adams St. Pierre, E. (2006). La escritura: un método de investigación. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (comps.). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-163). Barcelona: Gedisa.
- Schmelkes, S. (2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, núm. 10, pp. 18-22. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/etiqueta/gaceta-no-10/>
- Schmelkes, S. (2003). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-12. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48>
- Sedesol (2013). Catálogo de localidades. *Resumen municipal. Municipio de Cantamayec*. México. Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx/cat-loc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=31&mun=010>
- Tomasevsky, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, vol. 40, pp. 341-388. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf>
- Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC/Unesco.

Los aprendizajes no-académicos en la formación del profesorado de educación básica

Non-academic learning in basic education teacher training

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN

Este artículo tiene el objetivo de visibilizar los aprendizajes no-académicos vinculados a la superación profesional de los docentes de educación básica a fin de determinar líneas de acción para su desarrollo en la formación docente. El trabajo se deriva de un proyecto amplio que analiza la formación para la investigación entre el profesorado de la región norte del estado de Chihuahua, México. A través de un ejercicio cualitativo, exploratorio y descriptivo, en forma de estudio de caso, se entrevistó a siete docentes en servicio que cursan estudios de posgrado. La discusión teórica se fundamentó en la formación docente, el aprendizaje permanente y las habilidades para la vida. Se concluye que existen avances significativos en el desarrollo de los aprendizajes no-académicos entre el profesorado, en especial, las habilidades interpersonales, cognitivas y emocionales; sin embargo, habilidades como la negociación y el trabajo en equipo requieren enriquecerse.

Palabras clave:
competencias para la vida, educación permanente, formación de docentes, posgrado

The article aimed to make non-academic learning related to the professional development of basic education teachers visible, to determine lines of action for their development in teacher training. The work is derived from a broad project that analyzes training for research among teachers in the northern region of the State of Chihuahua, Mexico. Through a qualitative, exploratory, and descriptive exercise, in the form of a case study, seven in-service teachers undertaking postgraduate studies were interviewed. The theoretical discussion was based on teacher training, lifelong learning, and life skills. Of the study is concluded that there are significant advances in the development of non-academic learning among teachers, especially in interpersonal, cognitive, and emotional skills; however, skills such as negotiation and teamwork require enrichment.

Keywords:
life skills, lifelong education, teacher education, postgraduate education

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 5 de noviembre de 2020 |

Publicado: 9 de noviembre de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1111>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-011

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y coordinadora del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez. Líneas de investigación: política educativa, trabajo y formación docente. Correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx / <https://orcid.org/0000-0001-6980-2210>

INTRODUCCIÓN

En este texto analizamos el desarrollo de los aprendizajes no-académicos entre el profesorado a partir de la experiencia de un grupo de maestros de educación básica que participan en un posgrado en educación en el norte de México. Desde una perspectiva amplia, este tipo de aprendizaje se adscribe a las competencias o habilidades blandas –relacionadas con los contenidos actitudinales y estratégicos– y las habilidades para la vida –necesarias para enfrentar las exigencias de cada día–. En el ámbito del profesorado, las habilidades blandas, que se refieren al “conjunto de capacidades que permiten [al docente] desenvolverse de mejor forma en sus respectivos ámbitos de acción” (Cobo y Moravec, 2011, p. 196), están colocándose como un tema emergente dada su contribución a la disminución del estrés y la ansiedad, así como la mejora de la autoestima y el autoconcepto, en especial, porque los docentes latinoamericanos padecen enfermedades físicas, mentales y sociales resultado de las condiciones en que desempeñan su trabajo (Robalino y Körner, 2005).

A nivel internacional, se argumenta a favor de programas de formación docente de mediano y largo plazo, centrados en la práctica y situados en las comunidades escolares, con base en el aprendizaje colaborativo y la participación colectiva (Ávalos, 2007). En la esfera nacional, la política de formación docente busca atender las necesidades formativas del profesorado según su función; considerar la diversidad de los contextos; desarrollar el aprendizaje colaborativo a través de metodologías participativas; y vincular la formación al diseño de proyectos de aplicación escolar que incentiven procesos de intervención.

Para lograrlo, se propone un conjunto de estrategias formativas para el profesorado en áreas comunes, como planeación didáctica, evaluación del aprendizaje, gestión escolar, desarrollo de competencias en lectura, escritura, matemáticas, ciencias, entre otras; además, en ámbitos emergentes o de relevancia social como educación para la paz, derechos humanos, pensamiento crítico, perspectiva de género, diversidad e inclusión educativa, interculturalidad y capacidades socioemocionales (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2019a).

Gradualmente, los aprendizajes no-académicos se colocan en un lugar central en la formación docente con la intención de fomentar entre el profesorado habilidades para el trabajo colaborativo, el diálogo reflexivo y el aprendizaje entre pares que, en conjunto, posibilitan “el empoderamiento de los colectivos escolares como agentes de cambio” (SEP, 2019a, p. 34).

Hoy, se perpetúa la idea de la formación docente como un proceso de aprendizaje enfocado exclusivamente al “fortalecimiento de los conocimientos curriculares substantivos y [al] mejoramiento de las didácticas referidas a estos conocimientos” (Ávalos, 2007, p. 89), y se deja al margen el desarrollo de los aprendizajes no-académicos. A pesar de los avances, el contexto latinoamericano demanda nuevos trayectos formativos que ayuden a “atender a todos los docentes considerando su situación individual, sus necesidades, inclinaciones y el momento de su trayectoria” (Ortega, 2011, p. 17).

En el caso mexicano, la formación docente se ha orientado al desarrollo de saberes específicos, en apego a los requerimientos del plan educativo en turno, que, luego,

deberán acreditarse en los diversos momentos de la evaluación docente (Cervantes, 2019). Durante su trayectoria laboral, el profesorado debe comprobar el dominio de los propósitos educativos y enfoques didácticos, los contenidos del currículo vigente, el diseño de estrategias didácticas y de evaluación, el conocimiento de los fundamentos legales y las características culturales de la comunidad, entre otros (SEP, 2019b), a través de estrategias de evaluación estandarizadas que ignoran otro tipo de saberes.

Hasta ahora, la educación socioemocional, entendida como un proceso de aprendizaje dirigido a integrar en la vida herramientas para generar un sentido de bienestar consigo mismo y hacia los demás (SEP, 2017), ha ocupado un lugar tangencial, tanto en el currículo de educación obligatoria como en la formación docente:

Tradicionalmente, la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional (p. 313).

Con base en la noción de agencia y los principios del paradigma humanista de la formación docente, se insiste en la construcción de estrategias formativas dirigidas al profesorado que incorporen la movilización de los aprendizajes no-académicos, de esos “otros aprendizajes [como] género, autoestima académica y motivación escolar, de clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, p. 14).

En este sentido, nuestro trabajo tiene como objetivo visibilizar los aprendizajes no-académicos vinculados a la superación profesional de los docentes de educación básica a fin de determinar líneas de acción para su desarrollo en la formación docente en México. Para la discusión, abordamos dos cuestiones clave: qué habilidades para la vida desarrollan los docentes que realizan estudios de maestría y qué estrategias se pueden formular para incorporarlas al posgrado docente.

LA FORMACIÓN DOCENTE: ENTRE LA ECOLOGÍA DE LOS SABERES Y LA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

En este trabajo se propone el término de ecologías de la formación docente, inspirado en el cruce de la ecología de los saberes, la ecología de la educación y las ecologías del aprendizaje. Con la noción de ecología de los saberes, De Sousa-Santos (2009) sugiere “no sólo recuperar conocimientos suprimidos o marginalizados, sino también identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos” (p. 12), sobre todo porque entre el profesorado perdura la idea de que “los productores reconocidos del conocimiento docente no son los maestros, sino los especialistas o ‘teóricos de la educación’” (Moreno, 1998, p. 76). Ante la infravaloración de los saberes docentes, se busca el agenciamiento del profesorado que, desde la posición de Giddens (2006), alude a “ser capaz de ‘obrar de otro modo’ [...] de intervenir en el mundo [...] de producir una diferencia” (p. 51).

De modo complementario, Cobo y Moravec (2011) plantean una nueva ecología de la educación a partir de la idea de aprendizaje “como un continuum que se prolonga durante toda la vida y que puede ocurrir en cualquier momento o

lugar” (p. 23). Desde esta perspectiva, se sustenta la idea del aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida y se incorporan nuevos adjetivos al aprendizaje: ubicuo –disponible en todo momento y lugar (Boude y Sarmiento, 2017)–, invisible –imposible de registrarlo con nuestros ojos (Cobo y Moravec, 2011)–, expandido –sucede fuera de la escuela y los procesos formales (Fernández y Anguita, 2015)– o incidental –se da por casualidad (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo y Estévez, 2018)–, entre otros.

En esta línea, surge el concepto de ecologías del aprendizaje para referir el conjunto de contextos e interacciones que proporcionan oportunidades de aprendizaje visible e invisible y para los sujetos de tomar el control de su propio proceso (González-Sanmamed *et al.*, 2018). Estas cualidades del aprendizaje aluden a nuevas maneras y posibilidades de formación docente. En el siglo XXI, los modelos formativos se multiplican y sus contextos se tornan más difusos. En el momento actual, los diferentes dispositivos de la formación docente –desde la perspectiva de Souto (2019)– se ubican dentro o fuera de la escuela, individuales o colectivos, en entornos físicos o virtuales, a través de propuestas formales, informales o no formales; con ello se muestra que, independientemente del enfoque y la modalidad, “no existe programa o iniciativa alguna de los organismos de gobierno de la educación que no incluya en algún momento a la formación y actualización de los docentes como ámbito de intervención y estrategia de cambio” (Vezub, 2007, p. 3).

Nuestro trabajo se sustenta en el concepto de aprendizajes no-académicos para referirnos a las habilidades para la vida o habilidades blandas (*soft skills*), las cuales son definidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un

conjunto de habilidades de carácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y que permiten hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas, es decir, que estas le permiten a la persona tomar decisiones, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables a nivel físico y emocional (Guerra-Báez, 2019, p. 2).

Este tipo de habilidades se organizan en tres categorías: interpersonales, cognitivas y emocionales (ver tabla 1).

Tabla 1. Habilidades para la vida

Habilidades interpersonales	Habilidades cognitivas	Habilidades emocionales
Trabajo en equipo	Autonomía	Autoconocimiento
Comunicación asertiva	Resolución de problemas	Autorregulación
Negociación	Pensamiento crítico	Modulación emocional
Adaptabilidad	Toma de decisiones	Gestión de la incertidumbre
Cooperación	Análisis y comprensión de las consecuencias	
Empatía		

Fuente: Elaboración con base en Mangrulkar, Whitman y Posner (2001), OMS (1994) y Vera (2016).

Dado que en la formación docente se ha priorizado el desarrollo de las competencias cognitivas, el trabajo se fundamenta en el paradigma humanista que coloca a la persona en el centro del proceso formativo (Nieva y Martínez, 2016), así como en la incorporación de las habilidades socioemocionales a los trayectos formativos,

en especial ante las “debilidades en la formación del profesorado para la educación socioemocional [...] pues en las universidades se privilegia la preparación para el desarrollo cognitivo, en desmedro de la adquisición de competencias para la formación social, valórica y emocional” (Cuadra, Salgado, Lería y Menares, 2018, p. 3).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este artículo forma parte del proyecto La formación para la investigación entre el profesorado de educación básica, llevado a cabo de 2019 a 2020 en la región norte del estado de Chihuahua, México. El texto aborda dos de las dimensiones del proyecto general –posgrado y formación de investigadores educativos–, que analiza la formación para la investigación a partir de la experiencia de un grupo de docentes de educación básica becados por el Gobierno del Estado para realizar estudios de posgrado en una institución pública local.

En términos generales, el posgrado representa la etapa más alta del desarrollo profesional docente, que comienza en la formación inicial, se fortalece en la formación continua –mediante la actualización y la capacitación–, y se consolida en la superación profesional, caracterizada como aquella “formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo [...] a través de estudios de especialización, maestría y doctorado” (SEP, 2008, p. 45).

El trabajo se adscribe al paradigma construccionista que se centra en la comprensión de la realidad construida y coconstruida desde la experiencia individual y colectiva (Guba y Lincoln, 2012), con un enfoque cualitativo orientado a capturar la perspectiva de los sujetos acerca de sus vivencias, emociones y perspectivas, así como el sentido que le otorgan a su acción (Mendizábal, 2019). A partir de un estudio de caso, entendido como el estudio que se realiza para alcanzar una comprensión significativa de la singularidad y complejidad de un fenómeno concreto (Stake, 1999), recuperamos la experiencia de los estudiantes en torno a dos categorías de análisis: el posgrado y la formación de investigadores educativos.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías
Posgrado	Motivos de ingreso
	Elección del posgrado
	Tipo de estudios
	Contribuciones a la práctica docente
	Aprendizajes logrados
	Proyectos al egreso
Formación de investigadores educativos	Desarrollo de competencias
	Línea de investigación
	Usos potenciales de los resultados de la investigación

En atención a los propósitos del trabajo, este se desarrolló en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), Unidad Juárez, institución pública encargada

desde 1992 de la formación de docentes en servicio de la región, mediante dos programas: la maestría en Desarrollo Educativo (MDE) y la maestría en Competencias para la Docencia (MCD), ambas de carácter profesionalizante y con orientación a la investigación, evaluación e intervención educativa (CCHEP, 2018a).

Dado que la subjetividad constituye “un elemento esencial de la comprensión” (Stake, 1999, p. 48), recurrimos a la entrevista semiestructurada, como “el cauce principal para llegar a las realidades múltiples [...] [a] experiencias únicas, historias especiales” (p. 63); para ello, empleamos una guía de entrevista, organizada en tres partes: apertura, consistente en una breve introducción de la investigación y presentación de los objetivos del estudio; desarrollo, en torno a una serie de preguntas planificadas sobre su experiencia en el posgrado y la formación para la investigación; y cierre, para agradecer la participación. Cada encuentro fue audiograbado, con el consentimiento de los participantes, para su transcripción posterior. El uso de la entrevista posibilitó generar una narrativa colectiva en la que las experiencias individuales cobraron un nuevo sentido.

Los participantes son siete docentes de educación básica que fueron seleccionados a partir de un muestreo intencional –usualmente empleado para elegir a determinados sujetos al ser considerados fuentes importantes de información (Sabariego, 2004)– con base en tres criterios: ser docente en servicio; ser estudiante o egresado de alguno de los programas del CCHEP; y contar con beca para la profesionalización docente por parte del gobierno estatal durante la realización de sus estudios. Las entrevistas se llevaron a cabo en diferentes días y lugares del edificio escolar durante septiembre y octubre de 2019.

Así, contamos con la colaboración de un grupo de docentes que se caracterizan por:

- Datos generales: cinco mujeres y dos varones con edades entre los veinticinco y cuarenta y tres años.
- Trayectoria académica: la totalidad cuenta con título de licenciatura en Educación de diferentes instituciones en la entidad, cinco son estudiantes del cuarto semestre –tres de la MDE y dos de la MCD– y dos egresadas de la MDE.
- Trayectoria docente: cuentan con una antigüedad variante entre los tres y diecinueve años de servicio en los niveles y modalidades de la educación básica –preescolar (2), primaria (3), secundaria (1) y educación especial (1)–, y desempeñan funciones docentes y solo una, funciones directivas.
- Tipo de beca: dos egresadas con beca comisión, consistente en “la autorización de movimiento lateral que se otorga para realizar estudios de especialización, maestría, doctorado o posdoctorado” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2015, p. 1), y cinco estudiantes con beca económica, consistente en “la autorización de una aportación económica a quienes inician o están cursando estudios de posgrado” (p. 1).

Para la fase analítica, recurrimos al análisis de contenido –que alude tanto al análisis de los significados como al de los significantes (Bardin, 2002)–, efectuado a partir de las categorías teóricas y emergentes en atención a las preguntas y los objetivos de la investigación. En su realización, consideramos los tres niveles del lenguaje propuestos

por Ruiz (2006): de superficie, tendente a la descripción de la información; analítico, dirigido a clasificar, ordenar y categorizar; e interpretativo, orientado a la comprensión y construcción de sentido.

El primer nivel se llevó a cabo con un análisis vertical de cada entrevista; el segundo con un análisis horizontal por categorías y subcategorías; y el tercero con un análisis transversal. Como resultado, elaboramos un sistema de categorías que inició con una revisión global que, gradualmente, fue develando categorías más específicas. Estas se ordenaron de manera jerárquica y, luego, se agruparon en conjuntos de significado desde los cuales se redactaron los resultados.

Debido al alcance exploratorio y descriptivo del estudio, el trabajo permitió caracterizar el desarrollo de aprendizajes no-académicos entre el profesorado de educación básica como una situación concreta a partir de sus rasgos diferenciadores (Ballén, Pulido y Zúñiga, 2007); sin embargo, el proceso enfrentó dos limitaciones: uno, el tamaño de la muestra: el criterio que solicitaba ser becario limitó la participación de un mayor número de docentes, en especial, ante la suspensión de la convocatoria estatal y la reducción en la cantidad de becas, y dos, los datos autoinformados: el material primario se basa en la opinión declarada de los participantes sobre su experiencia en el posgrado, comentarios que pueden presentar sesgo por el papel que la investigadora tiene en la institución.

LUZ Y SOMBRA DEL APRENDIZAJE NO-ACADÉMICO EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL

En el marco de la oferta institucional, la MDE propone, por un lado, colocar a los estudiantes en el centro, y asumir su desarrollo pleno –cognitivo, físico, social y afectivo–; por otro, situar al docente como persona a través de la movilización de conocimientos, actitudes, valores y habilidades (CCHEP, 2018b). Mientras, la MCD se muestra como una opción de superación profesional con orientación humanista (CCHEP, 2018c).

Ambos programas cuentan con un plan curricular organizado en contenidos de aprendizaje de cuatro tipos: declarativos, procedimentales, actitudinales y estratégicos, que se expresan en las competencias del perfil de egreso. Dichas competencias se agrupan, a su vez, en cuatro tipos: a) profesionales-académicas, incluye aquellas competencias relacionadas con el ejercicio profesional docente; b) instrumentales, refiere a aquellas competencias asociadas a la generación, gestión y aplicación del conocimiento para resolver problemas relacionados con la práctica docente; c) interpersonales, reúne las competencias vinculadas al desarrollo social y comunitario; y d) sistémicas, alude aquellas competencias en las que el propio estudiante puede lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos y viceversa, situado en contextos reales de aprendizaje. En correspondencia a los propósitos del trabajo, destacan las competencias interpersonales y sistémicas de los dos programas.

En el caso de la MDE, aun cuando en su justificación se reconoce la importancia de la dimensión afectiva, el plan curricular carece de referencias específicas a las habilidades socioemocionales; además, asume “la evaluación [...] como un proceso integral [que] aborda de forma holística el desarrollo de las y los estudiantes”

(CCHEP, 2018b, p. 34) y omite orientaciones para evaluar el logro de las competencias interpersonales y sistémicas.

Por su parte, la MCD incluye, de forma explícita, las habilidades socioemocionales desde dos planos: en primer lugar, propone desarrollar en los docentes las habilidades que les permita “tomar conciencia del propio mundo emocional y de los estados de ánimo y las emociones presentes en los ambientes educativos” (CCHEP, 2018c, p. 36); en segundo lugar, destaca el papel de los docentes como promotores de la educación socioemocional al crear ambientes de aprendizaje en donde los estudiantes “se sientan aceptados, apreciados, reconocidos y valorados, a partir de reconocer, nombrar, modular y trabajar permanentemente en el modelaje de sus propias emociones” (p. 33). Respecto a la evaluación de estas habilidades, el programa propone desarrollar entre los participantes las competencias para gestionar “estrategias de evaluación con un enfoque formativo, en las distintas dimensiones del hecho educativo” (p. 33); sin embargo, carece de orientaciones específicas sobre cómo evaluarlas.

Del análisis curricular anterior, reconocemos el esfuerzo de la institución por incluir los aprendizajes no-académicos –en forma de habilidades interpersonales y sistemáticas– en sus planes de estudio; no obstante, la omisión de orientaciones para su desarrollo y la falta de criterios para evaluarlas confirma que “los sistemas de evaluación de la educación formal no necesariamente incentivan ‘otros’ procesos de aprendizaje [...] [y] omiten (o invisibilizan) el reconocimiento de aquellas competencias y habilidades que van más allá de las establecidas en el currículo formal” (Cobo y Moravec, 2011, pp. 33-34).

LOS APRENDIZAJES NO ACADÉMICOS EN EL POSGRADO: EL CORAZÓN DOCENTE

En general, para los docentes la realización de sus estudios de maestría les ha posibilitado desarrollar un conjunto de competencias interpersonales, cognitivas y emocionales que les nutre como personas y profesionales de la educación. En atención a las intenciones del proyecto central, la experiencia colectiva se configura alrededor de la formación para la investigación usualmente definida a partir de diversos aspectos –metodológicos, discursivos, instrumentales, heurísticos, hermenéuticos–, entre los que destacan aquellos de carácter ético y socioemocional. Las competencias éticas refieren la honestidad académica y la búsqueda de justicia social, mientras las socioemocionales aluden a trabajar en equipo, comunicar ideas, afrontar la adversidad y la apertura a nuevas experiencias (Fontaines-Ruiz, Carhuachín, Zenteno y Tusa, 2018). En este texto describimos los aprendizajes no-académicos que, en forma de habilidades, caracterizan este trayecto formativo.

Habilidades interpersonales

Las habilidades de comunicación constituyen un factor clave en la calidad de vida de las personas y el éxito de sus relaciones sociales. La comunicación interpersonal que se distingue por ser eficaz y asertiva posibilita que la persona sea capaz “de

expresar sus sentimientos, ideas y opiniones, haciéndolo de forma que, aun defendiendo sus propios derechos, se respeten de forma escrupulosa los derechos de los demás” (Van-der Hofstadf, 2006, p. 185), e implica la puesta en juego de la escucha activa para poner “atención [a] la totalidad del mensaje [...] tratando de interpretar el significado correcto del mismo” (p. 192). “Lo que más disfruto es la parte de la recolección de datos de información, esta parte donde te encuentras con el otro [...] la parte de las historias de cada participante” (DMDE01).

La negociación se relaciona con el trabajo en equipo y alude a la capacidad “para generar diversas estrategias o alternativas con la finalidad de disipar las diferencias o desacuerdos que se pueden presentar en la interacción entre dos o más personas” (Guerra-Báez, 2019, p. 3). En apego a las ecologías de la educación, el trabajo en equipo representa una oportunidad para promover el aprendizaje formal-inesperado (Cobo y Moravec, 2011); mientras, en la formación docente constituye una estrategia para fomentar la cultura colaborativa entre el magisterio por sus efectos en la mejora del trabajo pedagógico y la transformación de la enseñanza y las experiencias escolares de los alumnos (Vezub, 2007). En opinión de los participantes, esta habilidad es un importante desafío:

Estábamos en equipo en tesis y tuve muchos conflictos con mi equipo porque, bajo mi perspectiva, ponían muchos pretextos del porqué no hacían tarea (DMDE02).

Entre las dificultades [...] el proyecto de titulación es algo que se me ha hecho muy pesado, porque es un trabajo en equipo y pues cada uno tiene diferentes maneras de trabajar [...]. Soy muy aprensiva en mis trabajos, a sacar las cosas como deben de ser [...] y eso me va sacando más estrés (DMCD05).

La cooperación refiere a la predisposición de la persona a ser útil, a colocarse al servicio de los demás y a fortalecer actitudes sociales, lo que exige una alta sensibilidad a los intereses comunes y a la mejora del potencial humano, así como un distanciamiento del interés individualista por el poder (Coleman, Deutsch y Marcus, 2014). En este punto cobra sentido el llamado de Giddens (2006) para ser agente de cambio “capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales” (p. 51) para hacer la diferencia:

Elegí la educación inclusiva en el aula regular porque es algo personal. En la escuela donde yo trabajo la directora no acepta a personas con discapacidad (DMDE02).

Ser docente [...] para mí significa poder ayudar a quienes lo necesiten [y para ello] prepararte para ser mejor cada día (DMCD05).

La empatía, entendida como la habilidad para “comprender los sentimientos y emociones de otros” (Guerra-Báez, 2019, p. 3), constituye una herramienta clave para desarrollar la amistad, la comunicación efectiva y la solidaridad comunitaria. Esta, como los demás aprendizajes no-académicos, rebasan el espacio escolar, en tanto que por su ubicuidad ocurre en el aula, el hogar, el parque, la biblioteca y en las interacciones cotidianas con otros (Boude y Sarmiento, 2017; González-Sanmamed *et al.*, 2018):

Creo que me ha humanizado más el hecho de conocer, de estar en el contexto [...] [Durante mis primeros años como docente] yo seguía siendo muy rígida y no quería sensibilizarme ante las necesidades de los estudiantes [...] la maestría me humanizó de forma que, aunque a lo mejor yo quiera exigirle mucho a los papás y a los estudiantes [...] ellos traen un trasfondo que lo que entregan en la escuela, que a lo mejor lo que pueden o

hasta lo que sus esfuerzos alcanzan a llegar (DMDE02).

Aquí hice grandes amistades no solamente con los compañeros, sino también con los maestros (DMDE04).

Habilidades cognitivas

Entre las habilidades cognitivas, la solución de problemas alude a la capacidad de las personas para comprender una problemática y generar alternativas de solución. Reconocer la complejidad de la profesión docente implica diseñar trayectos formativos en los cuales los docentes tengan oportunidad de reflexionar sobre su realidad, desarrollen nuevos conocimientos, enfrenten la adversidad y encuentren “soluciones pertinentes y personalizadas a sus problemáticas” (Mendoza y Roux, 2015, p. 48): “Tengo otra perspectiva de cómo puedo mejorar mi enseñanza, de cómo puedo buscar estrategias, apoyos, métodos que, a lo mejor antes de ingresar a la maestría, no tenía ese panorama de cómo indagar sobre herramientas para fortalecer el proceso educativo” (DMDE02).

Para Chaves (2016), el pensamiento crítico es una habilidad clave del siglo XXI que refiere “un proceso autodirigido, auto-disciplinado, autoregulado y autocorregido [para] idear soluciones a problemas complejos” (p. 18). Esta habilidad resulta clave para erradicar la histórica “desautorización de los docentes como agentes legítimos [...] al ubicarlos en el lugar del no-saber” (Vezub, 2007, p. 4) y, desde la ecología de los saberes, recuperar su contribución al conocimiento pedagógico:

Regularmente los docentes nos concebimos como eso [...] docentes; entonces otros son los que investigan, otros son los que nos dicen que hacer [...]. Creo que cuando uno se posiciona con esas facultades de yo puedo, puedo dirigir procesos de investigación en mi escuela, puedo generar proyectos de intervención [entonces] no solamente somos estos docentes que repiten los programas así sin cuestionarlos, sino que te envuelve en otra dinámica. A veces pareciera que nosotros mismos las minimizamos [...] creo que eso es lo importante que te permite encontrarte como una persona que puede tener esas habilidades para transformar tu propio entorno (DMDE01).

La toma de decisiones apunta a la posibilidad humana de lidiar constructivamente con las demandas y los desafíos de la vida cotidiana. Según la OMS (1994), las personas responden ante las situaciones por impulso, y delegan la posibilidad de decidir o hacer de la procrastinación un modo de vida. Ante la complejidad de la vida moderna, tomar una decisión conlleva el reconocimiento del problema, la identificación de alternativas, la valoración de cada opción para elegir alguna y la comprensión de sus posibles consecuencias:

Ahora que tengo un cargo directivo tengo una autonomía que no tenía antes [...] genero trayectos formativos con mis docentes, cuestiones de gestión con la escuela y la comunidad. Creo que esa autonomía, esa autoridad que te da la vida académica con la que me puedo mover con los docentes o esa autoridad de gestión con los padres de familia o con las diferentes organizaciones que benefician a las escuelas es gracias a las habilidades que obtuve en la maestría (DMDE01).

Ligada al pensamiento crítico y la toma de decisiones aparece la autoevaluación, en la cual la persona emite una evaluación sobre su propio desempeño con el objetivo de valorar la distancia entre el rendimiento logrado y el deseado a fin de identificar estrategias para mejorar su desempeño (McMillan y Hearn, 2008): “Entre

las satisfacciones [...] el poder darme cuenta de mis errores y poder modificarlos” (DMCD05).

Por su parte, la habilidad para el análisis y la comprensión de las consecuencias consiste en identificar las alternativas que contribuyan a la solución de un problema o la toma de decisión y consideren los resultados a corto, mediano y largo plazo (Guerra-Báez, 2019): “Siento que cuando tú estás enfocado y tienes una meta, trazas tus acciones a seguir para cumplir el plazo. Cuando tu motivación está en concluir la meta haces que todo sea posible, si tienes problemas personales encuentras la manera de lidiar con ellos e igual con el trabajo para conseguir tu objetivo” (DMDE02).

Desde las ecologías del aprendizaje, se muestra que en los procesos formativos “existe un aprendizaje a veces no percibido, informal, invisible, silencioso que, sin embargo, nos permite adquirir competencias fundamentales” (González-Sanmamed *et al.*, 2018, p. 30).

Habilidades emocionales

A partir de 2017, en México se instauró un modelo educativo que impulsó un planteamiento curricular de enfoque humanista con especial atención en las habilidades socioemocionales que permitiera “a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, es decir, que puedan lidiar y adaptarse a nuevas situaciones, y ser creativos” (SEP, 2017, p. 63). Al mismo tiempo, se propuso “promover que los docentes apoyen y alienten a los estudiantes a fortalecer la regulación de sus emociones, así como acompañar, gestionar y monitorear su desempeño escolar” (p. 74):

El año pasado entró el tema de la educación socioemocional. A muchos docentes nos agarró de bajada y creo que la mayoría no teníamos la preparación para impartir esta asignatura. En el equipo, al inicio pensamos en el desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumno, pero cuando hicimos el diagnóstico descubrimos que los docentes no manejamos la educación socioemocional, así cambiamos el tema, le dimos un giro, porque si los docentes no las conocemos, ¿cómo las vamos a desarrollar en los alumnos? (DMCD06).

La conciencia de sí mismo alude a la habilidad de entenderse a sí mismo que implica evaluar sus propias competencias. Tyler (1991) propone el término de autoeficiencia para referirse al grado en que los individuos se ven a sí mismos como valiosos, como personas causalmente importantes y como individuos efectivos para dar forma a los eventos y resultados en sus vidas. En el contexto mexicano, esta habilidad se denomina autoconocimiento e “implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno” (SEP, 2017, p. 327):

Para mí la docencia es una oportunidad de conocerme, de conocer las habilidades que hasta ese momento ni siquiera lo había pensado [...]. Es una oportunidad de desarrollar habilidades, de generar espacios creativos, de crecer como persona (DMDE01).

[Ser docente] me ha permitido conocer habilidades que, la verdad, yo no sabía que tenía, o tenerme esa fe de que sí puedo hacer algo por alguien (DMCD05).

La autorregulación es la “capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente” (SEP, 2017, p. 333). En ella se incluye la modulación emocional, la tolerancia a la frustración, la perseverancia, el afrontamiento pacífico de los retos y la resolución del conflicto, entre otros: “Como parte de un equipo de trabajo, el saberme miembro de un equipo también ha sido un tanto difícil porque aquí en la maestría tienes que aceptar cualquier tipo de crítica” (DMDE03).

En el marco de la evaluación del desempeño profesoral, los docentes mexicanos precisan reconocerse como profesionales que mejoran continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, para lo cual deben “comprender que su quehacer implica tener capacidad para aprender de la experiencia docente y para organizar la propia formación continua que se proyectará a lo largo de su vida profesional” (SEP, 2019b, p. 20). Como extensión de la noción de autorregulación del aprendizaje, que apunta a la idea del aprendizaje permanente y el papel de las personas en su propio proceso formativo (González-Sanmamed *et al.*, 2018), proponemos el concepto de autorregulación de la formación docente como una habilidad para decidir su propio trayecto formativo –qué, cómo y dónde.

Desde esta posición, los docentes asumen el control de su formación, reconocen sus necesidades formativas, diseñan metas, identifican recursos y autoevalúan sus resultados: “Creo que la labor del docente es prepararse para uno mismo [...] no quedarse en un estado de inactividad, [necesitamos] actuar por uno mismo para prepararse y seguirse formando” (DMCD06).

Frente a situaciones de estrés, es común que las personas actúen “de forma confusa, desorganizada, irracional y hasta errática [disminuyendo] su capacidad para responder y tomar decisiones de manera responsable, objetiva y reflexiva” (SEP, 2017, p. 33). En el caso de los participantes, la elaboración de la tesis, la falta de tiempo y la sobrecarga de actividades constituyen condiciones detonantes de estados de ansiedad y estrés. Para Robalino y Körner (2005), el estrés representa uno de los principales problemas de salud entre el magisterio, situación que aumenta tomando en cuenta que los docentes tienen “poco tiempo libre que permita organizar estrategias compensatorias y de recuperación del desgaste” (p. 99):

[Estudiar la maestría] me ha tomado mucho tiempo familiar, tiempo social... (DMDE03).

Pues siento que a veces la carga laboral y la carga como estudiante chocan y no sabes a qué darle prioridad [...] igual los dos son importantes, pero llega un momento en el que estás hasta el tope. En la madrugada, a las dos de la mañana dices: no he terminado [...] Siento que a veces [a los profesores] se les olvida un poquito el ponerse en el lugar de cuando ellos fueron docentes de primaria, las problemáticas que venían arrastrando. A veces se les olvida que tenemos un director que nos exige trabajo extra o trabajo en casa, se les olvida que los docentes no descansamos (DMCD06).

En la actualidad, la docencia se desenvuelve en una época de acelerados cambios y la obsolescencia del conocimiento; por ello, la gestión de la incertidumbre constituye una habilidad para enfrentar el miedo, la decepción, el desgaste y el estrés que, con frecuencia, acompañan la tarea de enseñar (Villalobos, 2019). En este sentido, la formación del profesorado necesita “generar nuevas herramientas [...] que les ayud[en] a afrontar el creciente caos y la ambigüedad de un mundo cambiante” (Cobo y Moravec, 2011, p. 69):

La maestría me ha ayudado en lo profesional para enriquecerme, para saber [...] porque la docencia es una profesión en la que tienes que estar en constante innovación (DMDE02).

Ingresé a la maestría porque soy docente y los docentes no nos podemos quedar nada más con ese conocimiento, sino que hay que actualizarse (DMDE03).

Creo que la profesión está en constante cambio [...] los docentes tenemos que estar preparándonos para enfrentar todos estos cambios que la sociedad está teniendo (DMCD06).

A las habilidades anteriores se agrega la resiliencia docente, que apunta a la capacidad de superar la adversidad vinculada al trabajo docente (Brunetti, 2006), en especial, cuando se realiza en contextos de precariedad y exclusión social. Los contextos sociales adversos como Ciudad Juárez, “localidad emblemática de la violencia en las últimas décadas” (Limas, 2012, p. 1), requieren de docentes con un alto compromiso con la justicia social (García-Huidobro, 2016) y, estos, de trayectos formativos pertinentes, dado que “la evidencia indica que muchos profesores llegaron a los contextos de pobreza con la esperanza de colaborar en pos de un cambio social [...] después de un tiempo sintieron que esto era casi imposible” (p. 8).

Esta habilidad, que se constituye al lado de la “satisfacción, compromiso, autoeficacia y bienestar psicológico del profesorado” (Villalobos, 2019, p. 113), resulta necesaria, sobre todo, porque la mayor parte de los programas de formación inicial carecen de estrategias para enseñar en contextos desfavorables (Ruffinelli, 2014): “Pues yo soy muy idealista y para mí ser docente significa cambiar la vida de los pequeños. No sé si es por el contexto social donde laboro que siento que mi práctica puede hacer grandes cambios” (DMDE02).

Estrategias para desarrollar aprendizajes no-académicos en la formación docente

Considerando la experiencia colectiva, generar un trayecto formativo que promueva el desarrollo integral del profesorado requiere un modelo educativo centrado en la persona, es decir, un enfoque que considere lo interno del sujeto y sus interacciones sociales (Nieva y Martínez, 2016). Se precisa, como señala Jiménez (2008), un paradigma humanista de la formación docente: “Elegí la maestría [...] para superarme, abrir mi panorama, seguir creciendo como persona; ya no tanto como docente, sino como persona” (DMCD05).

Además de incorporar el paradigma humanista a la formación docente, diversos estudios proponen el aprendizaje experiencial, el aprendizaje-servicio y la investigación con impacto social como algunas estrategias para desarrollar los aprendizajes no-académicos en la formación docente.

El aprendizaje experiencial es propuesto por Vera (2016) como una opción para promover diversas habilidades como comunicación efectiva, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, emprendimiento y el liderazgo. Este tipo de aprendizaje “promueve el concepto de aprender a través de la experiencia [...] otorga a los estudiantes oportunidades reales para enfrentarse mejor preparados a los desafíos del contexto laboral” (p. 65). En esta línea, la investigación en el

aula constituye una alternativa para analizar, indagar y reflexionar sobre los procesos que se desarrollan en ella; se trata de una “modalidad de desarrollo profesional innovadora [...] que apuesta a la participación activa de los maestros en procesos de investigación en el aula encaminados a resolver problemáticas específicas y contextualizadas” (Mendoza y Roux, 2015, p. 70).

Desde la posición de Lazcano-Peña, Viedma y Alcaino (2019), se sugiere la “investigación con impacto social y sentido de servicio público, que aporte –desde cualquiera que sea su especialidad disciplinaria– a la construcción de una mejor sociedad” (p. 28). Tomando en cuenta la complejidad de la vida escolar, se requiere una investigación comprometida con la mejora educativa ya sea para avanzar en una mejor comprensión de la realidad, aportar alternativas de solución o fomentar innovaciones que contribuyan al aprendizaje y al desarrollo profesional docente. En el contexto del posgrado, la construcción de la tesis representa el eje articulador de los compromisos formativos que puede concluir en un requisito administrativo para obtener el grado de maestría o en una oportunidad para responder a las necesidades de las comunidades escolares, en especial, cuando se desarrollan “emociones positivas, la convivencia con el otro, la ética personal en el ejercicio de la autonomía individual para elegir y decidir” (Fontaines-Ruiz *et al.*, 2018, p. 120). En el ámbito de la formación docente, la investigación con impacto social se traduce en una investigación comprometida con la justicia social, resultado de la participación colectiva del profesorado sobre sus propios intereses, problemas y luchas (Cervantes, 2019).

Para el fortalecimiento de los aprendizajes no-académicos en la educación superior, Paredes, Sansevero, Casanona y Ávila (2017) proponen el aprendizaje-servicio para desarrollar entre estudiantes y docentes competencias integrales a través de procesos de aprendizaje que unan la investigación y la acción solidaria en torno a problemas reales, en especial, ante la “marcada desconexión entre los problemas de la sociedad y el mundo académico” (p. 636). Además, este tipo de aprendizaje contribuye a que los docentes desarrollen o renueven sus habilidades, confronten sus propios saberes, intercambien experiencias, mejoren su práctica y se reconozcan como agentes de cambio.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis de la oferta educativa de una institución de posgrado y la experiencia de un grupo de docentes, en este artículo analizamos los aprendizajes no-académicos vinculados a la superación profesional del profesorado de educación básica. Del estudio se concluye que existen avances en el desarrollo de los aprendizajes no-académicos entre el profesorado. La experiencia docente muestra logros en el fortalecimiento de habilidades interpersonales –comunicación, cooperación y empatía–, habilidades cognitivas –solución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones, autoevaluación, análisis y comprensión de las consecuencias–, y habilidades emocionales –conciencia de sí mismo, autorregulación, gestión del aprendizaje y, de manera emergente, resiliencia docente–; sin embargo, su impulso es resultado de estrategias no planificadas, colaterales a las actividades formales del posgrado. Por otra parte, habilidades como la negociación y el trabajo en equipo requieren fortalecerse; finalmente, el paradigma humanista, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje-servicio y la investigación con

impacto social se recomiendan como estrategias para promover los aprendizajes no-académicos en el posgrado docente.

González-Sanmamed *et al.* (2018) proponen la metáfora del iceberg para ilustrar lo que sucede con el aprendizaje, alegoría que puede emplearse para representar el conjunto de saberes implicados en la formación docente. En esta metáfora la parte externa del iceberg, visible en la superficie, representa el aprendizaje académico con objetivos concretos medibles y comparables; la parte interna, sumergida en el agua y oculta a simple vista, se refiere a los aprendizajes no-académicos que usualmente son ignorados por los sistemas educativos.

Así, las actitudes prosociales, la introspección, la valoración crítica del propio desempeño, el trabajo colaborativo, la innovación, la creatividad y la autonomía son aprendizajes que suceden en variedad de contextos formales e informales con un importante efecto en la docencia. Reconocer la ubicuidad, invisibilidad, informalidad y difusividad del aprendizaje invita a replantear el cuándo y dónde de la formación docente, así como el papel activo de las personas frente a su propio proceso formativo, el aprendizaje permanente ante la obsolescencia del conocimiento y la vinculación entre el desarrollo personal y profesional.

Si bien el trabajo constituye un primer acercamiento al aprendizaje no-académico en la formación docente, su mayor limitación es la condición de becarios de los participantes, quienes gozan de una beca gubernamental para sus estudios de maestría. Considerando que este apoyo se ofrece a un número reducido de profesores, luego de acreditar un examen oficial de conocimientos generales, es probable que los resultados de la investigación con estudiantes con desempeños diferenciados sean distintos.

La investigación sobre los aprendizajes no-académicos entre el profesorado se encuentra en sus etapas iniciales, por lo que resulta necesario incentivar nuevos estudios que permitan identificar los elementos y procesos que contribuyen a la formación integral de los docentes, lo que facilitará el diseño de trayectos formativos con orientación humanista. Avanzar en esta línea favorecerá el profundizar en cuestiones como ¿qué papel desempeñan los aprendizajes no-académicos en el desarrollo profesional docente?, ¿qué orientaciones se pueden derivar de este tipo de aprendizaje para generar itinerarios alternativos de formación docente?, ¿cómo influyen en la mejora de la práctica docente?, ¿qué recomendaciones se pueden formular para evaluar su desarrollo?, entre otras. En definitiva, se necesitan nuevas miradas sobre la formación docente que ofrezcan nuevos horizontes para la conformación de un magisterio que se reconozca como “agente activo de su aprendizaje [...] autotransformador y transformador de la realidad social” (Nieva y Martínez, 2016, p. 20).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Tarea de todos. Hacia una visión compartida de la calidad de la educación*. Santiago. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308_TAREADETODOS_ONLINE.pdf
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 41, núm. 2, pp. 77-99. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>

- Ballén, M., Pulido, R. y Zúñiga, F. S. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Boude, O. R. y Sarmiento, J. A. (2017). El reto de formar a profesores universitarios para integrar el aprendizaje móvil. *Educación Médica Superior*, vol. 31, núm. 1, pp. 61-77. Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/997>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, núm. 7, pp. 812-825. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) (2018a). *Inicio*. Recuperado de <http://www.cchep.edu.mx/>
- CCHEP (2018b). *Maestría en Desarrollo Educativo. Plan de estudios 2018*. Chihuahua.
- CCHEP (2018c). *Maestría en Competencias para la Docencia. Plan de estudios*. Chihuahua.
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 17, núm. 4, pp. 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Chaves, C. A. (2016). Habilidades del siglo XXI. El pensamiento crítico. *Revista Conexiones*, vol. 8, núm. 2, pp. 12-18. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/2revistaconexiones2016.pdf>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coleman, P. T., Deutsch, M. & Marcus, E. C. (2014). *The handbook of conflict resolution. Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuadra, D. J., Salgado, J. A., Lería, F. J. y Menares, N. D. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: un estudio de caso. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2, pp. 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- De Sousa-Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Fernández, E. y Anguita, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 2, pp. 1-16. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40904>
- Fontaines-Ruiz, T., Carhuachín, A. I., Zenteno, F. A. y Tusa, F. (2018). Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados. *Educación*, vol. XXVII, núm. 53, pp. 107-127. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.007>
- García-Huidobro, J. C. (2016). Primeros años de docencia en contextos de pobreza: preguntas que la evidencia desde EE.UU sugiere para la conversación en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 53, núm. 1, pp. 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.8>

- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gobierno del Estado de Chihuahua (2015). *Convocatoria Beca-Comisión y Beca Económica 2015-2016*. Chihuahua.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, vol. 48, núm. 1, pp. 25-45. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, núm. 23, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Lazcano-Peña, D., Viedma, G. C. y Alcaino, T. V. (2019). Comunicación de la ciencia desde la mirada de los investigadores universitarios: entre el indicador y la vocación. *Formación Universitaria*, vol. 12, núm. 6, pp. 27-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600027>
- Limas, A. (2012). Violencia social y climas escolares en Juárez. Brechas para la equidad de género y la intervención educativa. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* (pp. 1-12). Recuperado de <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/360>
- Mangrulkar, L., Whitman, V. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf
- McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, vol. 87, núm. 1, pp. 40-49. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>
- Mendizábal, N. (2019). El otro río: las investigaciones en ciencias sociales realizadas con métodos mixtos. En I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa* (vol. II, pp. 241-285). Barcelona: Gedisa.
- Mendoza, J. L. y Roux, R. (2015). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 70, pp. 43-60. Recuperado de <http://148.204.103.27/index.php/inovacion/article/view/51>
- Moreno, P. (1998). *Formación docente, modernización educativa y globalización* (tomo III). México, DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nieva, J. A. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, vol. 8, núm. 4, pp. 14-21. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Switzerland: Programme on Mental Health. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Ortega, S. (2011). Proyecto estratégico regional sobre docentes Unesco/OREALC/CEPPE. Tema: formación continua. Santiago: Oficina Regional de

- Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- Paredes, I. M., Sansevero, I. E., Casanona, I. I. y Ávila, M. (2017). Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior. *Opción*, vol. 33, núm. 84, pp. 634-663. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23404>
- Robalino, M. y Körner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, OREALC/Unesco.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, núm. 1, pp. 229-242. Recuperado de <http://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/85998>
- Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez y A. Torres. *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-62). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquera. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2019a). Sistema Nacional de Formación Continua. Documento base. Recuperado de Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. Recuperado de https://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201905/201905-RSC-a7mq5BXquw-DocumentoBaseNacional070519_MOD.pdf
- SEP (2019b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Ciudad de México.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Ciudad de México.
- SEP (2008). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. México, DF: Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_ContinuousProfessionalDevelopmentSystem_07.pdf
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XVI, núm. 16, pp. 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tyler, F. B. (1991). The ecology and psychosocial competence. En F. B. Tyler, D. Ridley & J. E. Williams. *Ethnic validity, ecology, and psychotherapy. A psychosocial competence model* (pp. 27-60). Nueva York: Plenum Press.
- Van-der Hofstadf, C. J. (2006). Comunicación personal eficaz. En C. J. van-der Hofstadf y J. M. Gómez. *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (pp. 169-198). Madrid: Díaz de Santos.
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akadèmia*, vol. 7, núm. 1, pp. 53-73. Recuperado de <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/download/137/129>

- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-23. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41837>
- Villalobos, P. (2019). Compromiso de los profesores principiantes con la enseñanza y dimensiones de la resiliencia docente, un camino a seguir. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en ciencias sociales*, núm. 19, pp. 109-126. Recuperado de <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/331>

Redes sociales, empatía y solidaridad ciudadana en jóvenes universitarios. Ciudad de México 2017

Social networks, empathy and citizen solidarity in university youth. Ciudad de México 2017

MARÍA ISABEL ARBESÚ GARCÍA*
JUAN MANUEL PIÑA OSORIO**

Este documento presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue indagar las distintas formas de participación emprendidas por los jóvenes después del terremoto de 2017 en la Ciudad de México y comprender las razones que los motivaron. El diseño del estudio fue cualitativo y exploratorio, y la técnica consistió en un cuestionario en línea con preguntas abiertas. El referente empírico se constituyó de 41 jóvenes universitarios. Los datos se examinaron por medio de un análisis temático inductivo. Los resultados indican que los jóvenes emplearon su habilidad en el uso de redes sociales para comunicarse con amigos, compañeros e, incluso, con desconocidos con el objeto de informarse e informar en qué zonas de la ciudad requerían ayuda. La empatía y la solidaridad les brindó la posibilidad de ponerse en el lugar de las personas damnificadas y realizar múltiples acciones para ayudar a quienes se encontraban en desgracia.

This document proposes ascertain the distinct forms of participation undertaken by young people after the earthquake of 2017, and understand the reasons that motivated them to take such actions. A qualitative and exploratory technique was used in an online questionnaire with open ended questions. The empiric representation was made up of 41 university youths. The data was analyzed by means of an inductive topic. The results show that these young people utilized their ability in the use of social networks to communicate with friends, classmates and including with strangers, with the objective to inform themselves and others about the zones of the city that required help. Empathy and solidarity offer them the possibility to put themselves in the place of those victims and carry out multiple actions to aid those in difficulty.

Palabras clave:

jóvenes universitarios, redes sociales, empatía, solidaridad

Keywords:

university youth, social networks, empathy, solidarity

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 30 de septiembre de 2020 |

Publicado: 11 de noviembre de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1097>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-012

* Doctora en Educación. Profesora e investigadora en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: análisis y evaluación de la docencia y la enseñanza en educación superior; representaciones sociales, actores de la educación superior y formación de profesores. Correo electrónico: isabel.arbesu@gmail.com

** Doctor en Pedagogía. Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: Cultura ciudadana y cultura política en estudiantes de educación superior. Correo electrónico: jmpo@unam.mx

Nuestro agradecimiento a la doctora Gabriela Argumedo García por su ayuda en el manejo del software Nvivo.

INTRODUCCIÓN

El mismo día en que se cumplían treinta dos años del terremoto que ocurrió en la Ciudad de México sucedió lo inimaginable: un terremoto de 7.1 grados (Servicio Sismológico Nacional, 2018) sacudía de nuevo la ciudad, con consecuencias en ocho entidades del país que provocaron daños en más de 140,000 edificaciones. La pérdida total fue de casi 50,000 construcciones, las cuales, en su mayoría, eran de tipo habitacional. De igual modo, de acuerdo con los datos oficiales, se calcula que fallecieron alrededor de 400 personas (Senado de la República, 2017).

Una gran cantidad de jóvenes, muchos de ellos estudiantes, salieron a las calles para ayudar en las labores de rescate de las víctimas atrapadas por los escombros; organizaron centros de acopio, trajeron y llevaron víveres en bicicleta. A simple vista, los jóvenes fueron la fuerza principal y con mayor iniciativa solidaria de la sociedad civil mexicana. Si recurrimos a la información oficial, constatamos que algunas encuestas, realizadas por medios de comunicación, muestran que el perfil de la participación ciudadana era juvenil en su mayoría; por ejemplo, el 74% de los jóvenes encuestados menores de treinta años afirmaron que ante la emergencia se volcaron a las calles para ayudar a las personas que lo requerían (Moreno, 2017).

Uno de los autores de este artículo, quien trabaja en una institución pública ubicada al sur de esta ciudad, decidió tomarse el tiempo que duraba su clase para hablar con sus estudiantes sobre este lamentable suceso. Los jóvenes que cursaban el último año de la licenciatura en Diseño Industrial se explayaron y platicaron todo lo que habían hecho para poder ayudar a sus vecinos, familiares, conocidos y también a personas desconocidas. Todos estos relatos nos motivaron a llevar a cabo un trabajo de investigación cualitativa, con dos objetivos: indagar las distintas formas de participación emprendidas por los jóvenes después del terremoto del 19 de septiembre de 2017, y comprender las razones que los motivaron para concretar esas acciones.

En el primer apartado analizamos el impacto que han tenido las redes sociales, especialmente en la población joven, al convertirse en una nueva modalidad de socialización. En el segundo, destacamos el papel de la solidaridad y, en particular, la de los estudiantes universitarios actuales. En el siguiente explicamos el método de la investigación y los diversos pasos que seguimos para la elaboración de las categorías temáticas. Posteriormente, exponemos los resultados obtenidos, todo expresado por los universitarios que colaboraron en esta indagación, así como nuestras conclusiones.

LOS JÓVENES Y LOS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS

En la sociedad contemporánea se presentan nuevas formas de comunicación vinculadas a internet, sus dispositivos, sus numerosas plataformas y las redes sociales. Estas se utilizan para numerosas actividades, como promover productos novedosos; buscar servicios profesionales; efectuar campañas y debates políticos; realizar transferencias bancarias o pagos; hacer rastreos biblio- y hemerográficos; y, en especial, como canal de comunicación constante entre personas, grupos o comunidades (Ruano, Cogote y Torres, 2016; Aguilar y Said, 2010; Lévy, 2007; Castells, 2002).

Para Medina (2007), no se trata solo del cambio en la técnica o artefactos electrónicos, sino que es la llegada de una cultura digital que ha logrado modificar antiguas

prácticas por unas innovadoras, enmarcadas en dispositivos tecnológicos, redes y medios de información. La cultura digital integra la red internacional, los instrumentos o dispositivos tecnológicos y la organización social, en este caso, las redes (Lévy, 2007), e involucra la producción científica, la fabril, la agrícola, el comercio, la administración y muchas más.

En la vida diaria de las personas, estos elementos están presentes: internet a la mano, dispositivo fijo o portátil y una o varias redes para entrar en comunicación. Un teléfono portátil permite a su usuario conectarse a la red internacional para entablar comunicación a nivel local, nacional o internacional. Cada persona recibe de manera cotidiana información de diverso tipo, la cual organiza y difunde con familiares, amigos y conocidos. Si esta la califica como poco interesante o desagradable, entonces la desecha. Las relaciones interpersonales se encuentran mediadas por internet y un aparato (Ruano, Cogote y Torres, 2016).

Los jóvenes, principalmente, se encuentran en comunicación virtual constante, e ingresan a internet desde la casa, la escuela, el transporte colectivo o la plaza pública. La red internacional, así como los dispositivos, sobre todo el móvil, han permitido la interconexión cotidiana a través de mensajes personales o mediante el ingreso a una red o plataforma. La comunicación contemporánea no reconoce fronteras. Además, los jóvenes tienen a su alcance un cúmulo de información en contenidos culturales, sociales, políticos, mercantiles y financieros (García y Del Hoyo, 2013).

Esta realidad ha alterado las prácticas convencionales, porque ahora se realizan numerosas tareas desde cualquier espacio, la comunicación se estructura en redes de comunicación, en colectivos que conforman redes sociales para atender diversidad de asuntos. Los vínculos de efectúan por medio de dispositivos tecnológicos y de internet, lo que ha contribuido a difundir mensajes, realizar tareas escolares, saludar a los amigos y, algo importante, informarse y tomar partido en algún problema social, cultural, político o ciudadano. Las redes sociales son producto de la comunicación interpersonal que entablan sujetos durante un tiempo y que tienen un propósito compartido (Osorio, Molero, Pérez y Mercader, 2014).

Para García y Del Hoyo (2013), una red social es producto de internet y de la comunicación que entablan un número determinado de personas. Pueden ser abiertas a todo público o de uso restringido a un sector especial. Para Ruano, Cogote y Torres (2016), el dispositivo tecnológico más importante en la actualidad y que permite estar conectado permanentemente es el Smartphone. Varias condiciones han permitido esto: las numerosas campañas de mercadotecnia para ofrecer este artefacto, sus facilidades de pago, así como la oferta de tarjetas o planes mensuales de tiempo aire y libre acceso a internet en espacios públicos. La población más atraída por estos dispositivos son los jóvenes. Murden y Cardenaso (2018) asumen que los jóvenes cuyas edades oscilan entre los dieciséis y veintinueve años se conectan a internet vía el Smartphone, a diferencia de las personas de mayor edad, que prefieren la computadora personal o PC.

Estos cambios han modificado las formas de comunicación, pertenencia e identidad de los jóvenes. Las relaciones personales convencionales, por ejemplo, el trato personal directo no desaparecen, pero a la par han aparecido la comunicación y la convivencia virtual. Esta nueva forma de comunicación es inmediata; basta enviar un mensaje a uno o a varios amigos para encontrar eco en pocos minutos. Las diferentes

redes sociales demuestran la diversidad de problemáticas que envuelven el mundo de vida de la juventud. Agrupan a numerosas personas de diferentes lugares, con el propósito de socializar un libro, una canción, una película, un acontecimiento. Permiten conformar comunidades con intereses específicos. Las redes sociales agrupan a participantes con un interés común y que habitan en distintas latitudes y comparten fotografías, videos, noticias, memes, publicidad, etcétera. Decir comunidad significa que son personas con intereses comunes, que los une una causa afín, espacio para el intercambio de numerosas situaciones que atañen de modo directo a sus miembros.

Las redes sociales se han convertido en un acontecimiento social porque en ellas están involucradas millones de personas (Ruano, Cogote y Torres, 2016; Osorio *et al.*, 2014). Para Aguilar y Said (2010), las comunidades virtuales abren múltiples posibilidades a los miembros de una red, porque les permite tener información de diverso tipo y, algo importante, son un medio para viajar virtualmente. El mundo al alcance de todos. Las barreras geográficas se eliminan; es viable conocer una ciudad del extranjero a través del dispositivo electrónico y, además, mantener contacto con personas que están en otro país, que hablan otro idioma y que son portadores de una cultura diferente.

Para estos autores, “resulta interesante observar cómo la espacialidad de un sujeto determinado ya no se limita a un cierto territorio determinado como un espacio físico, sino que a través del ciberespacio es posible ejercer su subjetividad desde diferentes espacios” (Aguilar y Said, 2010, p. 194). Una peculiaridad más es que ahora los jóvenes pueden estar en comunicación con 50 personas al mismo tiempo e intercambiar información “de carácter político, social o cultural, con un simple ‘click’” (García y Del Hoyo, 2013).

Nuevas modalidades identitarias

Las formas convencionales de comunicación basadas en el uso de papel, como oficios, cartas, periódicos, revistas, así como la charla entre amigos o colegas, la reunión personal para resolver algún asunto, conviven con internet, las tecnologías de la información y las redes sociales. Es usual que una persona participe en múltiples comunidades y en cada una de ellas interactúa de diferente manera. Esto ha traído un cambio en los códigos de comunicación. Uno de ellos consiste en el modelo de emisor-receptor, el cual se diluye en la comunicación virtual, porque los jóvenes en “su uso intenso encuentran prácticas comunicativas de carácter más pragmático, más horizontales y con rompimientos lineales del modelo de emisor-mensaje-receptor” (Bermúdez, 2017, p. 164).

Otro cambio que podemos destacar es la creación de códigos comunicacionales específicos en las comunidades virtuales, en “al menos, tres elementos centrales: énfasis en la imagen, el uso de un lenguaje en particular y lo que se podría denominar indicadores de popularidad” (Murden y Cadenasso, 2018, p. 18). En efecto, aquel lenguaje amplio, con explicaciones exhaustivas, el auxilio de fuentes especializadas, en el presente, con el uso de las redes sociales, ha cedido el paso al lenguaje visual: videos, fotografías, dibujos, animaciones, o bien, imágenes que manifiestan emociones, así como memes, además de un lenguaje breve, acotado a lo que se busca transmitir (Murden y Cadenasso, 2018).

Por el impacto que han tenido las redes sociales, especialmente en la población joven, estas se han convertido en una modalidad de socialización debido al intercambio cotidiano de numerosas experiencias; por tanto, son el espacio privilegiado para la edificación de identidad o identidades juveniles (Bernal y Angulo, 2013; Fernández, 2012).

Algunos investigadores han encontrado que los jóvenes utilizan las redes sociales tanto para mantener lazos con sus amistades como para entablar nuevas relaciones. No importa el contacto físico, sino lo básico es mantener comunicación constante. Una investigación internacional realizada con estudiantes de bachillerato de España, Argentina, Brasil y México encontró que todos conocían y usaban Facebook, YouTube y WhatsApp. En cuanto a la particularidad de los bachilleres de acuerdo con el país de origen, se encontró:

... los jóvenes españoles que participaron en el estudio señalaron conocer diversas redes sociales que les posibilitan la participación social. Las más habituales son Instagram, Twitter y WhatsApp. En este caso, en contraste con los jóvenes brasileños y mexicanos, señalaron utilizar con menor frecuencia Facebook. Asimismo, otra diferencia estriba en que los jóvenes españoles señalan el uso de páginas Web, especialmente citan la página de 'change.org' como una referencia que usan para firmar peticiones sociales. También identifican otras páginas Web, referidas a entidades sin fines de lucro que permiten realizar donaciones (Márquez, Corrochano y González, 2020, p. 101).

Los vínculos establecidos en las redes pueden ser profundos, de ahí que se señala que las redes han participado en procesos de subjetivación en los jóvenes y, por eso, se habla de identidad digital (Murden y Cardenasso, 2018). Este planteamiento coincide con el de García y Del Hoyo (2011), quienes, con el apoyo de distintas fuentes documentales, proporcionan diversos indicios para comprender que el uso intensivo de las redes por parte de los jóvenes no es solo un pasatiempo, sino que en ellas se intercambian numerosas experiencias. Estos autores agregan que las modalidades de participación en línea son "(1) política o cívica, (2) cultural o de ocio, y (3) de amistad o de relaciones sociales" (García y Del Hoyo, 2013, p. 115). Estos vínculos virtuales han ofrecido a los jóvenes la información, el análisis y la discusión de numerosas temáticas.

En efecto, las redes sociales son los "espacios idóneos para la expresión juvenil tanto en lo político como en lo social" (Domínguez, López y Ortiz-Henderson, 2017, p. 91). Las redes se emplean como un medio de difusión de acontecimientos importantes y también como un medio de contrainformación. Si los medios difunden una noticia tendenciosa que busca afectar a una organización social, a una persona, a un grupo o a una comunidad, las respuestas de los internautas se harán virales y aclararán, precisarán, rechazarán, según el caso. Del mismo modo, las redes sociales son un medio para un activismo digital en temas políticos, civiles o comunitarios. Los jóvenes participan comunicando toda aquella situación injusta por parte de personas con poder político o económico, y las que se surgen entre pares, los problemas ambientales, el apoyo a los grupos sociales en desventaja, entre otros.

Participación política y comunitaria en redes sociales

Las nuevas identidades juveniles se expresan también contra las expresiones de injusticia. En Colombia, diversas investigaciones han analizado el uso social de las tecnologías digitales, las cuales han hecho “visibles sus sentidos políticos y una construcción más ética, fortalecida plenamente por la solidaridad, la cooperación y, sobre todo, por la posibilidad de ser y crear cuando se tiene al alcance una mediación tecnológica” (Bermúdez, 2017, p. 162).

Delgado y Arias (2008) asumen que las acciones colectivas que la juventud despliega en las redes sociales responden a las expresiones de injusticia social. Este tejido virtual ha logrado tener un lugar dentro de los medios de información, el cual era controlado por noticieros de radio y televisión, así como por la prensa. Actualmente, los sucesos transmitidos en los canales convencionales coexisten con los difundidos en las redes sociales. Este activismo social en redes inicia con la información que posee una persona o un grupo, quienes darán un clic como señal de aceptación y algunos más lo difundirán entre todos sus contactos (García y Del Hoyo, 2013; Sádaba, 2012).

Para Sádaba (2012), las redes virtuales, junto con los dispositivos tecnológicos, se han convertido en un terreno fértil para el activismo político, social y cultural. Este autor ofrece como ejemplo el movimiento emprendido por el pueblo Mapuche, localizado en el sur de Argentina. García y Del Hoyo (2013), mencionan otros ejemplos:

Se extiende por el mundo una nueva forma de activismo social. En los últimos años, los ciudadanos están siendo testigos de acontecimientos tales como las revoluciones árabes, las filtraciones de secretos de las embajadas de Estados Unidos y los Gobiernos de todo el mundo a través de WikiLeaks, las acciones del colectivo de ciber atacantes Anonymous contra compañías como Visa o Amazon, los movimientos del 15 M en España, Occupy en Estados Unidos o Yo soy 132 en México, las protestas en Rusia, o campañas electorales muy basadas en redes sociales como la que en 2008 llevó a Obama a la Presidencia de Estados Unidos (p. 114).

Otro tipo de expresiones juveniles a través de las redes sociales ha sido la difusión de problemas comunitarios. La participación comunitaria consiste en que los integrantes de una red tienen como propósito intervenir para que se mejore el bienestar de sus integrantes, o el de otros grupos que viven situación adversa socialmente, como son las comunidades de migrantes, los sectores que trabajan en zonas lejanas a su domicilio, los grupos indígenas que viven situaciones de discriminación en las ciudades, o los sectores que pierden su vivienda en una catástrofe natural (Márquez, Corrochano y González, 2020).

Un ejemplo específico de este tipo de participación es el papel que cumplieron las redes sociales en los terremotos de Chile en 2010 y Japón en 2011, y podemos agregar el de México en 2017. En los tres casos, la juventud en las redes tuvo un papel fundamental para que los damnificados se comunicaran con sus familiares, con familiares de damnificados y también entre ellos para mostrar los lugares donde se demandaba apoyo físico. Otras expresiones han sido la difusión de problemas que atañen a grandes grupos humanos, como los daños a la salud provocados por los residuos que una empresa arroja a un río, el apoyo para salvar a una especie en peligro de extinción, la tala inmoderada de bosques, la solidaridad con grupos desplazados por la violencia en alguna región del país, la defensa de los derechos humanos de las

minorías para combatir la xenofobia, el racismo y la violencia de género (Murden y Cadenasso, 2018).

Morales (2012), por su parte, apunta que los jóvenes, a través de las redes sociales, han participado en luchas feministas, lésbico-gay-transgénero, reconocimiento de la ciudadanía étnica, la defensa del medio ambiente y la lucha espacios juveniles para realizar conciertos. Esto ha sido posible gracias al uso de los dispositivos tecnológicos y las redes sociales, las cuales han llevado a la “expansión de contenidos de identidades juveniles” (Morales, 2012, p. 70). Cuando una demanda social logra trascender los límites de un grupo y se convierte en una macrorred donde circulan convocatorias y demandas, estamos ante un nuevo activismo político, comunitario y cívico (Sádaba, 2012; Domínguez y López, 2015 y 2017; Domínguez, López y Ortiz-Henderson, 2017; Murden y Cadenasso, 2018). La participación de los jóvenes, sobre todo los de educación superior, se presenta en frentes políticos, comunitarios y ciudadanos:

... los y las jóvenes empiezan a afiliarse a distintos colectivos que convocan un sinnúmero de intereses –ambientales, culturales, económicos, religiosos, de diversidad sexual y género, etc.–, así como también desde sus vivencias y particulares visiones del mundo, construidas a partir de su condición generacional, configuran redes de acción y movilizaciones en torno a su propio reconocimiento como actores sociales (Delgado y Arias, 2008, p. 273).

Los principios o valores de estas acciones juveniles son la responsabilidad, la cooperación y la solidaridad con los sectores que ameritan ayuda (Bermúdez, 2017).

LOS UNIVERSITARIOS Y LA SOLIDARIDAD

Para Gutiérrez y Arbesú (2009), la solidaridad es una respuesta a la interdependencia entre los seres humanos. La especialización provoca que todos dependan de todos, porque los lazos externos a la voluntad de las personas posibilitan la cohesión. Esta idea es cercana a la expresada por Durkheim (1973), quien consideró que la solidaridad orgánica es producto de la especialización de las tareas productivas y de los vínculos que establecen los miembros de la sociedad moderna. Entre mayor especialización, mayor división del trabajo, por tanto, mayor solidaridad orgánica (Durkheim, 1973).

Razeto (1999), en una posición cercana a esta, asume que es el mercado el que facilita que cada sujeto necesite de otros, porque, al ofrecer un producto, alguien lo comprará. Quienes no pueden vender sus mercancías es porque no satisfacen necesidades “reales”. Estas personas quedan fuera del mercado y de la solidaridad que entablan vendedores y consumidores (Razeto, 1999). Desde esta posición, la solidaridad es producto de la división social del trabajo (Durkheim, 1973), del mercado y la economía (Razeto, 1999), o la interdependencia (Gutiérrez y Arbesú, 2009). Es una actividad que los sujetos realizan, pero no son conscientes del sentido de esta; lo hacen porque la rutina así lo indica. La anonimidad es su característica, sin que comprendan la solidaridad que entre ellos entablan.

Otra definición de solidaridad es aquella que la considera un valor, porque se convierte en un modo de ser, un elemento constitutivo de la vida social y la moral inherente a las sociedades humanas (Gutiérrez, 2011). Es la “ayuda mutua para enfren-

tar problemas compartidos, responde a la benevolencia o generosidad para con los pobres y necesitados de ayuda” (Razeto, 1999, p. 1). Esta postura es cercana a la de Amengual (1993), quien afirma que son los vínculos y la interrelación entre los sujetos su centro. En consecuencia, la solidaridad consiste en el apoyo moral de unos hacia otros, situación posible porque es una relación asimétrica entre aquel que tiene y puede aportar algo a quien lo necesita. Todos forman parte de una sociedad porque son solidarios, pero un sector lucha por el otro, por el que está debilitado:

... el significado básico de la solidaridad, que consiste en que cada uno es responsable de todos y todos lo son de cada uno; uno para todos y todos para uno, o dicho en términos metafóricos y muy reales al mismo tiempo, llevar cargas del otro, pagar su deuda, luchar sus causas haciéndolas causa propia. Así, la solidaridad expresa al mismo tiempo dos cosas: 1) la unión o vinculación entre las personas y 2) la responsabilidad recíproca individual y personalizada respecto de cada uno y de todos en conjunto (Amengual, 1993, p. 136).

La diferencia entre la solidaridad como vínculo económico y la solidaridad como valor radica en que la primera responde a la división del trabajo y la interdependencia económica que ello implica, por tanto, el individuo solo ejecuta una actividad sin tener claridad que con esto él se solidariza con sus semejantes, porque con su trabajo contribuye a la reproducción social. La segunda, por su parte, es producto de acciones de corte social, las cuales tienen una intención porque se dirigen hacia los otros (Weber, 2002); son resultado de la moralidad y buscan ayudar a quien requiere apoyo por su desventaja estructural (por sus condiciones de vida desiguales a la media social) o por una circunstancia extraordinaria, como son los efectos de la naturaleza. “La ‘acción social’, por tanto, es una acción en donde el sentido aludido por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de *otros*, orientándose por ésta en su desarrollo” (Weber, 2002, p. 5).

Sin negar que la vida económica permita la reproducción social por los numerosos intercambios diarios, para los fines de esta investigación debemos aceptar la solidaridad como un valor, específicamente, para ofrecer ayuda a quien lo requiera. La solidaridad es un valor que los sujetos expresan en acciones sociales encauzadas hacia personas, grupos o comunidades. No es una actividad anónima: quien se solidariza con alguien sabe que es necesario hacerlo porque se encuentra en una situación frágil, ya sea por recursos monetarios, por una pena moral o por una situación ajena a él. Se inclina por quien está en una situación de debilidad y requiere ayuda; convierte la deuda del otro en propia. Puede tratarse de personas que forman parte del círculo vital de quien se solidariza, como familiares, amigos, colegas, o personas ajenas, desconocidas, pero que se decide apoyar.

La solidaridad está orientada hacia determinadas personas o grupos. Es una acción social con “sentido”. La solidaridad como un valor permite comprender el papel que cumplieron los jóvenes universitarios que se involucraron en el rescate y apoyo de quienes fueron afectados durante el terremoto de septiembre de 2017.

METODOLOGÍA

En nuestra investigación utilizamos un diseño cualitativo y exploratorio. El referente empírico estuvo compuesto por estudiantes universitarios que cursaban el último

año de licenciatura en Diseño Industrial en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, ubicada en la Ciudad de México. La población participante se conformó de 41 jóvenes, de los cuales 20 eran mujeres y 21 hombres; en su mayoría, tenían entre diecinueve y veinte años de edad. Les explicamos cuál era el propósito del estudio y todos aceptaron participar de forma voluntaria.

En cuanto al instrumento de recolección de datos empíricos, con base en los objetivos que guiaron la investigación, diseñamos un cuestionario, en formato en línea, que incluyó preguntas abiertas. Optamos por esta herramienta porque provee diferentes ventajas, entre otras, abarca el mayor número de los participantes, dado que estos pudieron responder el cuestionario a la hora y el día que ellos eligieron. Las preguntas fueron: después del terremoto, ¿realizaste alguna forma de participación/acción organizada con alguien más (familia/amigos/compañeros de la escuela/otro)? y ¿qué te motivó a realizar dichas acciones? Al final, les pedimos que describieran de manera pormenorizada la forma en que participaron en el terremoto y que mencionaran la(s) razón (es) o motivos de esta participación y cómo se sintieron ante esta situación de emergencia. Los estudiantes tuvieron acceso al cuestionario en línea durante dos semanas, del 2 al 13 de octubre de 2017.

Análisis

Los datos se examinaron por medio de un análisis temático reflexivo de tipo inductivo (Braun y Clarke, 2013); la codificación y el desarrollo de los temas se orientó por el contenido de los datos. Consideramos de suma importancia tomar en cuenta la subjetividad de los investigadores. El análisis se llevó a cabo por medio de diversos momentos, todos relacionados entre sí: familiarización con los datos; codificación de estos; identificación de patrones; revisión y nombramiento de temas; y escritura final. Con el objeto de facilitar la organización de los temas y contrastarlos con los que crearon los investigadores, recurrimos al software NVivo (QSR version11 Pro). Después de todo este proceso, definimos cuatro temas: organización familiar; participación estudiantil en redes sociales; aplicación de los conocimientos adquiridos en la universidad; y empatía y solidaridad.

RESULTADOS

Organización familiar

Como mencionamos, los jóvenes tienen diferentes tipos de participación, a saber, social, política, ciudadana y comunitaria. En los testimonios expresados por los estudiantes que colaboraron en esta investigación advertimos que su involucramiento en el sismo fue una participación comunitaria. Esta modalidad consiste en la solidaridad hacia las personas que se encuentran en una situación adversa (Márquez, Corrochano y González, 2020). Los damnificados por el terremoto se encontraron en esta circunstancia, por tanto, en las redes se solicitó apoyo para el rescate de personas, sus pertenencias, sus mascotas, o bien, trasladar de un lugar a otro cierto tipo de víveres, agua, medicamentos o equipo de trabajo. En todas estas tareas, los universitarios tuvieron un papel importante.

La participación comunitaria responde a principios éticos, porque para los estudiantes es un deber apoyar a la población en situación frágil. Los estudiantes de esta universidad vivieron las repercusiones del terremoto que azotó a México en 2017, porque esta institución se ubica en una de las demarcaciones afectadas. En la mayoría de los relatos se menciona que la forma de organización preponderante poco después del terremoto fue agruparse con algunos miembros de su familia: padres, hermanos, novias (os), con los que realizaron una serie de actividades para ayudar a las personas afectadas.

Los estudiantes se dirigieron tanto a edificios derrumbados como a centros de acopio. Las distancias no importaron, porque se visitó a damnificados en la Ciudad de México y en poblaciones del estado de Morelos. Un testimonio ilustra esta situación: “Con mi familia y algunos amigos juntamos víveres y medicamento para llevarlos a los multifamiliares de Tlalpan. Algunos de los víveres fueron llevados a Jojutla”. Otros lugares visitados fueron centros de acopio, donde necesitaban “materiales de curación, suero, latas de comida, cobertores”. Una actividad más consistió en abrir “las puertas para que todas las personas que pasaban por ahí pudieran entrar gratis al baño y hablar por teléfono”. En otro caso, “mi hermano, su novia y yo, organizamos un espacio para poder darle asilo a todas las mascotas perdidas que andaban caminando en las calles cercanas de mi colonia”.

Los familiares, como integrantes del mundo de vida de los jóvenes, cumplieron un papel relevante en la emergencia suscitada posterior al terremoto. Se organizaron para ofrecer soluciones, ya sea para llevar víveres a distintos puntos o adaptando la casa para solucionar problemas de quien lo necesitara.

Participación estudiantil en redes sociales

Los jóvenes y los estudiantes de educación superior están inmersos en el mundo digital. Los dispositivos tecnológicos y el internet les dan la posibilidad de informarse, viajar, difundir, criticar, apoyar, rechazar tanto noticias como acontecimientos, eventos políticos o culturales. En las redes dan a conocer situaciones favorables o injustas. Las redes son un medio de comunicación constante, no respetan horario, cualquier hora del día es buena para propagar información positiva o negativa. Los jóvenes participan en una o varias redes y también en uno o en varios grupos organizados en diversas temáticas. La ética a través de valores como la responsabilidad y la solidaridad estuvieron presentes en varios mensajes que circularon en red. Un evento extraordinario como el terremoto de 2017 movilizó a la población en general, y a los estudiantes universitarios en particular, para comprometerse y ejercer un papel destacado en las tareas de apoyo y rescate.

Conforme avanzamos en el trabajo de análisis, corroboramos que en cuanto se restableció la comunicación digital, estos jóvenes desplegaron su habilidad en el empleo de redes sociales como Facebook, Twitter, WhatsApp, YouTube, Messenger, entre otros, para comunicarse con amigos, compañeros e incluso con desconocidos, con el objeto de informarse e informar en qué zonas de la ciudad requerían ayuda. En las redes circularon fotos, direcciones de albergues donde solicitaban lo mismo rescatistas que herramientas o medicinas. El celular, como un aditamento

privilegiado, les permitió conectarse con familiares, amigos, compañeros y profesores. El siguiente fragmento ilustra esto:

Junto con mis amigos subimos fotos, en las redes sociales, de las zonas de derrumbes y de los albergues en donde solicitaban cuestiones específicas, como por ejemplo en CU [Ciudad Universitaria], hubo un momento en que ya no requerían comida, sino que lo urgente era conseguir medicamentos de todo tipo.

Los universitarios utilizaron las redes sociales como el medio primordial de difusión de un acontecimiento social tan importante como fue el terremoto y sus consecuencias. Estas redes contribuyeron a que se organizaran en brigadas diversas. Los estudiantes, en sus relatos, explican cómo en todo momento, antes de subir a las redes la información requerida, verificaban su autenticidad. En la mayor parte de los relatos del trabajo de campo, los informantes aseveran que, a pesar de no conocer a las personas que integraban las brigadas, las redes sociales les ayudaron para incorporarse a diversos grupos con el afán de ir a remover escombros a las zonas de desastre:

Después de informarme por internet sobre las zonas de derrumbe más vulnerables, acudí por mi cuenta, específicamente, a la calle de Bolívar en la colonia Obrera en la Ciudad de México, para realizar voluntariado para remover escombros, retirar muros, cortar varillas, organizar brigadas, distribuir alimento y agua a voluntarios.

Un gran número de jóvenes narran que, por medio de WhatsApp, se enteraron de que sus profesores y compañeros organizaron brigadas a las que se unieron para ir a diversas zonas de derrumbe. De acuerdo con sus relatos, el cursar una licenciatura de Diseño Industrial, afín de alguna manera a la licenciatura en Arquitectura, les sirvió para comprender, junto con los profesores de Arquitectura, cómo se elaboraba un diagnóstico constructivo de las viviendas afectadas por el terremoto:

El primer día solo levanté escombros porque no llevaba botas ni casquillos. Al siguiente día conseguí que un profesor, quien ha sido mi amigo, que permitiera entrar por mis botas a mi *locker*. El profesor también me prestó guantes y demás equipo para poder ayudar más allá de solo levantar piedras, porque para ayudar en estas tareas se requería llevar equipo de protección.

Aplicación de los conocimientos adquiridos en la universidad

Uno de los objetivos generales del plan de estudios del licenciado en Diseño Industrial de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, es “formar profesionales que conozcan, manejen y apliquen los procesos teóricos, técnicos y formales del Diseño Industrial en la solución de problemas conceptuales de diseño y que sean capaces de producir artefactos objetos de claridad que satisfagan las necesidades de la sociedad” (Universidad Autónoma Metropolitana, 2011, p. 5). De lo anterior se desprende que su orientación es técnica, el núcleo es el saber hacer, diseñar herramientas novedosas que incidan en los procesos de producción y distribución de bienes. Se busca que se diseñen y produzcan artefactos con el propósito principal de satisfacer necesidades humanas de manera responsable. Algo que sorprendió encontrar en el material empírico fue que estos jóvenes lograron aplicar los conocimientos aprendidos en la licenciatura en la solución de percances que se presentaban en las zonas de desastre:

Yo utilicé mi experiencia como diseñador industrial y me hice cargo de un almacén el que proporcionaba herramientas que yo conocía y que se necesitaban para remover escombros.

Mi trabajo en el multifamiliar fue aplicando conocimientos de diseñador industrial. Hice mesas en el área de carpintería, con polines enormes.

Me puse a cortar varillas con mayor precisión y rapidez, a diferencia de otras personas que no sabían cómo utilizar el esmeril.

Los anteriores testimonios demuestran que los conocimientos y las habilidades que los universitarios aprendieron en la licenciatura en Diseño Industrial sirvieron para solucionar problemas prácticos, como proporcionar la herramienta adecuada para cada cosa; diseñar objetos necesarios para solucionar problemas; cortar varilla de manera eficiente y emplear la herramienta precisa.

Otro tipo de conocimientos aprendidos en los espacios informales de la institución se relacionan con la aceptación o rechazo de las noticias que circulan en redes. Ante la acometida de cientos de mensajes, varios de ellos falsos, los estudiantes han aprendido que es necesario verificar su autenticidad. Para Márquez, Corrochano y González (2020), una competencia en los jóvenes es “la capacidad para indagar y comunicarse, que integra la capacidad de observación, sistematización de datos, y análisis sobre la validez, veracidad y pertinencia de la información” (p. 95). No es suficiente recibir noticias o mensajes, sino que es menester validar su autenticidad.

Empatía y solidaridad

La empatía se puede enfocar desde múltiples disciplinas; en este texto nos referimos a ella a través de la psicología, ya que las respuestas de los estudiantes se interpretan desde el ámbito de las emociones. De acuerdo con el *Diccionario de Psicología* (Galimerti, 2006), “la empatía es la capacidad de identificarse con otras personas hasta comprender sus pensamientos y sus estados de ánimo” (p. 383). Para Rogers (1989), es la posibilidad que tienen los seres humanos para comprender lo que está viviendo el otro. La gran mayoría de los relatos de estos jóvenes explican cómo el ponerse en el lugar de las personas damnificadas los motivó a realizar un sinnúmero de acciones con el afán de poder ayudar a los que se encontraban en desgracia:

... saber que mi familia pudo ser una de las afectadas, me motivó a poner mi grano de arena para que entre todos pudiéramos salir más rápido de esta desgracia.

Darme cuenta de la situación en la que se encontraban las personas afectadas por el desastre, tocó fibras sensibles que me hicieron querer ayudar.

Nunca vamos a dejar de sentir las ganas de ayudar y dar la mano a quien lo necesita, somos una sociedad muy “acomodada”, diría mi bisabuela.

Olmedo y Montes (2009) señalan que “el concepto de empatía está relacionado con la comprensión del otro y de su mundo afectivo, a la que se llega como resultado de conectar con los sentimientos ajenos” (p. 4).

En cuanto a la solidaridad, el análisis de las narraciones de estos jóvenes nos permitió identificar y nombrar los temas, a partir de los cuales consultamos diversas fuentes teóricas con las que los sustentamos. Esto nos ayudó a comprender que el sentimiento de empatía que experimentaron los universitarios los llevó como segundo momento a ser solidarios con las personas que estaban en desgracia. La solidaridad se expresa tanto con personas que conocemos como hacia personas desconocidas: “No conocía a nadie, pero a todos nos unía querer ayudar a los demás, sin saber a quién estábamos ayudando”. Estas acciones tuvieron como fondo un sentido ético, una responsabilidad ciudadana: “Me decidí a ayudar porque tenía una obligación moral de apoyar a los ciudadanos que se encontraban en desgracia”.

La solidaridad con los grupos en desventaja se convierte en una responsabilidad para apoyar a quien requiere auxilio. La solidaridad es hacer propia la deuda de otro (Amengual, 1993): “No podía hacer nada ‘normal’ sin dejar de pensar por un segundo en esas personas que no pudieron salir y que estaban enterradas bajo los escombros [...]. Preferí emplear mi tiempo haciendo algo que valiera la pena para mi existencia”. Este sentimiento que motivó a los jóvenes a emprender numerosas acciones también les dio la oportunidad de experimentarla con los ciudadanos que ameritaban ayuda en las zonas de desastre:

Trabajábamos de madrugada, pero la gente nos tenía muy consentidos a todos nosotros con sus donaciones, había señoras que pasaban, varias veces, con sus botes con pozole o tamales y nos los regalaban.

Fue muy lindo sentir ese apapacho indiscriminado por parte de todas las personas que deseaban ayudar a los que estábamos trabajando en tareas de rescate.

También se ha mencionado en la parte teórica que las personas se solidarizan con algo o con alguien porque se convierte en un deber hacerlo, especialmente si se trata de un grupo o comunidad que se encuentra en una situación difícil. En los relatos de los jóvenes se constata este sentimiento, el cual se expresó al experimentar “enojo, frustración, decepción e impotencia”.

SOLIDARIDAD: ENOJO, FRUSTRACIÓN, DECEPCIÓN, IMPOTENCIA

Es importante aclarar que, conforme fuimos analizando más finamente el tema de solidaridad, surgieron otros subtemas relacionados con este, como frustración y enojo: “La falta de organización en las zonas de desastre me motivó a ayudar porque me sentí frustrado y enojado de darme cuenta de que los damnificados por el terremoto estaban solos”; impotencia: “Lo que me llevó a ayudar fue un sentimiento de impotencia al intentar ponerme en los zapatos de los otros y de sus familias o seres queridos”; y tristeza y decepción: “Ayudé en todo lo que pude por la tristeza y decepción que me dio darme cuenta de la irresponsabilidad del gobierno y su incompetencia”.

La solidaridad, vista como un valor, ayuda a comprender la particularidad social que caracterizó a estos jóvenes universitarios. Estos sujetos forman parte de un contexto histórico y tecnológico con características propias, que los llevó a que se involucraran en el rescate y apoyo de las personas afectadas durante el terremoto de septiembre de 2017.

CONCLUSIONES

La participación de los jóvenes actuales en la vida política, comunitaria o ciudadana no es la misma que tuvieron las generaciones anteriores, cuyo centro eran la militancia y el activismo político directo. En la actualidad, la mayoría de los universitarios disfrutan horas manipulando una PC, una laptop, una tableta o un celular. Con estos artefactos y con internet, se conectan y rebasan fronteras, el mundo en un celular (Fernández, 2012). No hay límites para la información, la cual circula a una velocidad inmediata. En nuestro caso, los estudiantes, a través de las redes sociales, comunicaron los lugares donde requerían víveres, herramientas o ayuda física para rescatar personas o para trasladar materiales de uno a otro punto. Los universitarios se solidarizaron con aquellas personas damnificadas con este desastre natural.

Aranda (2017) considera que la diferencia entre los jóvenes que participaron en el rescate de la catástrofe de 1985 y los de 2017 fue que los primeros se informaron sobre los lugares que demandaron apoyo a través de mensajes en radio. Los segundos, por su parte, lo hicieron por las redes sociales, las cuales usaron, sin que una autoridad lo solicitara u organizara, para comunicarse, organizarse y acordar una estrategia de apoyo. La horizontalidad permitió la autoorganización, la formación de brigadas, ir a la calle en bicicleta, motocicleta o a pie.

Los mensajes circulaban en los dispositivos y se indicaba el lugar donde requerían herramientas, agua, comida, fuerza de trabajo, etcétera. Los jóvenes, lo mismo trabajaron con los integrantes del grupo familiar, o con los miembros del grupo de pertenencia, o con la brigada formada por los compañeros, o por profesores y estudiantes, otras veces con personas desconocidas. Las redes sociales cumplieron un papel importante posterior al desastre. A través de ellas, los jóvenes universitarios ubicaron los lugares para apoyar a quien lo demandara.

Si la solidaridad como un valor consiste en apoyar a alguna persona, a un grupo o a una comunidad en desventaja, entonces los estudiantes que se involucraron en los días posteriores al terremoto de septiembre 2017 fueron solidarios. Nadie los envió, sino que ellos decidieron colaborar, hacer algo por aquellas personas damnificadas. En ese acontecimiento extraordinario se entendió la importancia que tuvieron “la telefonía celular, el GPS y las redes” (Amador, 2017). Los jóvenes universitarios demostraron que la apatía e indiferencia que se les adjudica no es tal, sino que los asuntos públicos los resuelven en las redes y, cuando es indispensable, participan físicamente y salen de su pequeño territorio.

Esta indagación proporcionó una enseñanza para quienes colaboramos en ella: el estudio de los sujetos de una sociedad específica, en este caso, de los jóvenes universitarios, se debe realizar considerando su particularidad histórica. A su vez, esto remite a introducirse en la vida cotidiana de estos, anotar lo que hacen, documentar los indicios (Ginzburg, 1983) que tejen en sus numerosas acciones diarias, y registrar e interpretar aquello que aparentemente no es relevante en la investigación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Rodríguez, D. E. y Said Hung, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, núm. 12, pp. 190-207. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1145/725>
- Amador, J. (2017). Los millennials del 19-S podrían impulsar la transformación de México: investigadores. *Proceso*, 2 de octubre. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/505754/los-millennials-del-19s-podrian-impulsar-la-transformacion-mexico>
- Amengual, G. (1993). La solidaridad como alternativa. Notas sobre el concepto de solidaridad. Dimensiones críticas de la filosofía política. *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 1, pp. 135-151. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1993-1-EDC02288-AC9D-03F8-48A4-C7CAB120E112/solidaridad_alternativa.pdf
- Aranda, J. (2017). El sismo de los millennials. *La jornada*, 27 de septiembre. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2017/09/27/opinion/a04a1cul>
- Braun, V. y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Londres: SAGE.
- Bermúdez Grajales, M. M. (2017). Subjetividades juveniles, expresiones políticas y uso de tecnologías digitales. *Praxis & Saber*, vol. 8, núm. 17, pp. 155-179. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7205/5696
- Bernal, C. y Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, núm. 40, vol. XX, pp. 25-30. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-02>
- Castells, M. (2002). *Internet y la sociedad red*. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universitat Oberta Catalunya. Recuperado de http://fcaenlinea.unam.mx/anejos/1141/1141_u5_act1.pdf
- Delgado Salazar, R. y Arias Herrera, J. C. (2008). La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 6, núm. 11, pp. 272-296.
- Domínguez, F., López, R. y Ortiz-Henderson, G. (2017). Redes sociales digitales y participación política de jóvenes universitarios de México y de Chile: una revisión de estudios. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, vol. 14, núm. 26, pp. 86-95. Recuperado de <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/911/476>
- Domínguez, F. y López, R. (2017). Redes sociales digitales: espacios de participación política, ciudadana y de derechos humanos para los jóvenes universitarios mexicanos. En R. Torres, G. Urzúa y J. C. Sánchez (eds.). *Juventud y espacios de participación en Chile y América Latina* (pp. 93-110). Santiago: Universidad Central/RIL Editores.
- Domínguez, F. y López, R. (2015). Uso de las redes sociales digitales entre los jóvenes universitarios en México. Hacia la construcción de un estado de conocimiento (2004-2014). *Revista de Comunicación*, núm. 14, pp. 48-69.
- Durkheim, E. (1973). *De la división del trabajo social*. Argentina: Schapire Editor.
- Fernández, C. (2012). Ciudadanía juvenil y nuevas formas de participación a través de la conectividad. *Culturales*, vol. 8, núm. 15, pp. 114-134. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cultural/v8n15/v8n15a5.pdf>

- Galimerti, U. (2006). *Diccionario de Psicología* (2a. ed). México: Siglo XXI Editores.
- García Galera, M. C. y Del Hoyo, M. (2013). Redes sociales, un medio para la movilización juvenil. *Zer*, vol. 18, núm. 34, pp. 111-125. Recuperado de <https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/10649/9887>
- Ginzburg, C. (1983). Señales. Raíces de un paradigma indiciario. En A. Gargani (comp.). *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas* (pp. 55-99). México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, S. (2011). Representaciones sociales y construcción de ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, núm. 36, pp. 1-18. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/120/113>
- Gutiérrez, S. y Arbesú, I. (2009). Los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco y sus percepciones sobre ciudadanía. En J. Piña y O. Mireles (coords.). *Ciudadanía y estudiantes universitarios* (pp. 213-273). México: Gernika.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. Informe al Consejo de Europa*. Barcelona-México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Márquez, A., Corrochano, M. C. y González, M. R. (2020). Redes sociales (RR. SS.), tres miradas a la participación de los jóvenes a través de las RR.SS. En J. Igelmo Zaldívar y M. R. González (2020). *Participación cívica en espacios socio-educativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico* (pp. 91-122). Salamanca, España: Editorial Fahren House, colección Grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas, núm. 2. Recuperado de <https://www.fahrenheit.com/omp/index.php/fh/catalog/book/42>
- Medina, M. (2007). Prólogo al libro Pierre de Lévy. *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital* (pp. VII-XXIV). Informe al Consejo de Europa. México: UAM-Iztapalapa-Anthropos.
- Morales, M. (2012). Juventud y acción colectiva en México. *Revista del Centro de Investigación*, vol. 10, núm. 37, pp. 67-82. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/105>
- Moreno, A. (2017). Radiografía de los voluntarios. *El Financiero*, 6 de octubre.
- Murden, A. y Cadenasso, J. (2018). *Ser joven en la era digital. Una aproximación a los procesos de construcción de subjetividad*. CEPAL. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4739>
- Olmedo, P. y Montes, B. (2009). *Evolución conceptual de la empatía. Iniciación a la investigación*. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/307>
- Osorio Cámara, M. J., Molero Jurado, M. M., Pérez Fuentes, M. C. y Mercader Rubio, I. (2014). Redes sociales en internet y sus consecuencias de uso en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, vol. 3, núm. 1, pp. 585-592. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.539>
- Razeto, L. (1999). La economía de la solidaridad: concepto, realidad y proyecto. *Persona y Sociedad*, vol. XIII, núm. 2, pp. 1-14. Recuperado de http://base.socioeco.org/docs/razeto_la_economia_de_solidaridad_06.pdf
- Rogers, C. (1989). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Ruano, L., Congote, E. y Torres, A. (2016). Comunicación e interacción por el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales virtuales en estudiantes universitarios.

- RISTI. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información*, núm. 19, pp. 15-31. Recuperado de <http://www.risti.xyz/issues/risti19.pdf>
- Sádaba, I. (2012). Acción colectiva y movimientos sociales en las redes digitales. Aspectos históricos y metodológicos. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 756, pp. 781-794. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.756n4011>
- Senado de la República (2017). *Coordinación de comunicación social*, núm. 389. Recuperado de <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/39320-plantean-integrar-a-las-zonas-en-desastre-y-emergencia-en-las-zonas-de-atencion-prioritaria.html>
- Servicio Sismológico Nacional (2018). *Catálogo de sismos*. Recuperado de <http://www2.ssn.unam.mx:8080/catalogo/>
- Universidad Autónoma Metropolitana (2011). *Resultados de la encuesta aplicada a egresados de la licenciatura en Diseño Industrial*. División de Ciencias y Artes para el Diseño, Unidad Xochimilco. Recuperado de http://www.uam.mx/egresados/estudios/acreditacionlic/Unidad_Xochimilco/5_2011/Plan_87_Licenciatura_en_Disenio_Industrial_XOC_CAD_2011.pdf.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Madrid: FCE.

El papel de la mentoría en la construcción de la imagen profesional

The role of mentoring in the professional image construction

MITZI DANAE MORALES MONTES*

Esta investigación analiza la influencia de la mentoría informal en la construcción de la imagen profesional de los novatos de la carrera de Derecho. Los mentores suelen ser modelos de imagen profesional para sus aprendices, ya que les enseñan a proyectar eficiencia técnica y coherencia sociocultural en su trabajo cotidiano. Ambos componentes son valiosos en organizaciones institucionalizadas, como las de tipo jurídico, que valoran que los novatos, además de su conocimiento especializado, muestren un comportamiento y una vestimenta adecuados a la cultura organizacional. El estudio utiliza una perspectiva cualitativa para analizar los datos obtenidos de entrevistas en profundidad con egresados de Derecho de instituciones de educación superior pública y privada mexiquenses. Los resultados muestran que la vestimenta es una señal poderosa de competencia profesional, aunque su valor depende de distintos elementos.

Palabras clave:
mentoría,
imagen profesional,
profesión jurídica,
habilidades sociales,
vestimenta laboral

This research analyses the informal mentoring influence in the professional image construction of recent law graduates. Mentors are usually professional image models for their apprentices, for they teach them to project technical efficiency and sociocultural consistency in their daily performance. Both characteristics are valuable in institutionalized organizations, such as those dealing with legal matters, where not only specialized knowledge is expected from new graduates, but also satisfactory and suitable behavior as well as a certain appropriate dress code for this kind of organizational culture. A qualitative perspective was used to analyze the data obtained through interviews with law graduates from private and public institutions in México State. The results show that clothing is a powerful sign of professional competence, although its value depends on different elements.

Keywords:
mentoring,
professional image,
legal profession,
social skills,
work dress

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 30 de septiembre de 2020 |

Publicado: 12 de noviembre de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1101>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-013

* Doctora en Ciencias, especialidad de Investigaciones Educativas, por el Cinvestav-IPN. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma. Líneas de investigación: educación superior privada, egresados universitarios, análisis organizacional. Correo electrónico: mdanaemm@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-5726-9682>

INTRODUCCIÓN

Esta investigación analiza algunos aprendizajes que los profesionistas novatos del derecho desarrollan gracias a la mentoría informal en los entornos laborales jurídicos. A través del proceso de formación de la imagen profesional de los novatos, estos construyen sus nociones de profesionalismo, en gran parte, basadas en las atribuciones que reciben de sus mentores y otros colegas expertos sobre su desempeño. En específico, en este trabajo abordamos la manera en que los profesionales aprenden a enviar señales adecuadas para construir su imagen profesional, en especial, aquellas referidas a la vestimenta laboral, las cuales contribuyen a ganar credibilidad en su capacidad para realizar un trabajo.

La mentoría brinda beneficios de diverso tipo (Ramaswami, Dreher, Bretz & Wiethoff, 2010; Kay, Hagan & Parker, 2009; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Van Emmerik, 2004; Swap, Leonard, Shields & Abrams, 2001). Durante la socialización profesional con un mentor informal, el mentorado desarrolla los conocimientos técnicos y las habilidades especializadas que demanda el ejercicio de la profesión, así como saberes socioculturales, axiológicos, actitudinales o normas de la cultura organizacional. De manera paralela, se reconoce el apoyo emocional que suele brindar el experto y sus efectos favorables para el desempeño laboral. A pesar de estos beneficios, el aprendizaje del mentorado sobre la presentación personal y la vestimenta como componentes de la imagen profesional ha sido poco explorado.

La formación de profesionistas de derecho es genérica en la mayoría de las instituciones de educación superior (IES) mexicanas, por lo que la especialización profesional se logra por medio de la guía pedagógica y la interacción con los colegas más expertos, quienes contribuyen al aprendizaje de los novatos sobre conocimiento práctico, referentes culturales y pautas de comportamientos pertinentes para un ejercicio profesional exitoso. Estos elementos son valiosos porque permiten a los novatos integrarse al gremio jurídico y ser reconocidos por sus colegas como miembros legítimos.

Por ejemplo, para ser visto y tratado como un profesionista competente en un tribunal o en un despacho jurídico de élite, el novato necesita aprender a proyectar la imagen profesional adecuada a las especificidades de ese tipo de organización y función profesional. Por esta razón, es conveniente que la enseñanza formal que llevan a cabo las IES sobre los principios generales de la disciplina jurídica sea complementada con la enseñanza informal propia de los ámbitos laborales.

En otras palabras, cuando los profesionistas novatos ingresan a un ámbito laboral se enfrentan al desafío de obtener información relevante para aprender a ajustarse a la organización y a sus clientes o usuarios, al mismo tiempo que construyen una imagen adecuada. A este proceso, Bourgoin y Harvey (2018) lo denominan tensión de aprendizaje-credibilidad. Para sortear dicha prueba, los novatos necesitan aprender a proyectar la imagen profesional adecuada, es decir, que logren ser vistos y tratados por sus jefes, compañeros y usuarios o clientes con la credibilidad suficiente para desempeñar su trabajo. El propósito de dar una imagen profesional adecuada, más que un fin en sí mismo, es una condición para que el novato logre una interacción, en especial con los colegas, de tal modo que pueda transmitir información, resolver problemas o lograr objetivos a largo plazo (Bourgoin & Harvey, 2018).

Nuestro planteamiento es que, durante la mentoría informal, los mentores son modelos de referencia de la imagen profesional adecuada para sus mentorados, quienes aprenden a enviar señales favorables de profesionalismo a sus jefes, colegas y clientes, de tal modo que pueden ser considerados aptos para desempeñar su rol, ganar credibilidad sobre su competencia profesional y recibir un trato acorde con el puesto que ocupan en una organización.

Con base en esta noción, nuestro estudio tiene como objetivo identificar algunos de los saberes que los novatos desarrollan con sus mentores, entre los cuales están los referidos a la construcción de la imagen profesional. Un componente fundamental de esa imagen es el atuendo laboral, ya que, conforme los novatos tienen mayor conciencia de la relevancia de la vestimenta, pueden manejarla para influir en la manera en que otros los ven y obtener mayor poder, influencia y beneficios laborales. Los resultados favorables que suelen ganar los profesionistas que se ajustan a los estereotipos de la imagen profesional pueden confirmar que las organizaciones sí reconocen y recompensan el cuidado que sus empleados tienen en su vestimenta (Peluchette, Karl & Rust, 2006).

LA IMAGEN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA INTERACCIONISTA

Goffman (1989) plantea que en los entornos caracterizados por rutinas, reglas y funciones bien definidas, como las organizaciones jurídicas tradicionales, la interacción cara a cara, es decir, “la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones de otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (p. 27), se puede analizar a partir de las señales que emiten los actores e identificar los rasgos de la imagen que tratan de proyectar a los demás.

Desde esta perspectiva, reconocemos una fachada social, referida a la información previa, preconociones o estereotipos sobre las características propias de un conjunto de acciones o rutinas que podemos trasladar de una situación a otra; por ejemplo, cuando se piensa en las características de un tribunal, un despacho o una instancia del ministerio público, se tiene una expectativa sobre el desempeño, el lenguaje y la imagen de quienes trabajan ahí aunque nuestra experiencia sea muy limitada en esos ámbitos.

En el nivel individual, la fachada personal está formada por las “insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y el aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes” (Goffman, 1989, p. 35). Por ejemplo, los profesionistas del derecho que trabajan en organizaciones jurídicas tradicionales, como el Poder Judicial, suelen proyectar una imagen conforme a los estereotipos profesionales, como vestir de traje, zapatos formales y portafolios. Al respecto, podemos afirmar que esta decisión no es un asunto menor, pues se ha observado que quienes utilizan su vestimenta para impresionar también suelen experimentar una mejor autopercepción al sentirse confiables, competentes, productivos y amigables (Peluchette, Karl & Rust, 2006).

Si se piensa en el atuendo laboral como parte de la imagen que el profesionista trata de mostrar en su lugar de trabajo, la presentación personal deja de ser un asunto banal para convertirse en un tema sustancial, que consiste en proyectar profesionalismo y aumentar las posibilidades de ser visto y tratado de acuerdo con el

rol que pretende desempeñar en la organización. El profesionalista puede aumentar su credibilidad y legitimidad si dicha imagen es coherente con las características que los demás actores identifican como propias del puesto; por esta razón, quienes monitorean con mayor conciencia la manera en que son vistos por los demás en el entorno laboral tienen mayores posibilidades de proyectar una imagen conveniente que les permita obtener resultados positivos para su carrera, mientras que las personas con menor conciencia de su imagen pueden manipularla con poco éxito y dejar de recibir algunos beneficios (Turnley & Bolino, 2001).

La perspectiva de la interacción dramática invita a pensar en la organización como un escenario “que incluye el mobiliario, el decorado, los equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico” (Goffman, 1989, p. 34). Aunque cada individuo desarrolla la acción que le corresponde, también necesita los otros actores para llevar a cabo su actuación completa. Desde esta lógica, podemos pensar en los estudiantes de derecho como actores en ciernes que miran tras bambalinas la ejecución de los expertos y, desde esa posición, se familiarizan con el escenario, observan los trucos del maestro, identifican el rol de cada actor y aprenden a presentarse ante los otros individuos, sean clientes, jefes o colegas.

El profesionalista aprende poco a poco a proyectar una imagen coherente con la expectativa de los demás actores de los escenarios jurídicos y se va haciendo capaz de mostrar la imagen que pretende. El planteamiento de Goffman (1989) sobre el papel de la imagen profesional es el siguiente:

La sociedad está organizada sobre el principio de que todo individuo que posee ciertas características sociales tiene un derecho moral a esperar que los otros lo valoren y lo traten de un modo apropiado. En conexión con este principio hay un segundo, a saber: que un individuo que implícita o explícitamente pretende tener ciertas características sociales deberá ser en realidad lo que alega ser. En consecuencia, cuando un individuo proyecta una definición de la situación y con ello hace una demanda implícita o explícita de ser una persona de determinado tipo, automáticamente presenta una exigencia moral a los otros, obligándolos a valorarlo y tratarlo de manera que tienen derecho a esperar las personas de su tipo (p. 24).

Con base en estas ideas, es posible pensar en las organizaciones jurídicas como escenarios en los que el novato aprende poco a poco a proyectar la imagen que le ayude a ser concebido y tratado de forma coherente con el rol que pretende desempeñar en la organización; es decir, la imagen es la faceta pública que mostramos, la cual está basada en las valoraciones que nos reflejan los demás (Roberts, 2005).

En el trabajo cotidiano, pensado como la obra en la que el profesionalista actúa, hay actores principales, secundarios e incidentales que envían y reciben mensajes, incluso hay una escenografía y ambientación específicas. Ante la cantidad de actores y señales presentes en vida cotidiana, la importancia de enviar señales correctas es mayor. El profesionalista que quiera ser visto y tratado acorde con el rol que pretende desempeñar deberá ser capaz de enviar mensajes claros de que posee las cualidades necesarias para hacerlo; es decir, es preciso que remita las señales adecuadas de su profesionalismo.

La imagen profesional es importante para todos los profesionalistas; sin embargo, en el gremio jurídico es un elemento trascendental porque la materia de trabajo involucra mantener más relaciones personales que en las ocupaciones que se pueden ejercer de manera independiente; por esta razón, el profesionalista jurídico necesita dominar tanto el plano técnico como el relacional para desempeñar su trabajo (De-

zalay & Garth, 1997). El atuendo profesional puede ser un elemento influyente para manejar la imagen con resultados positivos tanto en el lugar de trabajo como en la percepción propia (Peluchette, Karl & Rust, 2006).

En el contexto organizacional, el manejo de la imagen se refiere al conjunto de comportamientos que los actores utilizan para moldear la forma en que son vistos por los demás (Bolino, Long & Turnley, 2016). Cuando los novatos ingresan a una instancia laboral se enfrentan a lo que Bourgoin y Harvey (2018) han conceptualizado como tensión de aprendizaje-credibilidad, que se trata del desafío de obtener información relevante para aprender a ajustarse a la organización y sus clientes o usuarios al mismo tiempo que construyen una imagen adecuada durante su socialización. Estos autores identificaron que los profesionistas pueden experimentar tres tipos de sospechas de los jefes, clientes y colegas cuando ingresan a una organización: la primera se refiere a su competencia o capacidad profesional; la segunda, a su coherencia sociocultural; y la tercera, al cuestionamiento a su productividad (Bourgoin & Harvey, 2018).

La construcción de la imagen profesional se ha analizado, por un lado, a partir de los elementos cognitivos, conductuales y de socialización que llevan a cabo los profesionistas para proyectar una imagen favorable en la organización en la que trabajan (Ibarra, 1999; Turnley & Bolino, 2001; Alvesson, 2001; Bolino, Long & Turnley, 2016; Bourgoin & Harvey, 2018). Por otro, hay investigaciones que se han centrado en el análisis de carácter simbólico de las señales verbales y no verbales, en especial por medio de la vestimenta, que son mensajes enviados para mostrar la pertenencia a un grupo o clase social, o bien, como símbolo de profesionalismo (Roberts, 2005; Peluchette, Karl & Rust, 2006; Peluchette & Karl, 2007). Nuestra investigación analiza el aprendizaje de los novatos sobre la imagen profesional jurídica, en sintonía con este segundo tipo de estudios sobre el atuendo laboral como señal de profesionalismo.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación se efectúa desde una perspectiva cualitativa para analizar los aprendizajes de los novatos jurídicos sobre la imagen profesional adecuada para proyectarse como profesionistas competentes. La vestimenta es uno de los temas de especial interés en el análisis. En la delimitación analítica del objeto de estudio consideramos solo a los mentorados; la visión de los mentores sobre el fenómeno rebasa el alcance de este estudio.

Analizamos únicamente experiencias de mentoría informal que, según Van Emmerik (2004), es aquella que se establece sin que la organización intervenga de ninguna manera, y cuyo carácter, propósito y resultados son distintos a los de la mentoría formal, la cual tiene una planeación, estructura y recursos materiales y humanos asignados (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004). En algunos casos, los entrevistados tuvieron una relación de mentoría con un familiar o profesor y, en otras experiencias, ese proceso se llevó a cabo con un experto durante el servicio social o las prácticas profesionales, que son un requisito de las IES.

Una diferencia significativa entre dichas actividades y la mentoría informal es que en esta hubo un compromiso voluntario de mentor y mentorado para invertir tiempo y esfuerzo al proceso de enseñanza-aprendizaje del arte profesional. Aunque todos

los egresados tuvieron una experiencia como practicantes en alguna instancia laboral, solo algunos establecen una relación personal de mentoría informal, las cuales quedaron sin reconocimiento o certificación de las IES o las instancias laborales.

La información empírica se recolectó mediante entrevistas en profundidad con 40 egresados de la carrera de Derecho de tres IES, de los cuales 21 tuvieron un mentor informal temporal o permanente. Los temas de las entrevistas fueron: datos socio-demográficos, trayectoria académica, características de la formación universitaria, experiencias laborales no remuneradas como servicio social, prácticas profesionales o pasantías, inserción al primer empleo y al actual, características de la profesión jurídica, prestigio e imagen profesional.

En la información recolectada sobre las primeras experiencias en el ámbito laboral surgió el tema de la mentoría informal como una experiencia frecuente entre los egresados y cuya relevancia fue confirmada tanto por quienes tuvieron mentores informales como quienes carecieron de ellos, lo cual revela que, incluso, quienes fueron autodidactas reconocieron los beneficios de esa vivencia.

Los participantes proceden de tres generaciones, es decir, egresaron más o menos en la misma época, con una diferencia de uno, dos o tres años. Todos cursaron la carrera de Derecho genérica, sin ninguna especialidad. Algunos entrevistados trabajan en el sector público (gobierno o Poder Judicial) y otros en el ámbito privado (notaría, empresa o despacho jurídico). Las funciones profesionales que desempeñan son la abogacía, la judicatura, la fiscalía y la notaría. Todos fueron becarios o practicantes sin remuneración económica al menos un año y han ejercido en un empleo formal entre uno y cuatro años; estos últimos son los casos de quienes trabajaban y estudiaban la licenciatura de manera simultánea.

El trabajo empírico se llevó a cabo en tres IES distintas en perfil académico y sociocultural ubicadas en el Estado de México. Las diferencias en la trayectoria de sus profesores, planes de estudio, equipamiento, infraestructura, servicios para los estudiantes, así como los recursos simbólicos, como el prestigio y el reconocimiento social, configuran una experiencia formativa distintiva para cada comunidad estudiantil. La selección de cada institución se basó en el propósito de que cada una fuera representativa de los establecimientos de su tipo, de tal forma que pudieran considerarse una muestra intencionada, teórica y significativa por sus características intrínsecas (Merriam, 1998).

De los entrevistados, trece estudiaron en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), que es pionera en la formación de profesionistas del derecho en la entidad mexiquense, por lo que es un referente para estudiar el fenómeno planteado con base en el supuesto de que sus profesores tienen una amplia trayectoria profesional y pueden ser mentores con experiencia.

Del sector privado, participaron trece profesionistas de la Universidad de Ixtlahuaca (UdIX), cuyas colegiaturas están entre las más bajas del mercado universitario regional; ofrece licenciatura y distintos programas de posgrado en derecho; inició sus labores en 1993 y goza de prestigio local. Tiene una matrícula de licenciatura de aproximadamente 7,500 estudiantes, cifra mayor que la de algunas instituciones públicas y privadas estatales. Gran parte de sus profesores y directivos son egresados de la carrera de Derecho de la UAEMex.

Catorce entrevistados más proceden del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, campus Toluca (ITESM). Es una de las IES privadas pioneras en el mercado universitario y sus colegiaturas se encuentran entre las más altas de la región. Aunque la carrera de Derecho se ofrece desde 2005 en este campus, esta sede goza de amplio prestigio por pertenecer a una red nacional consolidada. Uno de los supuestos es que en esta institución gran parte de los profesores tiene experiencia y renombre profesional, lo que permitiría brindar buenas prácticas de mentoría.

DISCUSIÓN

La mentoría: estrategia pedagógica poderosa

La socialización profesional es el proceso mediante el cual los individuos son influenciados o moldeados para asimilar y reflejar las dimensiones de valor de una profesión (Barretti, 2004). Un cambio actitudinal relevante que se ha identificado como producto de la socialización es que los estudiantes suelen abandonar de forma progresiva los estereotipos y las imágenes idealizadas sobre su profesión, y aprenden las implicaciones de la práctica profesional cotidiana (Mayer-Sommer & Loeb, 1981). En otras palabras, abandonan las tierras altas de su disciplina –la perspectiva académica de la universidad– para sumergirse en los terrenos pantanosos –la práctica profesional– donde se requieren conocimientos y habilidades desarrollados mediante la experiencia empírica (Schön, 1998).

Una de las figuras más importantes en la socialización profesional han sido los mentores, quienes han tenido un papel importante en la enseñanza, promoción y desarrollo de habilidades y talentos de las generaciones más jóvenes (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004). En un sentido amplio, un mentor es alguien que forja “una relación profesional y personal más cercana con un subordinado o par, que utiliza sus conocimientos y habilidades para apoyar la carrera de su discípulo, así como su poder de persuasión para animarlo a seguir una trayectoria profesional similar” (Camp, 2006, p. 40). El mentor es una persona influyente por su avanzado conocimiento y experiencia, lo que permite proveer de apoyo a su aprendiz (Van Emmerik, 2004).

En general, esta experiencia de enseñanza-aprendizaje se concentra en tres objetivos: desarrollar habilidades técnicas, ejecutar tareas de administración y gestión, y reforzar las normas y los valores organizacionales (Swap *et al.*, 2001). En este último punto cabe señalar que un mentor brinda consejo e información sobre la cultura y los protocolos organizacionales para que sus mentorados puedan cubrir las expectativas con prontitud. El mentor que puede realizar esas tareas tiene el estatus, la experiencia e influencia suficientes dentro de la organización (Kay, Hagan & Parker, 2009).

La mentoría se ha asociado a la satisfacción laboral tanto por los beneficios extrínsecos como por los intrínsecos (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Camp, 2006; Swap *et al.*, 2001; Van Emmerik, 2004). Para los mentorados, la mentoría brinda la oportunidad de fomentar habilidades, conocimientos y mejorar su desempeño. Para los mentores, promueve el desarrollo profesional y personal. A ambos grupos les ayuda a perfeccionar sus habilidades, acceder a nuevas ideas y promover el desarrollo personal (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004).

Sin embargo, la mentoría informal también es una experiencia que solo algunos novatos pueden experimentar, porque el acceso a un mentor supone contar con una persona dispuesta a establecer un compromiso personal con el novato para brindarle tiempo y recursos que contribuyan a perfeccionar poco a poco su competencia. En este sentido, los entrevistados comentaron:

Conozco compañeros a los que no los dejaban ni hacer una promoción y no tenían ni la oportunidad de agarrar la computadora y fallar. Si yo fallaba, el licenciado no se molestaba, al contrario, me decía “corrige aquí”. Había compañeros que, si no lo hacían bien, los regañaban. Me ha tocado escuchar muchas experiencias así. Yo, la verdad, corrí con suerte (Alma, UdIX).

A menos que tengas un padrino muy bueno que llegue, te agarre de la mano y te diga “¿sabes qué? vas a estar aquí, tú y tú van a estar con él y le enseñan todo”, tienes que buscar tus oportunidades, tocar puertas y alguna se tiene que abrir. Hay personas que sí corren con la suerte de tenerlo (Rodrigo, ITESM).

Solo una parte de los novatos del derecho tienen la oportunidad de formarse con un mentor dispuesto a enseñarles y brindarles el apoyo pedagógico y emocional necesario para integrarse al gremio paulatinamente; la mentoría es una relación demandante, compleja y dinámica que requiere tiempo, interés y compromiso de mentores y aprendices (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004).

Sumado a lo anterior, se ha observado que la posibilidad de que las mujeres establezcan una relación de mentoría es menor debido a que el derecho, como otras profesiones dominadas por hombres, ejercidas en su mayoría por estos e influidas por estereotipos masculinos (Ramaswami *et al.*, 2010), es una de las carreras en las que las mujeres necesitan vencer más obstáculos ideológicos y culturales para mostrar su profesionalismo; por ello, se encuentran con menos colegas dispuestos a asumir un compromiso de mentoría. Aquellas que pretenden ser exitosas en este tipo de profesiones deben construir relaciones de mentoría con colegas varones poderosos, en puestos de liderazgo o que les brinden su apoyo (McManus, 2005; Kay, Hagan & Parker, 2009; Ramaswami *et al.*, 2010).

En perspectiva histórica, desde los inicios de la profesión jurídica mexicana, el trabajo cotidiano de un novato con un experto ha sido una estrategia pedagógica común. En 1826, el Instituto Literario de Toluca (ahora UAEMex) establecía que, para obtener el título de profesionista del derecho, era preciso “haber estudiado Jurisprudencia en alguno de los Colegios de la República, haber practicado por tres años en estudio de abogado conocido y haber sido examinado y aprobado por el Tribunal Superior de Justicia” (Peñaloza, 1997, p. 5). La preparación del novato consistía en desarrollar a la par el conocimiento teórico y el práctico y, para ser acreedor al título o cédula correspondiente, debía comprobar haber tenido un periodo de aprendizaje al lado de un colega experto.

De acuerdo con la Ley Orgánica de 1851, la formación profesional comprendía cuatro años de teoría y dos de práctica, durante los cuales los estudiantes asistían a una academia de perfil teórico y práctico, que determinaba como obligatoria la asistencia a un juzgado para desempeñarse como practicante. Al respecto, indicaba que, “para obtener el título de abogado, además de acreditar los estudios correspondientes, era requisito presentar examen previo en el instituto y examen recepcional en el Tribunal Superior de Justicia” (Peñaloza, 1997, p. 16).

Asimismo, la Ley de Educación Pública decretó, en 1926, que los estudiantes que cursaran del “segundo al cuarto año de la carrera debían hacer su práctica en oficinas judiciales de la ciudad de Toluca, bajo vigilancia del Procurador de Justicia del Estado, mientras que, en el quinto año, último de la carrera, debían cursarlo en el bufete de un abogado reconocido” (Peñaloza, 1997, p. 21). En Estados Unidos ocurría algo semejante en la misma época, como señala Collins (1989):

El principal método de enseñanza fue el aprendizaje en un bufete de abogado, durante el cual el estudiante prestaba pequeños servicios como preparar papeles y copiar documentos legales (antes del invento de la máquina de escribir, a final del siglo). En su tiempo libre podía leer cuanto estaba disponible sobre leyes, historia y libros en general. En los bufetes de los abogados destacados, los estudiantes tenían a menudo que pagar honorarios por su aprendizaje (p. 169).

A diferencia de lo que ocurría en los inicios de la profesión, hoy es usual que en las universidades los profesores durante las clases se concentren en revisar “el contenido de una denuncia, de los elementos de un contrato, o los diferentes tipos de entidades legales que existen, más que enfocarse en el desarrollo de mayores habilidades prácticas” (Asociación de la Barra de los Estados Unidos, 2012a, p. 30). Las experiencias didácticas con las cuales los estudiantes pueden desarrollar conocimiento práctico o habilidades relacionales quedan limitadas al servicio social o a las prácticas profesionales en su mayoría.

Sin embargo, también hay casos en los que los novatos tienen oportunidad de aprender de manera informal como lo hacen quienes disponen de un mentor. Una muestra de la iniciativa de los estudiantes para aprender fuera de la IES es que hace casi una década la mitad de quienes estudiaban derecho trabajan como pasantes bajo la supervisión de un abogado con cédula profesional y “algunos estudiantes incluso comienzan a ofrecer asistencia jurídica antes de titularse, contrariamente a lo que indica la ley” (Asociación de la Barra de los Estados Unidos, 2012b, p. 33).

En el caso de los egresados entrevistados para esta investigación, una muestra de la prevalencia de dicho fenómeno es que, de 40 profesionistas, 21 tuvieron un mentor informal; para algunos fue un familiar, para otros un profesor, o bien, el jefe directo durante las prácticas profesionales o el servicio social. Aunque todos los egresados tuvieron que cumplir este requisito, algunos lo hicieron como un trámite poco significativo y otros tuvieron la oportunidad de establecer una relación de mentoría, la cual se efectuó sin ninguna intervención institucional; fue más bien un acuerdo personal.

Un beneficio de la mentoría es que cuando un profesionista imita el comportamiento de su mentor puede aumentar las posibilidades de éxito en su carrera; por ejemplo, en relación con su apariencia física, si proyecta una imagen coherente con la manera en que se espera que luzca un profesionista: disciplinado, limpio, propio, confiable, predecible o comunicativo, puede llamar la atención de sus jefes de manera positiva (Alvesson, 2001).

Un dato interesante es que, de los doce egresados cuyo jefe les enseñó a trabajar durante el servicio social o las prácticas profesionales, tres fueron contratados posteriormente por este, mientras que, en otros casos, el jefe los recomendó con otro empleador o hicieron algún contacto profesional gracias a él. Asimismo, destaca que la función profesional en la que la mentoría suele ser más utilizada es la abogacía, aunque también es frecuente en algunas instancias gubernamentales.

Con relación a la enseñanza del mentor en asuntos especializados de tipo técnico, una parte crucial del proceso consiste en preparar de manera gradual al novato para realizar las tareas competentes. El mentor toma decisiones pedagógicas para conducir al novato en las tareas más sencillas y constantes a las más complejas y variables, controlar el margen de error de sus actividades y ejemplificar el modo en que se llevan a cabo los procedimientos. Los entrevistados comentaron al respecto:

Llegué y empecé como auxiliar del titular para *foguearme* con lo que era realmente el oficio. Después que terminé mis prácticas me ofreció la oportunidad de litigar. Comenzó a darme más responsabilidades, aunque no estuviera siquiera con la carrera terminada, empezaba a soltarme un poquito, a darme confianza, porque al ir con alguien más preparado y que lleva años en eso una se siente bien. Cuando empieza una se espanta “¿y si lo hago mal?, ¿qué tal si me regaña o se me olvidó hacer esto?”. Fui muy cobijada por esa persona, tengo que reconocerlo, estoy muy agradecida (Diana, UdIX).

En el despacho, mi jefe me hacía preguntas y yo respondía “no sé”. Entonces replicaba “¿cómo no sé?” y se ponía con su pintarrón y me decía “el derecho civil se divide así y así” era como mi maestro, lo que no entendía, me lo decía. Para hacer las demandas yo sabía más o menos cómo, pero tiene puntos clave para cada procedimiento, hay que fundamentar cada cosa que se pide y él me enseñó “aquí está el código, lo puedes checar así”. Si me tenía que trasladar a los juzgados, en Google me ponía el planito y me decía “¿sabes qué? vas a tomar este camión”. Me ayudó mucho, me explicaba muy bien, me apoyaba (Artemisa, UdIX).

El servicio social lo realicé en la Procuraduría General de Justicia. Era muy interesante porque con la agente del ministerio público que estuve asignada no era lo tradicional, lo que siempre se piensa del servicio social, que eres el “ve a sacar copias”. No, con la titular que estuve fue excelente, me ayudó desde el primer momento, me fue explicando cómo se llevaban a cabo todas las comparecencias y demás. Me fue involucrando y eso fue bueno (Verónica, UdIX).

Estos testimonios destacan la función pedagógica de los mentores, en la que observamos una combinación favorable de un profesionista dispuesto a enseñar y un ambiente organizacional favorable. Por otra parte, el apoyo emocional que un mentor puede brindar a su mentorado es un elemento valioso, pues el experto sirve como guía para aprender a regular la convivencia con los compañeros y resolver conflictos (Kay, Hagan & Parker, 2009). Asimismo, el mentor muestra las pautas de comportamiento y los valores profesionales importantes para la organización; por ejemplo, cómo ser un buen compañero de trabajo (Swap *et al.*, 2001). Otro beneficio es sobre la autopercepción del mentorado, ya que, al fortalecer la seguridad y confianza en sí mismo, puede mejorar su desempeño profesional. Sobre este tema, los entrevistados opinaron:

Ella ha sido mi guía. La verdad, le agradezco muchas cosas que por ella pude lograr. Una tiene muchas dudas, bueno, en mi caso eran cosas tan tontas y no las sabía. Me daba pena y decía “¡ay! mejor no digo nada”. Ella me hizo sacar ese miedo, me decía “¡pregunta, aunque sea lo más tonto, pregunta! todo lo que no sepas ¡pregunta!”. Ella me brindó mucha seguridad y confianza en mí misma para salir adelante (Ruth, UAEMex).

Al principio me decía “estas son las carpetas, lee el código, vas a ir viendo por qué esta carpeta se va al archivo y por qué esta carpeta es reserva”. Eso fue los primeros días; después, empezamos a ver cómo se tomaba una comparecencia. Al principio me decía “nada más fíjate” ya después me decía “toma la comparecencia”. En el escritorio, me ponía de un lado y ella se ponía del otro y empezaba a tomar las comparecencias, me decía “estás

mal, replantea la pregunta de esta manera". O así la dejábamos y ya después me decía "tienes que replantearla así" (Wendy, UdIX).

Estuve en un despacho para darme cuenta de cómo se trabajaba, cómo llegar a un juzgado, solicitar un expediente, ver cuáles eran los acuerdos, temas así. Mi tío me decía "haz esto", entonces, una va empezando a aprender. Él me daba seguridad y me decía "vas a llegar y vas a decir esto y esto". Creo que también es un *plus* que alguien te dé seguridad, porque como abogadas siempre debemos mostrar seguridad (Verónica, UdIX).

Le ayudaba a la secretaria de proyectos a proyectar sentencias. Me ponía a estudiar los expedientes y emitía mi opinión. Redactaba la proyección de sentencias. Más o menos, en dos meses ya hacía las proyecciones de sentencia y ella la revisaba, me decía "estás bien" o "no estás bien, corrige, modifica". Me sirvió mucho (Eric, UdIX).

En los testimonios observamos cómo los egresados fueron construyendo una imagen propia sobre su capacidad y competencia profesional en la medida en que fueron tomando como propias las atribuciones que hicieron sus mentores, las cuales son influyentes porque proceden de un referente profesional importante que puede representar un modelo para el novato cuando este revisa sus propias fortalezas y cualidades, y cuando reflexiona sobre las características de la mejor versión que puede proyectar de sí mismo (Roberts *et al.*, 2005). Cuando el novato se identifica con el mentor de manera estrecha y advierte que comparte características profesionales con él, puede utilizar esos rasgos que ha desplegado en momentos favorables para conformar su propia imagen profesional.

Del médico la bata y del abogado la corbata: la imagen profesional

En la mayor parte de las IES, la imagen profesional, y en especial la vestimenta, se considera un asunto complementario o secundario en comparación con la importancia que se atribuye a desarrollar otros conocimientos o habilidades. Sin embargo, en los ámbitos laborales jurídicos el atuendo influye en la imagen profesional que se pretende proyectar, pues las señales no verbales también modelan las percepciones de los demás sobre la propia competencia, carácter y capacidad para cumplir con los estándares culturales de lo que se considera un comportamiento profesional (Roberts, 2005).

La imagen profesional es el conjunto de percepciones que los actores clave, como jefes, subordinados y colegas, tienen sobre la competencia y el carácter de un profesionalista (Roberts, 2005). Al respecto, los mentores influyen en las ideas que el novato va atribuyéndose sobre su capacidad profesional; por ejemplo, cuando los mentores reconocen las fortalezas del mentorado, le ayudan a construir una imagen favorable de sí mismo, la cual puede proyectar en el ámbito laboral. Al respecto, los entrevistados refirieron lo siguiente:

No es fácil litigar, uno piensa que sale de la universidad y va a saber cómo empezar algún juicio, pero no. El simple hecho de llegar a *checar* un acuerdo al juzgado, no sabes ni cómo, todo eso lo aprendes afuera, en la práctica. Hubo una persona donde hice mis prácticas que me ponía casos y me decía "aquí está la causa, quiero que la estudies, que compares". Me decía "eres muy buena, te percatas de muchos detalles". Era muy lindo, paciente, nunca se desesperó conmigo, aunque no sabía nada, aprendí con él (Betania, UdIX).

Yo hacía promociones, lo acompañaba a diligencias, presidía las audiencias y me presentaba con todos como “la licenciada”, yo era estudiante, pero siempre era “la licenciada”. Me dejaba a cargo para que atendiera a la gente, me dejaba manejar el despacho y las cosas las hacía como él acostumbraba. Todo me lo revisaba y siempre tuve su apoyo (Alma, UdIX).

El maestro con el que trabajé desde tercer semestre empezó a confiar en mí para los asuntos. Me dijo “confío en ti porque sé que tienes la capacidad”. Aunque había cosas que obviamente no sabía, pero él me vio potencial y se lo agradezco, siempre le he agradecido la confianza que me tuvo (Marcos, ITESM).

Estos testimonios hacen evidente la relevancia que adquiere la evaluación del mentor sobre el desempeño del novato, pues la retroalimentación cotidiana de las personas que este toma como modelos de referencia puede tener efectos perdurables en las autoatribuciones que hace sobre su capacidad profesional. Las valoraciones que recibe un profesionista sobre su adecuada capacidad técnica y habilidad social para cumplir con los parámetros de la cultura organizacional o la profesión pueden influir en su éxito laboral (Roberts, 2005).

La imagen profesional adecuada se aprende de manera gradual; de acuerdo con Ibarra (1999), cuando el profesionista se encuentra en el proceso, la construcción de su identidad e imagen profesional prueba con distintas imágenes provisionales de sí mismo antes de asumir por completo aquella que quiere proyectar. Durante la adaptación hacia una imagen definitiva, el profesionista suele realizar tres tareas esenciales: la primera consiste en advertir las identidades potenciales, representadas por quienes elige como sus modelos a seguir; la segunda se basa en experimentar con algunas versiones provisionales de sí mismo, por ejemplo, mediante la imitación de los modelos electos; y la tercera se refiere a evaluar los resultados obtenidos al probar dichas imágenes provisionales, los cuales valora según la retroalimentación externa recibida (Ibarra, 1999).

El proceso de construcción de la imagen es un asunto complejo en el cual el profesionista evalúa y modela las percepciones sobre su propia competencia y carácter (Roberts, 2005). Si envía señales equivocadas, corre el riesgo de generar el efecto opuesto al deseado, de tal forma que si busca ser visto como competente puede proyectar una imagen de presuntuoso o si desea que lo vean como una persona simpática también puede ser percibido como adulator (Bolino, Long & Turnley, 2016; Turnley & Bolino, 2001).

En su ejercicio laboral, el profesionista interactúa con personas diversas a las que necesita mostrar que es capaz de desempeñar el rol que ostenta. Ganar credibilidad es un asunto fundamental para que sus jefes, clientes y colegas reconozcan su pericia profesional; si la vestimenta es un elemento esencial de la imagen profesional, entonces los novatos han de ser conscientes de ello. Al respecto, algunos entrevistados recordaron algunas enseñanzas que recibieron en la escuela o de un colega más experto:

Cada profesión se caracteriza por la manera en la que viste o por la manera en que hace las cosas. Efectivamente, a los abogados siempre nos han caracterizado por ser personas trajeadas, muy formales. De hecho, aquí en la institución a partir del tercer semestre nos imponían casi casi la cuestión de que “tienes que venir formal, muy bien trajeado, muy bien peinadito, dirigirte de manera correcta” (Diana, UdIX).

La persona con la que trabajo me dijo “tienes que vestir de acuerdo con lo que eres”. Al principio, como niño chiquito pataleé y me quejé amargamente, pero, en realidad, las personas llegan y te hablan de otra manera si vas vestido de acuerdo con lo que eres, te dicen “oiga, licenciado”. Que llegues bañado, de traje, con corbata, con un aspecto favorable es porque te estás vendiendo, aunque suene mal, es una transacción. Que llegues rasurado y bien peinado es para impresionar a las personas que te están contratando (Isaías, ITESM).

Durante la formación universitaria, los novatos recibieron mensajes claros sobre el valor de la vestimenta en el trabajo, lo que refleja la conciencia de su relevancia para la imagen profesional. Al respecto, observamos que el atuendo laboral es valioso, por una parte, para que el profesionista muestre su pertenencia a la profesión jurídica y, por otro, para reforzar la imagen gremial. De manera especial, para el novato podría ser más benéfico vestir conforme a los estándares culturales establecidos para su profesión que hacerlo sin tenerlos en cuenta, pues, en general, las personas desean ser percibidas de acuerdo con los estándares culturales definidos sobre cómo se ve un profesional competente (Roberts, 2005). Los entrevistados comentaron lo siguiente:

Así como del médico es la bata, del abogado es la corbata. Es súper importante, si llegas como abogado a una entrevista de trabajo con *jeans*, botas, camisa de cuadros, no te toman en serio, ni en el litigio. ¿A quién se le acerca una persona cuando tiene un problema?, ¿al abogado que tiene su pantaloncito de mezclilla y una camisita o al que está junto? Quizá no sabe más que el otro, pero tiene esa presencia, con traje, corbata, bien vestido. Dices “este *cuate*, por lo menos, se ve abogado”, la imagen arrasa (Lucas, UdIX).

La gente dice “sí parece abogado” o “no parece abogado”. Es importante que si tuvieras que entrar a un juzgado te vean con toda la personalidad que debe tener un abogado. Para generar confianza necesitas parecer lo que eres y si no pareces abogado la gente no se siente con la tranquilidad de saber que vas a poder desempeñarte como tal. El aspecto físico en el desempeño de mi profesión tiene como un cincuenta por ciento de importancia (Betania, UdIX).

Difícilmente se te van a abrir las puertas si vas creando una imagen que no va acorde a los lugares donde te estás presentando. Así funciona con las personas que están del otro lado del buró, como te ven, te tratan. Muchas ocasiones piensan que lo más importante es lo de adentro, pero también dicen que “de la vista nace el amor”. Empezando por vestir como abogado, comportarte como abogado y vivir como abogado, empezarás a ser abogado. Si no, créeme, el mismo gremio te excluye (Juan, UAEMex).

Cuando uno acude al médico se fija en que dé una buena apariencia. Si uno encuentra la bata sucia lo primero que va a pensar es “¿esta persona me va a atender?”. Algo similar sucede cuando acuden a un despacho, lo primero que evalúan es la presentación ¿no? Recuerdo a un maestro de la facultad que siempre andaba de mezclilla y botas negras de casquillo. Lo primero que uno se preguntaba era “¿este maestro va a dar clases?”, uno se daba cuenta que ese maestro no era del gremio (Mateo, UAEMex).

Algunos testimonios ejemplifican cómo a través de la vestimenta es posible proyectar una imagen que señale la capacidad del profesionista para desempeñar su rol:

La imagen de un abogado da seguridad, confianza, o sea, da pauta para decir “de entrada creo que es buen abogado o creo que es bueno en lo que hace”. No necesitas tener el traje más caro, la corbata más cara, la camisa más cara o el reloj más caro. Creo que la pulcritud es lo que hace al abogado, no tanto las marcas o el costo de lo que trae, pero obviamente, mucha gente toma piensa “si no tiene dinero para vestir bien, no creo que tenga muchos clientes y no creo que le vaya tan bien” (Marcos, ITESM).

Nunca se me olvida que mi abuela estaba llevando un caso y estaba buscando un abogado. Entrevistó a un abogado y a un docente, al abogado no lo contrató porque dijo “pobrecito, mira cómo va vestido y en su carrito todo *chafa*”. En cambio, se fue con otro abogado que, aunque le cobraba más y todo, bueno, también se veía más capaz. Se fue mucho por la imagen, las oficinas, el traje, la imagen corporativa que daba (Belén, ITESM).

Aparte de la seguridad que debe proyectar el licenciado en Derecho, también la imagen cuenta mucho. Si usted pone a una persona con un abogado que viene de mezclilla y tenis y otro que viene de traje súper pulcro y con los zapatos boleados, obviamente se va a ir con la persona que viene mejor vestida porque le da la seguridad de pensar “él es bueno” (María, UAEMex).

En estos ejemplos también advertimos que los entrevistados asocian la capacidad profesional con el éxito económico. Una posible interpretación de estas opiniones es que si el abogado viste con ropa informal o de bajo costo significa que tiene poco dinero para invertir en su vestimenta y eso se debe a que lleva pocos casos, lo cual sería de esperar de un profesionalista poco competente.

El valor de la imagen también puede cambiar según el objetivo del profesionalista; por ejemplo, puede ser más importante en momentos decisivos, como cuando se trata de conseguir un trabajo o lograr una mejor evaluación del desempeño (Bolino, Long & Turnley, 2016). Asimismo, la relevancia del atuendo es variable según el tipo de organización, pues es probable que, en las más institucionalizadas, como el caso de las empresas que refirió una de las entrevistadas, la presentación sea más apreciada como señal de coherencia con el ámbito laboral. Desde la perspectiva organizacional, la vestimenta de los trabajadores también puede ser una estrategia para establecer o reforzar una cultura laboral favorable (Peluchette & Karl, 2007). En distintos entornos laborales, la vestimenta es un elemento clave de la imagen, aunque su objetivo puede ser distinto, como podemos apreciar en estos testimonios:

La imagen es indispensable en la rama corporativa. No es lo mismo llegar a una junta de conciliación y arbitraje medio arreglada que llegar presentable, siempre formal. Me lo dijeron en la universidad “de lunes a jueves tienes que vestir formal y los viernes, un poco casual”. Cuando entré a trabajar, eso fue una regla (Isabel, UAEMex).

Nosotros estamos con personas indígenas y que nos vean con traje, como se acostumbra en la vestimenta de un abogado, los hace parecer menos a ellos porque vienen con sus vestimentas tradicionales, sus indumentarias. Viene gente del campo y que nosotros seamos un poquito estrictos con ellos, creo que hace que estemos poniendo una barrera (Daniela, UdIX).

En el primer caso, la profesionalista hace alusión a la vestimenta estereotipada compuesta por traje, zapatos formales, accesorios discretos y portafolios. Este atuendo puede ser más apreciado y coherente en notarías, corredurías, instituciones gubernamentales, empresas o despachos jurídicos. En contraparte, como lo señala la profesionalista del segundo caso, en ámbitos laborales como los referidos a asuntos agrarios, de migrantes pobres o indígenas, la imagen puede simbolizar mayor distancia social entre el profesionalista y sus usuarios o clientes. Sin embargo, en los dos testimonios se confirma que la vestimenta es una señal clara y fuerte de la imagen profesional de los profesionalistas del derecho.

La vestimenta profesional también puede enviar señales sobre el estatus socioeconómico de los profesionalistas; esto, por el costo de la ropa. Aunque otros elementos

como el acento o la entonación, la marca de los accesorios de trabajo que utiliza, como bolígrafo, portafolio o computadora, o bien, la calidad de sus tarjetas de presentación son señales fuertes del estatus social. Sobre este punto, los egresados indicaron:

Un tiempo estuve litigando en materia laboral, convivía con abogados de diferentes estratos sociales y sin detallar en los conocimientos que tuvieran, la apariencia influía bastante. Podía distinguir muy bien quién era el abogado del patrón y quién del trabajador. Creo que hay mucha consideración sobre la imagen, no juzgan tanto lo que sepas o no (Francisco, ITESM).

De repente llegan a la Procuraduría y digo “¿quién es usted, el denunciante?” Honestamente, por la facha pienso “es el denunciante” y dicen “no, soy el abogado” y me quedo así de “¡ah, o.k.!” ¿no? La gente no te respeta si no vas bien vestido (Rosario, UAEMex).

Hay abogados que discriminan, a mí me ha tocado competir contra abogados corporativos que van siempre con unos trajes carísimos. Los ves y dices “le toco el traje y se lo rayo y ahí se va toda mi quincena o mi anualidad”. Ellos se basan en la presentación. Si llegas con tu traje que se mancha de maquillaje cuando saludas a una persona, se te quedan viendo y te dicen “¿qué abogado?, ¿tan bien le pagan que no le alcanza para un traje?”. Me ha tocado y se siente feo (Jesús, ITESM).

Estos testimonios muestran cómo la vestimenta revela el estatus social, así como las atribuciones que los propios entrevistados hicieron sobre sus colegas. El primero de ellos señala que, por la vestimenta del profesionista, podía distinguir con qué tipo de clientes trabajaba. Los otros dos testimonios ejemplifican la discriminación entre colegas por el atuendo profesional que portan. El tercer ejemplo ilustra cómo las autoatribuciones basadas en la impresión causada por la apariencia o la ropa utilizada pueden tener un impacto profundo en la percepción que se forma de sí mismo (Peluchette & Karl, 2007). Este testimonio muestra el impacto emocional del novato por las palabras del colega sobre su atuendo.

CONCLUSIONES

La imagen profesional es el conjunto de señales que el profesionista necesita proyectar para ser visto y tratado conforme al rol que pretende desempeñar en la organización. El novato debe aprender a mostrar una imagen favorable para fortalecer la credibilidad de los demás en su competencia profesional; esto también se convierte en un recurso para seguir aprendiendo a trabajar en ámbitos jurídicos y disipar las sospechas de sus jefes, colegas y clientes sobre su capacidad para ejercer su puesto. De esa forma, puede ser visto y tratado como un integrante legítimo del gremio y realizar su trabajo con una mejor percepción de sí mismo.

Durante el proceso en el que el novato aprende a proyectar la imagen profesional en una versión definitiva, los mentores informales y otros colegas expertos le sirven como modelos de referencia. Conforme estos expertos le brindan retroalimentación sobre su desempeño, le ayudan a atribuirse características de su propia imagen profesional, la cual puede hacer evidente en los ámbitos laborales. El mentor informal es fundamental como maestro del arte profesional: por una parte, enseña a su mentorado a pensar como abogado; es decir, le muestra cómo utilizar el conocimiento jurídico en instancias y procedimientos especializados; por otra, desarrolla la dimensión

sociocultural, referida a los elementos de supervivencia social: pautas de comportamiento, habilidades relacionales, así como valores y actitudes profesionales.

En la medida en que el novato recibe valoraciones sobre las características de la imagen profesional que proyecta, puede modelarla para preservar lo que le favorece y eliminar lo que causa un efecto indeseado. Esta retroalimentación contribuye a configurar la imagen profesional que el novato hace de sí mismo. En este contexto, la vestimenta también sirve como un símbolo que le ayuda a sentirse más competente o eficiente cuando viste de modo apropiado (Peluchette & Karl, 2007).

El atuendo laboral individual contribuye a reforzar la imagen gremial, aunque su valoración depende de la cultura organizacional y el tipo de clientes que se atienden en ella. La relevancia de la vestimenta puede ser variable según el momento de la trayectoria profesional; puede servir como señal poderosa en algunas transiciones, por ejemplo, al buscar una contratación o ascenso.

En nuestro estudio se hicieron evidentes en los testimonios algunos efectos colaterales de la vestimenta laboral: por una parte, constituye una señal fuerte del estatus socioeconómico del profesionista y, por otra, puede ser motivo de discriminación entre los propios colegas, incluso los mismos entrevistados hicieron atribuciones de la capacidad profesional de otros integrantes del gremio basadas en el costo de la vestimenta, al considerar que invertir en el atuendo laboral se puede reflejar en un mayor éxito económico, el cual sería reflejo de una capacidad profesional probada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvesson, M. (2001). Knowledge work: Ambiguity, image and identity. *Human Relations*, núm. 7, vol. 54, pp. 863-886. doi.org/10.1177/0018726701547004
- Asociación de la Barra de los Estados Unidos (2012a). *Índice para la reforma de la educación jurídica*. Estados Unidos de América.
- Asociación de la Barra de los Estados Unidos (2012b). *Índice para la reforma de la profesión jurídica*. Estados Unidos de América.
- Barretti, M. (2004). What do we know about the professional socialization of our students? *Journal of Social Work Education*, núm. 2, vol. 40, pp. 255-283. doi: 10.1080/10437797.2004.10778493
- Bolino, M., Long, D. & Turnley, W. (2016). Impression management in organizations: Critical questions, answers, and areas for future research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 3, pp. 377-406. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-041015-062337
- Bourgoin, A. & Harvey, J. F. (2018). Professional image under threat: Dealing with learning-credibility tension. *Human Relations*, núm. 12, vol. 71, pp. 1611-1639. doi: 10.1177/0018726718756168
- Camp, R. A. (2006). *Las élites del poder en México: perfil de una elite de poder para el siglo XXI*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Dezalay, Y. & Garth, B. (1997). Law, lawyers and social capital: Rule of law' versus relational capitalism. *Social & Legal Studies*, núm. 1, vol. 6, pp. 109-141. https://doi: 10.1177/096466399700600105

- Ehrich, L. C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, núm. 4, vol. 40, pp. 518-540. [https://doi:10.1177/0013161X04267118](https://doi.org/10.1177/0013161X04267118)
- Goffman, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, núm. 4, vol. 44, pp. 764-791. <https://doi.org/10.2307/2667055>
- Kay, F. M., Hagan, J. & Parker, P. (2009). Principals in practice: The importance of mentorship in the early stages of career development. *Law & Policy*, núm. 1, vol. 31, pp. 69-110. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9930.2008.00285.x>
- Mayer-Sommer, A. P. & Loeb, S. E. (1981). Fostering more successful professional socialization among accounting students. *The Accounting Review*, núm. 1, vol. 56, pp. 125-136. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/246468>
- McManus, E. K. (2005). Intimidation and the culture of avoidance: Gender issues and mentoring in law firm practice. *Fordham Urban Law Journal*, núm. 1, vol. 33, pp. 1-14. Recuperado de <https://ir.lawnet.fordham.edu/ulj/vol33/iss1/7>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Peluchette, J. V. & Karl, K. (2007). The impact of workplace attire on employee self-perceptions. *Human Resource Development Quarterly*, núm. 3, vol. 18, pp. 345-360. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1208>
- Peluchette, J. V., Karl, K. & Rust, K. (2006). Dressing to impress: Beliefs and attitudes regarding workplace attire. *Journal of Business and Psychology*, núm. 1, vol. 21, pp. 45-63. <https://doi.org/10.1007/s10869-005-9022-1>
- Peñaloza, I. (1997). *Facultad de derecho: una larga tradición*. Estado de México, México: Cuadernos Universitarios UAEMex.
- Ramaswami, A., Dreher, G. F., Bretz, R. & Wiethoff, C. (2010). The interactive effects of gender and mentoring on career attainment: Making the case for female lawyers. *Journal of Career Development*, núm. 4, vol. 37, pp. 692-716. <https://doi.org/10.1177/0894845309358886>
- Roberts, L. M. (2005). Changing faces: Professional image construction in diverse organizational settings. *Academy of Management Review*, núm. 4, vol. 30, pp. 685-711. <https://doi.org/10.5465/amr.2005.18378873>
- Roberts, L. M., Dutton, J. E., Spreitzer, G. M., Heaphy, E. D. & Quinn, R. E. (2005). Composing the reflected best-self portrait: Building pathways for becoming extraordinary in work organizations. *Academy of Management Review*, núm. 4, vol. 30, pp. 712-736. <https://doi.org/10.5465/amr.2005.18378874>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Swap, W., Leonard, D., Shields, M. & Abrams, L. (2001). Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. *Journal of Management Information Systems*, núm. 1, vol. 18, pp. 95-114. <https://doi.org/10.1080/07421222.2001.11045668>

- Turnley, W. H. & Bolino, M. C. (2001). Achieving desired images while avoiding undesired images: Exploring the role of self-monitoring in impression management. *Journal of Applied Psychology*, núm. 2, vol. 86, pp. 351-360. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.2.351>
- Van Emmerik, I. H. (2004). The more you can get the better: Mentoring constellations and intrinsic career success. *Career Development International*, núm. 6, vol. 9, pp. 578-594. <https://doi.org/10.1108/13620430410559160>

La formación de capacidades en las comunidades eclesiales de base en una colonia de la zona metropolitana de Guadalajara

Formation of capabilities on the ecclesial base communities in the neighborhood of Guadalajara metropolitan area

JOSÉ HUMBERTO SALGUERO ANTELO*

Con el apoyo de la hermenéutica analógica, este artículo recupera los diferenciales pedagógicos de las prácticas que, con un enfoque pastoral, se realizaron en las comunidades eclesiales de base en una colonia de la zona metropolitana de Guadalajara en los años 1973-1995, periodo en el que surgieron diversas luchas reivindicativas tanto por el reclamo de servicios básicos del lugar como por cobros injustos derivados de la venta de los predios habitados por familias provenientes del entorno rural. De estas luchas, así como de diversas acciones de estas comunidades, se derivaron algunos diferenciales pedagógicos que tienen como significación la formación de capacidades.

This article is committed to the search for education in environments other than schooling, which is why with the support of analogic hermeneutics the pedagogical differentials of the practices that from the pastoral approach were carried out by the Base Ecclesial Communities in a neighborhood located south of the Guadalajara metropolitan area in the years of 1973-1995. During this period several protest struggles were carried out both for the claim of basic services of the place and for unfair charges derived from the sale of the properties inhabited by families from the rural environment. From these struggles, as well as from various actions of these communities, some pedagogical differentials are derived, whose significance is the formation of capabilities presented in this paper.

Palabras clave:

enfoque de capacidades, actitudes prosociales, conductas prosociales, formación comunitaria, hermenéutica

Keywords:

capabilities approach, prosocial attitudes, prosocial behaviors, community training, hermeneutics

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 13 de noviembre de 2020 |

Fecha de publicación: 19 de noviembre de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1113>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-014

* Doctor en Educación por la Universidad La Salle Noroeste. Profesor investigador de la Universidad La Salle Noroeste. Líneas de investigación: impacto social de la educación, epistemología de las ciencias sociales, la educación ética. Correo electrónico: jsalguero@ulsa-noroeste.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La existencia percibida como fatalidad se vive como inevitable, inmodificable e irremediable. La vida, así experimentada, se asume como destino, programa o sentencia vivida desde una conciencia mimética a lo dado. En estas condiciones, el pensamiento crítico, el diálogo y la autoconciencia, elementos que definen la esencia humana, dejan de tener relevancia ante la realidad que prescinde del pensar, donde solo hay que obedecer y reproducir; donde no hay diálogo, porque la propia palabra se suprime y únicamente hay que escuchar a sus dueños vigentes; la autoconciencia carece de relevancia ante la imposición de las vigencias colectivas.

La deshumanización radica en aquellas disposiciones orientadas a la negación de lo que constituye la esencia humana, por lo que la humanización se construye en los caminos para revertir estas tendencias que desfavorecen el despliegue óptimo de la vida. A partir de estos caminos, la educación es la ruta idónea para pensar de manera crítica la realidad, para suscitar el diálogo desde la afirmación de la propia palabra y la del otro, y para favorecer procesos de autoconciencia. Si la educación es un conjunto de disposiciones encaminadas a la superación de la existencia como fatalidad, surge la pregunta orientadora: ¿es posible que la educación pueda contribuir a la superación de esta condición de fatalidad? De ser así, ¿cómo puede ser esto posible?, ¿con qué se cuenta para lograrlo?

CONTEXTO DEL ESTUDIO: COLONIA LOMAS DE POLANCO

El marco temporal de los resultados de esta investigación abarca de 1973 a 1995, y se ubica en la colonia Lomas de Polanco, al sur de la zona metropolitana de Guadalajara. Este tiempo y espacio estuvieron marcados por la llegada y salida de los jesuitas a la colonia (Gómez, 2011). En esta zona se dio un proceso de migración particular entre 1940 y 1970 impulsado por la crisis del campo y la industrialización de la ciudad (Ramírez y Nuncio, 1994). Los primeros asentamientos se hicieron en terrenos que formaban parte de los ejidos de Santa María Tequepexpan y El Polanco, los cuales se comenzaron a fraccionar (Morfín, 1979).

La venta de los predios se realizó en condiciones irregulares (Morfín, 1979) y, derivado de ello, los servicios públicos y de alcantarillado eran deficientes, sumado a la falta de escrituración de los lotes (Gómez, Penilla, Vaca y Pérez, 2015). Estas carencias originaron movilizaciones sociales. Las comunidades eclesiales de base (CEB) de la colonia Lomas de Polanco fueron promovidas y animadas por la llegada de los jesuitas al lugar en el marco de la opción preferencial por los pobres fomentada por la Iglesia en esos años (Gómez *et al.*, 2015).

La opción por los pobres y las comunidades eclesiales de base

La opción preferencial por los pobres fue promovida por la Iglesia latinoamericana a partir del Concilio Vaticano II (Floristán, 1998) y las conferencias episcopales llevadas a cabo en la región, especialmente las de Puebla, en 1979, y Santo Domingo, en 1992 (Dussel, 1979). “Consiste en la decisión voluntaria que conduce a encarnarse en el mundo de los pobres para asumir con realismo histórico su causa de liberación integral” (Lois, 1991, p. 9). Pretende conjugar la praxis ética del cristianismo con la

búsqueda de la justicia ante la indignación de la pobreza como realidad lacerante de la dignidad de la persona. Esta indignación parte de una crítica a las condiciones estructurales generadores de la pobreza, en la cual la filantropía como respuesta se juzga como insuficiente ante la necesidad de asumir las demandas de los pobres a los que se les adjudica la categoría bíblica de pueblo (Boff, 1992); por ello, se habla de una iglesia popular para emprender un proceso de transformación de estas estructuras identificado como liberación (Dussel, 1979).

Como resultado, surge un nuevo modelo de iglesia con las bases populares (Vázquez, 1997), la cual supone relaciones entre el pueblo y las jerarquías con mayor horizontalidad y participación en la praxis pastoral tradicional (Richard, 2008). En este contexto nacen las CEB (Novaes, 1995), que no definen una iglesia para los pobres, como destinatarios u objetos, sino *de los pobres*, que se constituyen como sujetos, uno de los propósitos de su pastoral: “Alentar y favorecer todos los esfuerzos del pueblo por crear y desarrollar sus propias organizaciones de base, por la reivindicación y consolidación de sus derechos y por la búsqueda de una verdadera justicia” (CELAM, 1968).

La praxis educativa de las CEB se lleva a cabo con el método ver, juzgar y actuar; en él la realidad local se hace presente como tema de reflexión (ver), interpretada a la luz de las enseñanzas bíblicas (juzgar) para respaldar la acción (actuar) (Boff, 1990). Surgió en Europa y fue reformulado en las CEB con la influencia pedagógica del método reflexión-acción de Paulo Freire, que contribuyó a formar la conciencia social entre sus miembros (Richard, 1984).

Este método formaba parte de las reuniones semanales que tenían en pequeños grupos las comunidades. A su vez, las actividades que realizaban (formación religiosa, celebraciones litúrgicas, acciones de evangelización, retiros, iniciativas de filantropía y sociales, como cooperativas, y participación en movimientos sociales) tenían un tinte educativo de concientización (Vázquez, 1997). Algunas comunidades, con base en esta dinámica, llegaron a una madurez de compromiso cristiano en lo político que concretó su práctica en la formación de asociaciones de vecinos para la búsqueda de diversas reivindicaciones locales.

Las comunidades eclesiales de base en la colonia Lomas de Polanco

Las CEB inician en 1971 en la colonia cercana de Santa Cecilia, con actividades de evangelización, educación popular, concientización y organización emprendida por los agentes de pastoral, entre los que estaban fundamentalmente sacerdotes jesuitas, con la participación de sacerdotes diocesanos y religiosas simpatizantes con la praxis organizativa de las CEB (Ramírez y Nuncio, 1994). En 1973 existían 80 grupos creados con este proceso, la mayoría de ellos de evangelización, salud, vivienda, cooperativas, salud y música (Ramírez y Nuncio, 1994).

En ese mismo año, en la colonia Lomas de Polanco, los jesuitas llevaron a cabo procesos internos de formación y prácticas de apostolado en escenarios de pobreza acordes con esta mística (Ramírez y Nuncio, 1994), con lo que se convirtieron en los impulsores más significativos de las CEB. Posteriormente, llegaron a la colonia las religiosas de María Reparadora, cuya tarea evangelizadora consistía en la concientización y la educación popular (Gómez, 2011). Desde 1974 se comenzaron a formar

estas comunidades a partir de los grupos de evangelización y de reflexión con base en los cuales se formulaban propuestas de acción social y participación. La proliferación de estos grupos convirtió a Polanco en el centro del Comité Popular del Sur (Ramírez y Nuncio, 1994).

Los movimientos sociales y las luchas reivindicativas

La organización de las CEB y su práctica continua de análisis de la realidad fueron la plataforma para participar en las acciones reivindicativas. Dos fueron los factores que intervinieron en la conformación de las primeras redes sociales en las colonias del sur de Guadalajara: la identidad religiosa de los migrantes que conservaban como rasgo de su origen (De la Peña y De la Torre, 1990), y la migración del campo a la ciudad, que se asentó en terrenos que carecían incluso de garantías legales, lo que dificultaba la obtención de los servicios públicos básicos (Ramírez, 1996).

Durante la existencia del Comité Popular del Sur, se realizaron diversas acciones organizativas, como la lucha por el alcantarillado, la pavimentación, la energía eléctrica, los servicios básicos, las cuotas de transporte, entre otras, que marcaron el talante de la colonia y el involucramiento de las CEB en lo que interpretaban como la lucha por la justicia (Gómez *et al.*, 2015):

Esta lucha marcó mucho el estilo de las comunidades eclesiales de base. Incluso la interpretábamos que había sido así, dadas las proporciones, como su éxodo, ¿verdad? cuando se dieron cuenta que podían hacer algo como grupo organizado con esta mística en las comunidades, entonces, pues tomaron fuerza y se vio el valor del método, la mística de evangelización. A partir de entonces, pues empezó a crecer todo, empezamos a acompañarlos (jesuita fundador, HV).

SIGNIFICANTE: LA EDUCACIÓN EN CAPACIDADES (FUNDAMENTOS TEÓRICOS)

Si bien el acercamiento a los pobres aquí descrito se circunscribe a un contexto pastoral, una de las tesis de nuestro trabajo es la presencia condicionante de diferenciales pedagógicos que acompañaron las acciones de los diversos actores en la colonia Lomas de Polanco. Por tal motivo, partimos de enfoques teóricos que permiten esa relación entre la opción por los pobres y las mediaciones pedagógicas.

La reflexión sobre la pobreza adquiere sentido desde un horizonte ético basado en la negación de esta carencia, la cual es un impedimento para el desarrollo, la producción y la reproducción de la vida humana (Dussel, 2014), característica reflejada en las primeras acepciones de la Real Academia Española (s.f.), que define pobre como “necesitado que no tiene lo necesario para vivir” y “escaso, insuficiente”. Ser pobre es una situación doliente, inhumana, y la afirmación de la vida humana a partir de diversas mediaciones, entre las que se encuentra la educación, es una negación de esta situación de negatividad existencial (Dussel, 2016).

Desde el enfoque del florecimiento humano propuesto por Boltvinik (2005), estos acercamientos se originan de una pregunta: “¿Qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? ¿Qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan?” (Nussbaum, 2012, p. 14). ¿Existen

mediaciones educativas que pueden tener algún tipo de injerencia en lo que los pobres pueden ser y hacer?

El enfoque de capacidades

La educación en capacidades es la categoría fundamental recuperada en este análisis. Este enfoque aborda la realidad de la pobreza a partir de una base antropológica que la define como una serie de ausencias considerables en su desarrollo, entendidas como carencia de libertades políticas fundamentales y de privación del respeto a los derechos humanos (Sen, 2000). También se es pobre por no contar con la capacidad de percatarse de los derechos que le son negados ni contar con las posibilidades de hacerlos valer (Nussbaum, 2012). En este contexto, una de las concreciones de la opción por los pobres es ser voz de los que no tienen voz, en particular de los pobres y de los que sufren (CELAM, 1979). Si bien la pobreza es la condición del que carece de lo necesario para la vida, para Sen (2000), el pobre es aquel que carece de las capacidades para llevar la vida que cada quien valora.

Partimos del concepto de dignidad de la vida, en el cual se considera connatural a esta el ejercicio de libertades fundamentales para llevar la vida deseada. Este paradigma considera a la persona como un fin en sí misma, más que un medio, y no solo se ocupa de las condiciones de bienestar, sino de las condiciones traducidas en oportunidades reales disponibles para cada ser humano. Estas oportunidades se conciben como un conjunto de libertades sustanciales que las personas pueden llevar, o no, a la práctica. El desarrollo consiste en la adquisición de estas capacidades (Nussbaum, 2012).

En la propuesta de Nussbaum, la dignidad humana, más que una prerrogativa ontológica del ser humano desde una consideración abstracta, es un conjunto de condiciones que favorecen una vida digna, la cual requiere

la protección de ámbitos de libertad tan cruciales que su supresión hace que la vida no sea humanamente digna (Nussbaum, 2012, p. 52).

El enfoque de las capacidades y de los derechos humanos coincide en torno a la idea de que todas las personas tienen derecho a ciertos bienes centrales en virtud de su humanidad misma, y que uno de los deberes fundamentales de la sociedad es el de respetar y apoyar tales derechos (Nussbaum, 2012, pp. 83-84).

Desde este enfoque, es fundamental expandir la libertad, la cual es, al mismo tiempo, un fin y un medio. Así, la libertad tiene un papel primordial como fin y un papel instrumental como medio del desarrollo. La instrumentalidad de las libertades consiste en que cada una de ellas se relaciona una con otra y, a la vez, contribuye a la libertad humana en general (Sen, 2000).

En este sentido, la educación estaría dentro de las oportunidades sociales; asimismo, se encuentra vinculada a la capacidad de reclamar las libertades políticas y hacer uso de estas, la oportunidad de realizar servicios económicos más complejos, una mayor capacidad de discernimiento de la información, y facilidad para ser acreedores de mejores condiciones de seguridad. La educación sería una mediación para la apropiación de las libertades fundamentales que favorecen una vida dignamente humana (Cejudo, 2006).

Las libertades como posibilidad de lograr la vida deseada se vuelven a su vez capacidades. Estas son condiciones y procesos necesarios para alcanzar la vida buscada (Sen, 2000). Las capacidades no se reducen a habilidades; abarcan tanto facultades humanas, adquiridas o heredadas, como condiciones, por ejemplo, oportunidades y procesos que posibilitan las capacidades. La capacidad de agencia involucra la habilidad de la persona para actuar proactivamente; sin embargo, no se ejerce si se carece de oportunidades y procesos, como la libertad de expresión, condiciones institucionales para el respeto a los derechos humanos, la posibilidad de elaborar demandas sin tener el miedo a perder la vida, entre otros.

Estas capacidades, resultado de condiciones externas y facultades humanas, Nussbaum (2012) las llama capacidades combinadas. Se tiene la capacidad de la educabilidad y, al mismo tiempo, se educa para ampliar el bagaje de capacidades. Las capacidades internas son rasgos, aptitudes y habilidades generadas mediante procesos de entrenamiento y desarrolladas en interacción con el entorno familiar, social, económico y político (Nussbaum, 2012). Estas se distinguen de las capacidades combinadas: al ser las capacidades un asunto de justicia social, una sociedad puede estar invirtiendo en la generación de capacidades internas, pero puede obstruir, mediante la ausencia de oportunidades reales, el desarrollo de capacidades combinadas:

Las capacidades combinadas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas, no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas (Nussbaum, 2012, p. 42).

La educación enfocada a la superación de la pobreza, entendida como ausencia de capacidades, no puede reducirse a un recurso encaminado al aumento de la renta, propio de las visiones provenientes del paradigma del capital humano. Al menos, desde enfoques que parten de la pobreza humana con una visión integral de la persona, la educación es una mediación para conseguir la vida que se pretende vivir (Cejudo, 2006).

Las capacidades no funcionan de manera aislada, sino que interactúan unas con otras:

... tiene mucho sentido que identifiquemos funcionamientos (o, mejor dicho, capacidades) fértiles: oportunidades que generan a su vez otras oportunidades. Las capacidades fértiles serán específicas de sus respectivos contextos hasta cierto punto, pero no es menos cierto que podemos apostar con bastante seguridad a que la educación es una de ellas en todas las naciones, ya que proporciona acceso no sólo a las opciones de empleo y a la voz política, sino también a un mayor poder de negociación en el hogar familiar y, por consiguiente, al poder de valerse por uno mismo de cada persona (Nussbaum, 2012, p. 121).

La formación de capacidades y la educación liberadora

La relación entre la educación y las capacidades consiste en las condiciones de tiempo y espacio fundamentales para asistir a los espacios educativos, el proceso (domesticador o liberador) (Freire, 1997), las condiciones biopsíquicas de la persona que le permiten el aprendizaje, y las habilidades y experiencias de la vida de la

persona que condicionan su manera de estar en el acto educativo (Primerio, 1999), además de la presencia de educadores como mediaciones (Dussel, 1998).

La capacidad organizativa, de agenciamiento, asociación, compromiso ético, solidaridad, reflexividad y análisis crítico de la realidad son algunas de las capacidades fértiles que se forman en una dinámica de apropiación mediada en un proceso pastoral en interacción crítica con la realidad (Nussbam, 2012). Esta visión delimita la educación propicia para favorecer el desarrollo de estas capacidades, razón por la cual Nussbaum orienta su propuesta hacia una educación enfocada a la reflexión personal, la interpretación de sí, al papel que en ella juega el diálogo, caracterizada como pluralista, su apuesta a valores fundamentales y el respeto a diversos estilos de vida (Primerio, 1999).

Esta educación no solo es racional; se involucran las emociones, como el abono que permite que los ideales sociales germinen, den fruto y se sostengan con el tiempo. Las iniciativas orientadas a la praxis de la justicia deben procurar dos misiones fundamentales: el cultivo de emociones que favorezcan vínculos que posibiliten el sostenimiento en compromisos de índole colectiva, sobre todo en proyectos valiosos que requieran paciencia, esfuerzos y sacrificios significativos, y el control del posible surgimiento de emociones que obstaculizan la cohesión social (Nussbaum, 2014).

Estos elementos interactúan para la formación de la personalidad o el talante de los sujetos de acuerdo con las demandas sociales de su entorno en los diversos niveles societales, sea en la familia, comunidad, escuela o sociedad en general (Primerio, 2002). Resultado de esta interacción es la conformación de la personalidad, que configura en ella un carácter, un talante, una forma de ser, es decir, un ethos:

Conformación de personalidades y una actividad que involucra a diversas personas que interactúan en algún espacio común, que puede ser emotivo (inmediato al individuo, la familia por ejemplo); interpersonal (mediado necesariamente, la escuela a modo de ilustrar); o social (circunstancial e impersonal, a pesar de que en su origen o entorno haya por necesidad individuos) (Primerio, 1999, p. 24).

El fin de esta vertiente pedagógica es la formación de personas para la transformación histórica. Se constituye con instrumentos materiales, simbólicos y relacionales al servicio de la vida humana, Así, la educación se vuelve sinónimo de apropiación, es decir, introyección de la objetividad en la subjetividad a partir de la interacción entre el sujeto y la realidad. Una de las formas de introyección de la exterioridad en la interioridad es desde la deconstrucción de un ethos vigente dominante para construir uno que opere orientado más al beneficio de la comunidad y la vida que al beneficio individual y de la satisfacción inmediata, al procurar mejores condiciones de convivencia ética (Primerio, 2002).

Este distanciamiento, reflexivo y crítico a la vez, respecto a la sociedad vigente y la búsqueda de su transformación permite la incorporación de una pedagogía crítica (Ramírez y Quintal, 2011), la cual, como menciona Freire (1996), procura superar la neutralidad política de lo educativo y se ocupa de las condiciones estructurales generadoras de asimetrías sociales, en las cuales a la educación se le presenta la tarea de optar políticamente por velar o develar esos mecanismos generadores de alienación humana, que es también un proceso de indignación y construcción de sujetos críticos (Giroux, 2008).

La educación no es una práctica separada de la tarea de la transformación social. No es un ejercicio descontextualizado de lo histórico. La educación es reflexión-acción sobre la realidad para transformarla en lo que la realidad misma funge como mediadora del proceso pedagógico y el educador entra en una relación dialógica con los educandos (Freire, 2005).

Esta educación problematizadora, para Freire, responde a la esencia del ser de la conciencia del sujeto, que es la intencionalidad. Esto parte de considerar a la conciencia como escindida, es decir, tiene conciencia de la conciencia, lo que le ayuda a tomar distancia de su entorno para reflexionar de manera crítica sobre él. Como condición para este proceso dialéctico, requiere condiciones: “En un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción solo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión” (Freire, 2005, p. 53).

Esta reflexión en la acción no solo se presenta como un momento previo, sino que se realiza en la praxis política y social en un diálogo con los educandos sobre su acción (Freire, 2019), y si es verdadera reflexión, debe conducir a la práctica.

MÉTODO

La hermenéutica analógica

Nuestro estudio se auxilió de la hermenéutica analógica cuya finalidad es la interpretación de textos hiperfrásticos (Beuchot, 2009), es decir, textos que van más allá de la palabra, el enunciado y la frase, lo que demanda un ejercicio de interpretación que se dirige a textos escritos y se abre a realidades como la acción educativa, lo político, la dinámica familiar, entre otras. Beuchot (2011) señala que son susceptibles de ser interpretadas como texto:

... en el aula se toman como texto las conductas del maestro y los alumnos, la interacción didáctica es toda ella un texto conformado por acciones o conductas significativas. Pero también pueden considerarse como textos las obras de arte y otras cosas; incluso sabemos que en diversas épocas se ha tomado al mundo como un texto (p. 27).

La hermenéutica analógica puede tomar a la educación como un texto, en el cual se cruza un caleidoscopio de signos, símbolos e interpretaciones, ya sea que los educadores interpreten a los educandos o viceversa, la manera como se interpretan los contenidos que se transmiten y los que se reciben, de tal modo que ese juego de múltiples interpretaciones que se asocian Gadamer (2005) lo denomina fusión de horizontes. A partir de esa fusión, existen cambios tanto en los educadores como en los educandos.

Técnicas empleadas

En un primer momento de la investigación, elaboramos un marco sociohistórico a partir de consultas documentales para el conocimiento del contexto de la colonia. Posteriormente, construimos una red de informantes clave con base en los participantes de las CEB de aquella época y sus roles en tales agrupaciones. De tal consulta, obtuvimos a los actores a entrevistar:

- 12 fundadores, que son actores que iniciaron con las CEB: jesuitas, sacerdotes diocesanos y hermanas reparadoras.
- 20 dirigentes: ex jesuitas, jesuitas de ahora que en aquel momento eran novicios, sacerdotes diocesanos, que se suman luego a las comunidades, y dirigentes laicos con influencia importante en la dinámica de las comunidades.
- 30 herederos: participantes jóvenes y adultos de aquellos años.

Los fundadores fueron entrevistados utilizando la técnica de historia de vida, y los dirigentes y herederos, con entrevistas en profundidad. Luego, la información se cruzó con cuatro grupos focales. La historia de vida es una técnica inscrita dentro del método llamado historia oral. Con esta, se procura dibujar el perfil cotidiano de la vida de una persona o grupo de personas a lo largo del tiempo. Paralelamente, se destacan y acentúan los rasgos sociales y personales que son significativos en ese currir personal del protagonista (Martín, 1995)

En la historia de vida no se considera al sujeto como un informante, sino como un constructor de su mundo en cuanto a cómo se ve a sí mismo en el presente y en relación con su pasado. Asimismo, la historia de vida considera al entrevistado como un sujeto social (Reynaga, 2003). En el caso de Lomas de Polanco, la elección fue sobre historias de vida dimensionadas, ya que no abordamos la biografía del sujeto, sino los aspectos que tienen que ver con el tema de nuestra investigación (Reynaga, 2003).

En la entrevista en profundidad se reconstruye cómo los sujetos cimientan las representaciones sociales de la experiencia relatada a partir de sus individualidades. Mediante esta técnica, se extrae información biográfica del informante, entendiendo esta como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado, lo que permite una visión diacrónica del objeto de estudio (Alonso, 1995). Esta técnica se implementó en los identificados como dirigentes y herederos.

Las entrevistas en profundidad se complementaron con los grupos de discusión, en los que recuperamos representaciones de carácter colectivo, lo que arrojó conocimiento sobre sistemas de representación colectiva más que de comportamientos (Alonso, 1995). El grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla; lo que se dice, se asume como punto crítico, y lo social se reproduce y cambia. En el habla se articula tanto la subjetividad como el orden social (Canales y Peinado, 1995); esto favorece la fusión de horizontes gadameriana. Conformamos cinco grupos de discusión con diversos actores que participaron en este periodo en las comunidades y otros con diversas acciones de voluntariado en la colonia.

Cada una de estas técnicas se implementaron mediante una continua interacción entre la recuperación, interpretación y contraste con los interlocutores mediante la siguiente secuencia temporal: historia de vida, entrevista en profundidad y grupo de discusión. La interpretación de la información se realizó con base en un enfoque hermenéutico y de acuerdo con los significantes, los significados y la significación de los diferenciales pedagógicos identificados en las técnicas. Además, durante las entrevistas hicimos el compromiso de cuidar el anonimato de todos los informantes, razón por la cual omitimos nombres propios en los recortes de las entrevistas empleados en este escrito.

SIGNIFICADO: LA PRAXIS DE LAS COMUNIDADES ECLESIALES DE BASE Y LA FORMACIÓN DE CAPACIDADES (LOS HALLAZGOS)

Después de haber delimitado los significantes del estudio en los fundamentos teóricos, presentamos los significados de la praxis educativa desde la opción preferencial por los pobres. Los actores que intervinieron en la colonia Lomas de Polanco se concebían como agentes de la transformación social, junto con los colonos que fueron formando, en la misión de contribuir a la mejora de las condiciones de vida del lugar.

Esta intencionalidad estuvo acompañada de acciones sociales concretas: obras asistenciales, acciones comunitarias organizativas, entre las que encontramos las cooperativas, además de su participación en las luchas reivindicativas, todo con la finalidad de superar las condiciones de precariedad de los habitantes de la colonia, como lo describe el siguiente entrevistado: "... y en torno a esas personas, a esas familias, se promovieron muchas actividades sociales; repito, buscando darles apoyo en su situación tan precaria, tan difícil" (diocesano fundador, HV):

Las principales acciones fueron las cooperativas de producción y de consumo, además de servicios funerarios, orientadas a la satisfacción de necesidades básicas; de estas, la mutual de servicios funerarios sigue funcionando hasta el momento: "... y por otro, digamos un trabajo más en cuestiones de desarrollo y organizativas. Estaba por un lado el trabajo de la cooperativa, había una mutual que era generar un grupo que hacía ahorros juntos y prestaba servicios funerarios a la gente que estaba asociada" (jesuita fundador, HV).

Aunque estas acciones estaban orientadas a la satisfacción de necesidades básicas, en ellas siempre estuvo presente el cariz educativo al pretender sostenerlas desde la autogestión, sin excluir la presencia de la mediación de los jesuitas o de otros actores. Además de estas acciones, la constitución de capacidades para la superación de la pobreza tuvo otras significaciones que exponemos a continuación.

Prácticas de educación no formal y de apoyo a la escolarización

Diversas fueron las iniciativas de acompañamiento a la escolarización y a la educación no formal que pueden considerarse como capacidades fértiles al ser base para la formación de otras capacidades subsecuentes. Los religiosos y las religiosas llegan a Polanco con una oferta meramente pastoral, pero, atendiendo a la realidad, se comprometen en apoyar en la alfabetización y la educación abierta para adultos: "Formación en lo nuestro, que es el aspecto pastoral, pero claro que como ahí tienen que ver muchos valores, y también cuando ya se ofreció, fue trabajar en la alfabetización" (religiosa fundadora, HV).

Por los lugares de origen de los primeros habitantes de la colonia, al provenir de ambientes rurales, contaban con importantes carencias educativas ante las cuales se implementaron como principales medidas remediales la alfabetización de adultos, que utiliza el método de la palabra generadora de Freire (2005), y el avance en el grado escolar por medio de la educación abierta, con el apoyo de estudiantes avanzados en su nivel de escolaridad.

Las iniciativas educativas en la colonia las emprendieron religiosos y jóvenes voluntarios animados por el compromiso social con el pobre promovido por los

jesuitas. Estas fueron el Centro Polanco y el Centro de Educación Social Lomas de Polanco (CESLOP). El primero surge de las orientaciones de los jesuitas para atender los sectores de vulnerabilidad y formar, mediante el encuentro, la conciencia social de sus estudiantes. Este centro comenzó auxiliando a las escuelas aledañas con apoyos, desde la psicología educativa hasta las dificultades de aprendizaje, ya que, por las condiciones sociales de los vecinos, les era imposible la asistencia a servicios profesionales: “Y luego de repente, Toño decía: ‘pues yo quiero que las mamás participen en esto’ y entonces los papás que trabajen con los niños, en lugar de que sea el psicólogo, que sean los papás o la mamá que acompañe al niño a hacer la tarea y entonces darle instrucciones a la mamá” (voluntaria fundadora, HV).

Entre las iniciativas que tenían la pretensión de apoyar la educación formal y la educación de adultos, se encuentra el CESLOP, que se concibe como un proyecto de educación popular con el objetivo de auxiliar procesos en los que el Estado no ha tenido la capacidad de responder a las necesidades educativas en ambientes de marginación urbana:

Pensábamos, por ejemplo, había un gran déficit en las bibliotecas, no había bibliotecas, bueno ¿por qué no hacemos una biblioteca popular? una biblioteca que sea abierta a todo público y que tenga materiales escolares, y otros materiales. Y que nosotros hagamos la función de facilitadores, de promotores de la lectura, no sé, incluso de formadores en el sentido de que hubiera talleres de lectura, seminarios, actividades; que, desde los niños hasta los adolescentes, adultos, pudieran beneficiarse, entrar en una dinámica diferente respecto a la educación (voluntario CESLOP, HV).

De esta manera, no solo favorecieron a la colonia con una infraestructura de apoyo en la educación, sino que, además, realizaron diversas actividades para construir lo educativo como necesidad a partir de la toma de conciencia de los beneficios de esta, al orientarse a la formación de capacidades combinadas (Nussbam, 2012).

La formación en capacidades políticas de los colonos

Entre los procesos de concientización de los colonos, se encuentra la invitación a la participación política, la cual se interpretaba como un elemento constitutivo del compromiso desde la doctrina social de la Iglesia y la opción preferencial por los pobres: “Que sí buscábamos el bien común, como que ahí había la conciencia política, y que los laicos tenían que asumirla” (jesuita fundador, HV).

La formación política se presentó de diversas maneras: cursos, talleres y pláticas enfocados a la formación política; la participación en las luchas reivindicativas mediante procesos de reflexión acción; y contenidos políticos en sus temáticas pastorales. La relación entre la concientización y la participación en acciones reivindicativas se dio en espiral, ya que desde procesos de concientización se acompañaba a los vecinos de la colonia en las luchas en las que participaron, y de cada una de ellas establecían ejercicios de reflexión.

La dinámica reflexión-acción de la propuesta pedagógica de Freire tuvo como plataforma la participación en las distintas reivindicaciones por parte de los colonos, entre los que se encontraban los miembros de las CEB. La dimensión educativa de estas acciones no solo se deriva del resultado de los análisis de la realidad y la concientización en las comunidades, sino que, además, la participación misma fue una

ocasión para la reflexión en la capacidad de agenciamiento y empoderamiento que se tenía tras la participación organizada y solidaria de los educandos con el acompañamiento de sus educadores: "... luego participaron en las asambleas nacionales cuatro, y luego también, ahorita no tengo muy claro porque recuerdo que la quinta cosa era también ofrecer servicios en la misma colonia, que primero era más claro porque estaba muy muy difícil la cosa" (jesuita fundador, HV).

Ante la participación en estas acciones organizativas, se dejó de relacionar la prudencia con pasividad con base en la renuncia a ser cómplices de la realidad mediante el silencio, y protestar contra las injusticias con su voz organizada y colectiva. El conflicto no era algo buscado, pero sí asumido como consecuencia:

... y después de eso la gente se quedó ya muy emocionada [ya] que trabajar en equipo y organizados les producía algo bueno, claro que para entonces pues la colonia no tenía ni agua potable, ni luz, ni nada, entonces lo primerito fue eso [...], porque eran ríos de agua por las calles, y luego ya después de eso empezaron con las cooperativas, que la gente trabajó muy bonita con las cooperativas... (religiosa fundadora, HV).

Las iniciativas que hasta ahora siguen vigentes en Lomas de Polanco son el Centro ITESO-Polanco y la mutua de difuntos, cuya permanencia se debe, a juicio de algunos actores que han pasado por dicho centro, a las necesidades a las que todavía responden: "Pues la gente no deja de morir y las necesidades educativas continúan vigentes al día de hoy" (grupo focal Lomas de Polanco). Por tal motivo, pretendemos ofrecer un panorama más amplio de lo que permanece hoy en los actores participantes desde la recuperación de su voz; a continuación, presentamos los hallazgos concernientes a los saldos educativos.

LA SIGNIFICACIÓN: LAS CAPACIDADES COMO SALDO (DISCUSIÓN)

La significación de estas prácticas se refleja en la formación de algunas capacidades como saldo. Desde la recuperación de la subjetividad, el enfoque se orienta hacia la formación de capacidades internas, las cuales fueron también fértiles en la medida en que se convirtieron en un potencial para el desarrollo de otras capacidades y funcionamientos.

La recuperación realizada años después para esta investigación nos permite visualizar diversas posibilidades de puesta en funcionamiento de las capacidades formadas y sus impactos interpretados desde la sutileza de la fusión de horizontes a partir de la narrativa de los entrevistados. Entre los funcionamientos, existen importantes variaciones en campos, tiempos y maneras de concreción, las cuales relatamos a continuación.

La toma de conciencia como capacidad

La praxis reflexión-acción no solo produjo algunos logros reivindicativos en el marco temporal del estudio, además de transformaciones significativas en el sujeto; como se muestra en los testimonios de los participantes, se gestó un proceso de apropiación de recursos cognitivos, axiológicos y procedimentales para interpretar e intervenir en su realidad.

Como resultado de los procesos de concientización por parte de los educandos, los entrevistados dejaron de considerar la pobreza o carencia de servicios básicos como una situación natural ante la cual tenían que mantener una actitud pasiva de resignación. Tras la intervención de los educadores y el contagio de ideales, fue posible que se involucraran en acciones reivindicativas como resultado de la conciencia despierta:

... un fruto muy importante ha sido la conciencia social. O sea, yo sí creo que la gente, que la colonia pudo haber recibido la oportunidad de vivir más despierta que dormida digamos, o todavía más claro, más despierta que drogada, como con mucha conciencia social de que hay mundo, de que hay situaciones, de que hay luchas que tiene uno que hacer, que hay hermanos, que hay sufrimiento, que hay esperanza, que hay vida. Eso sería lo que yo tendría como por estar despiertos (jesuita fundador, HV).

Además de que aprendieron una lectura creyente de la realidad, esta no careció de crítica al desmitificar la condición de pobre con una visión que invita al compromiso con la realidad, más que prescripciones dogmáticas o disciplinarias que consideran distantes de su realidad:

... fueron también formados en esa situación reivindicativa, crítica, de resistencia, de hacer propuestas alternativas, de una visión de Iglesia menos encerrada en el templo, menos conservadora, es como la tónica eclesial aquí en Guadalajara, ¿verdad? más de culto (jesuita fundador, HV).

Así, la concientización permanece hoy como capacidad fértil manifestada de diversas formas, según su situación de vida y contexto.

Tabla 1. Manifestaciones de la concientización

Análisis de la realidad	Conciencia	Solidaridad	Habilidades organizativas
... vengo con toda esa formación desde el momento en que cambia mi perspectiva de analizar la realidad, pues la vida, de este, que no se trataba nada más de tener buenas intenciones (joven participante, EP)	... me hizo saber que era más humano, me hizo tomar más conciencia de lo que pasaba en la sociedad en mi estado, en mi país (joven participante EP)	... sí, como les regalo mi trabajo y les regalo un día o dos, hay quien me dice oye ocupamos unas fotografías, en tal parte, por tres horas de trabajo les hice toda la campaña de Revlon, les hice todo el catálogo de temporada y me gane cuarenta mil pesos, y a la semana siguiente me fui a Chapala y les ayude a los pescadores y me salieron ampollas en las manos y no me gane nada (joven participante, EP)	... todas esas técnicas si las aprendí de con ellos, [...] como mi trabajo popular en este sentido de que no tenía ninguna experiencia yo. Tenía la idea, tenía una ideología, pero no tenía esa experiencia de trabajo popular, ¿de cómo organizarse, no? Y como si se puede organizar a gente desde abajo sin una directriz entre nosotros, en redondo ¿no? horizontalmente eso sí lo aprendí de con los jesuitas (Norberto Villaseñor, EP)

La capacidad de agencia

Entre las prácticas de educación, se promovió la generación de actores sociales que fueran protagonistas de su realidad desde lo político, lo eclesial o lo social. Para ello, en las prácticas comunitarias de reflexión dentro de las CEB cada uno de los participantes tenía voz y en las conversaciones se educaba para el agenciamiento por medio de la reflexiones de los mismos participantes.

La formación en la agencia fue desde la participación activa y su reflexión evaluativa.

Los miembros de las CEB aprendieron a evaluarse, analizarse y a estar en un proceso de mejora continua:

... Ellos eran llamados a organizar [...] ellos eran también ya responsables de la organización que se iba creando de eventos importantes, de procesos importantes, ese tipo de formación era la que se daba; evaluando, pero como cabezas ya, no era una formación como de alumnos, era una evaluación donde haciendo, ellos fueron formándose, ellos fueron formándose haciendo, haciendo (diocesano fundador, HV).

En las comunidades de jóvenes no se escatimó en la edad para constituirlos en agentes de pastoral de la parroquia, y estos maduraron al asumir responsabilidades y al comprometerse. Algunos de los jóvenes participantes eran de corta edad y migrantes del ámbito rural; por medio de estos procesos, aprendieron a vencer la timidez para hablar y decir su palabra:

... eran unas adolescentitas cuando estaban allí en Polanco y ahí se les incurrió juntamente con veinte, treinta, cuarenta personas de allí, pero como donde quiera, reunían el ciento por uno, como dice la parábola de San Gregorio, otras el treinta, otras el sesenta, pero ellas son como un fruto bien claro de las maravillas de esa formación (diocesano fundador, HV).

La formación en la agencia comenzó por la propia valoración de sí. La gente que no se apreciaba lo suficiente para defender por sí misma sus derechos y que sentían la necesidad de refugiarse en la presencia y en la voz de sus educadores aprendieron a valorarse, a sentirse capaz de defenderse y defender sus derechos, a hablar en público dentro de la dinámica de las CEB y a alzar su voz para manifestar sus demandas en las acciones reivindicativas: “Pues yo creo que el valorarse ellos. Por ejemplo, las vecinas me decían: ‘madre, cuando vayamos a las oficinas de gobierno, hable usted, porque a nosotros no nos toman en cuenta, no nos hacen caso’” (religiosa fundadora, HV).

Gracias a la autovaloración lograda por medio de la reflexión dentro de las comunidades, lo que consideraban inalcanzable lo comienzan a ver como posible, no como una esperanza cumplida, sino como resultado de la construcción de su realidad por medio de la organización y la participación:

... si había mucha motivación, mucha promoción, no eran soluciones espontáneas –que algunas sí porque se necesitaban urgentemente– pero también había la promoción de enseñarles cómo educarse ahí levantándose, ahí promoviéndose ellos, eso ya como en un caminito, en un proceso de los que quisieron y se dedicaron a ayudar, pues perseveraron y experimentaron que la vida podía cambiar, pero les llevó un esfuerzo, un esfuerzo de perseverar de un estilo de ser (diocesano fundador, HV).

La toma de conciencia se describe como un aprendizaje tanto para habitantes como educadores; aprendieron que los pobres pueden ser capaces de luchar por sí mismos para salir de su situación, y que son educables. Aprenden la necesidad de procesos de educación en su promoción y la ineficiencia de los programas asistenciales como capaces ellos mismos de mejorar su situación. Los pobres, a nivel cristiano, dejan de ser los receptores de las obras de caridad y, en el orden gubernamental, los excluidos del progreso y destinatarios del auxilio del Estado protector. Mediante procesos educativos, pueden luchar para mejorar sus condiciones de vida:

... yo pienso que esa experiencia de las comunidades eclesiales de base hizo que despertáramos todos y también nos hizo conscientes de que no es fácil saber crear cariños verdaderos, no es toma veinte pesos, toma estas tejas, hay que buscar caminos en donde verdaderamente a la persona se le ayude a buscarse, a encontrarse profundamente

consigo misma, para que se dé cuenta de lo que él puede y debe de hacer (diocesano fundador, HV).

Los logros que los colonos se adjudicaron como propios contribuyeron a su formación como actores sociales, de ahí que tengan una dimensión pedagógica, al suscitarse una dinámica de reflexión en la acción: con cada reivindicación, ellos se fueron considerando capaces del logro de metas organizativas y de lucha por sus derechos desde la horizontalidad de las relaciones humanas y la participación en las acciones educativas.

La capacidad de agencia resulta fértil para el involucramiento en acciones organizativas análogas mediante la disponibilidad para participar en nuevos grupos, sean religiosos de la parroquia o de cualquier otra índole: "... lo que me ayudó fue a ser una persona, lo vuelvo a mencionar, sociable, abierta, más íntegra, seguro, si alguna vez se apareciera la oportunidad de que alguien me pudiese invitar a algún grupo activo, órale, me gustaría" (joven heredero, EP).

Esta disponibilidad se concreta en la participación en diversas acciones organizativas al momento en el que realizamos las entrevistas para nuestro estudio (ver tabla 2).

Tabla 2. Acciones participativas en la actualidad

Filantropía	Movimientos sociales	Educación infantil	Acciones culturales
... creo que una vez estuvieron ahí con los de Norberto, creo que están ahí los del sida, gente que trabaja con el sida (joven heredero, EP)	Felipe Castorena, que está hasta la fecha en Estados Unidos, anda bien metido con el movimiento de los latinos allá. Fíjate que, de alguna forma, lo veo y veo que todos tenemos algo más que hacer, de hecho déjame enseñarte esto [...] me regalaron este reconocimiento el domingo porque de hecho les apoyo cada mes para un movimiento que tienen en Polanco (joven heredera, EP)	Hasta la fecha cada año sigo haciendo la posada a los niños con dinero de mi bolsa y organizo la posada como para 500 chiquillos que no sé de dónde salen tanto chingado escuincle, la esquina es mía, compre la casa del otro lado, y en la esquina tenía un taller de lectura (joven heredero, EP)	... también los caminos de la cultura, por ejemplo; en mi caso me metí más a los caminos de la cultura de barrio; los caminos de los medios de comunicación alternos de barrio son posibles y tienen éxito, basta nada más, este hacerlo con calidad y ser perseverantes; en eso estoy convencidísimo (joven heredero, EP)

La educación como capacidad fértil

Una de las mayores evidencias de la presencia de diferenciales pedagógicos es el valor otorgado a la educación a partir de la identificación del aporte formativo de las prácticas pastorales en las que participaron. Lo educativo se considera una puerta que abre a mejores opciones de vida como resultado de lo que quedó en ellos de los procesos de las CEB:

Yo creo que aprendieron cómo la gente puede luchar, salir adelante, superarse, etcétera [...] y como no se necesita, ¿qué te diré?, a veces invertirlo, no que invertir a la educación, sino, no necesariamente tienes que, ¿cómo te lo explico?, ¡gastar mucho dinero para la formación!, ¿sí? o sea, yo pienso que parte de eso se llevaron, y bueno dentro de su proceso de formación, pues yo creo que aprendizaje (joven heredera, EP).

Las acciones pastorales contribuyeron a la educabilidad de los habitantes de la colonia, especialmente los jóvenes, lo que generó un impacto directo en la formación de su personalidad:

... yo creo que parte de lo que aprendí, o sea, yo sí, yo, por ejemplo, me dicen que yo leo mucho, ¿en qué sentido?, en todos los sentidos, yo siento que viví ¿cómo te diré? Como con una plenitud esa etapa, o sea, yo no pasé muchas etapas, de mucho estrés, de mucha rebeldía, y todo, yo siento porque esto, estaba ocupada, eso me generaba, me generó una formación (joven heredera, EP).

Del valor que le otorgaron a la educación deriva la continuidad en su proceso formativo tiempo después de su participación en las CEB: "... ya después hice también mi diplomado en derechos laborales, terminamos el diplomado de teología después de dos o tres años, después de muchos porque era cada viernes dos horas, y duramos por lo menos dos años y medio (joven heredera, EP).

Entre los habitantes de la colonia, pese a lo desfavorable de sus condiciones, hubo personas que lograron avanzar en sus niveles de escolaridad, incluso algunas terminaron sus estudios en una carrera profesional. Si bien en Polanco no se desarrollaron proyectos de educación formal, sí existieron iniciativas de apoyo a esta, mediante la cual la educación se reivindicaba como un derecho, independientemente de las condiciones de precariedad económica de los sujetos.

Como iniciativas de la educación popular, por parte del CESLOP, tuvieron una orientación hacia la educación de adultos, de ahí que presentaron algunos saldos tanto en la alfabetización como en los avances en la escolarización en miembros de la colonia: "... eran adolescentes y adultos. Tuvimos varios alumnos que se graduaron de la primaria y de la secundaria, aprovechamos esto de la educación abierta, que en aquel momento estaba planteándose como una alternativa" (voluntario CESLOP, HV).

Aun cuando el CESLOP no era una propuesta de educación formal, sí se concibió como un apoyo alternativo para las escuelas de la colonia que, junto con el Centro Polanco, colaboró para combatir el rezago, el abandono de los estudios y el bajo rendimiento de los estudiantes, además de que se formularon propuestas alternativas de educación integral de las que carecía la educación pública. No solo se contrarrestaron los factores de riesgo del abandono y retraso en los estudios de primaria y de secundaria, sino que fue posible sembrar en los niños y las niñas el ideal del avance en sus estudios y aspirar algunos a una carrera profesional. En los niños y adolescentes de la colonia, el avanzar en sus estudios comenzó a aparecer en sus aspiraciones al considerar estos ideales como posibles:

Por ejemplo, también niños que nos siguieron fielmente durante mucho tiempo, y creo que logramos fomentar este interés por la educación, digamos escolarizada, por el saber, por el estar inquietos, y bueno [...] Niños que yo no sé qué hubiera pasado en otra circunstancia, pero que de algún modo los veíamos pasar de la primaria, a la secundaria y luego que tenían el proyecto de estudiar una carrera, de una familia que difícilmente se podría pensar que ellos sostendrían una carrera (voluntario CESLOP, HV).

Así, la oferta de una vida distinta al fatalismo de las condiciones de pobreza de la colonia provocó que los jóvenes aprendieran a tener metas, un proyecto de vida, ver más allá de sus circunstancias y tener ideales: "Se dieron pasos a nivel individual, como los que hemos dicho de los jóvenes que siguieron distintas carreras o

según sus perfiles, el de Alfredo artista, el otro [en] Petróleos Mexicanos, pos varios ¿verdad? que podemos ir haciendo lista de gente que logró salir con sus carreras” (jesuita fundador, HV).

Por medio del Centro Polanco, con la influencia de la tendencia de los jesuitas a la inserción en los lugares de marginación, movidos por el ideal de la opción preferencial por los pobres, y con la búsqueda de la coherencia con este ideal y los institutos educativos de financiamiento privado de los jesuitas, se optó por iniciar proyectos de inserción de estudiantes de estas instituciones para implementar este ideal mediante la formación de la conciencia de los estudiantes universitarios.

En las entrevistas a los fundadores pudimos advertir algunos saldos tanto en la formación de la conciencia social de los estudiantes como en su formación profesional, al contar con un espacio que les permitió la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en las aulas universitarias.

El Centro Polanco resultó una novedad frente a las acciones de voluntariado tradicionales en instituciones filantrópicas, puesto que en él se generó un itinerario de inserción entre la gente de la comunidad, más que la ayuda ocasional en situaciones críticas:

... mira yo valoro mucho que una cuestión muy emprendedora, muy de avanzada, una, experiencia muy nueva para la universidad, para los estudiantes. Que fue algo muy innovador, realmente. Que en Guadalajara no había experiencias de esa naturaleza y que creo que abrió la cancha para otros proyectos similares de otras universidades y del mismo ITESO (voluntaria Centro Polanco, HV).

Tabla 3. Saldos educativos

Alfabetización	Desarrollo humano	Escolarización	Formación permanente
Y pues en muy poquito tiempo aprendí a leer; me regaló un libro que tenía letra de molde y de la manuscrita (adulto, EP)	... una de las cosas que te deja a nivel personal es que tú descubres que puedes hacer muchas cosas y aprender muchas cosas para ti como persona también, ¿no? o sea, descubres tus potencialidades (joven, EP)	Entonces hubo un número muy alto de gente que estudió carrera (joven, EP)	... ya después hice también mi diplomado en derechos laborales. Terminamos el diplomado de teología después de dos o tres años, después de muchos porque era cada viernes dos horas, la verdad era duros y duramos por lo menos dos años y medio (joven, EP)

Capacidad para defender sus derechos

La participación en las luchas reivindicativas acompañadas de la dinámica reflexión-acción dentro de las CEB tuvo un potencial educativo que derivó en el desarrollo de la capacidad de los habitantes de la colonia para defender sus derechos: “... leyes, hay que saber por qué no te cobran [...] estas cosas, tú vas haciendo un aprendizaje, aprendizaje, aprendizaje y tú dices: es que yo tengo unos derechos y puedo exigir, ¿sí? Y te vuelves una persona yo creo que ¡positiva! Y ¿cómo se dice? yo pienso que constructiva, ¿no?” (joven heredera, EP).

Algunos participan en la actualidad en la defensa de derechos humanos desde diversos ámbitos y algunos todavía trabajan con jesuitas:

Es el Centro de Reflexiones CEREAL [que] tiene oficinas en la Ciudad de México y aquí en Guadalajara y su ángulo de trabajo son los derechos laborales, entonces aquí damos cursos, diplomados a trabajadores, sobre todo de derechos laborales, producimos material educativo sobre distintos derechos e investigamos condiciones laborales y publicamos reportes de eso; damos asesoría legal, dialogamos con las empresas para tratar de mejorar las condiciones laborales y, además, ahora que el mundo está globalizado, pues somos parte de redes nacional, internacionales, para empujar cambios sobre todo en la industria de aquí, que es la más grande en Jalisco, es la industria electrónica en ese sector sobre todo para impulsar esos cambios (joven heredero, EP).

Como resultado de los procesos de concientización y participación organizada, los colonos lograron las reivindicaciones que se propusieron en sus luchas, lo cual difícilmente hubiera sido posible sin la intervención educativa de los actores. Esto trajo importantes saldos educativos derivados de los procesos de reflexión en la acción. En las prácticas de apoyo a la educación formal también se educó a los padres de familia para la organización de reivindicaciones en el interior de los planteles educativos. Gracias a estos procesos de involucramiento, los padres de familia aprendieron a organizarse dentro de las escuelas para reivindicar derechos, hacer demandas concretas y, así, participar en la búsqueda de mejores condiciones educativas en la colonia.

Estos logros internos de las escuelas están asociados a la reivindicación del derecho a la educación:

... yo creo que hubo muchas situaciones en donde yo sentía que de algo servía lo que hacíamos, por ejemplo, con esto que les digo de los padres de familia, de las sociedades de padres de familia, hubo escuelas en donde se logró que se bajara una cuota, que se respetaran los padres que no habían dado la cuota, que no era obligada, y fueron resultados concretos (voluntario CESLOP, HV).

CONCLUSIÓN

Cada una de las capacidades mencionadas en este artículo resultó fértil para mejorar algún aspecto de la realidad inmediata y local de los participantes; además, trascendió en la formación de un ethos solidario, consciente y recíproco en muchos de los participantes. A pesar de estos beneficios educativos recuperados, en muchos continúa abierta la herida de la partida de los jesuitas de la colonia, lo cual debilitó la capacidad institucional para mantenerse organizados y perseverar con el dinamismo de concientización que mantuvieron en el periodo narrado.

Las capacidades se anidan en la subjetividad como una semilla que emerge en distintos espacios personales y comunitarios en los que ha transitado la vida de los participantes. Si bien la experiencia de Lomas de Polanco se debe a determinaciones espacio-temporales muy concretas que imposibilitan el trasplante acrítico en otros contextos, existen situaciones que pueden ser iluminadas con las hipótesis abductivas de esta investigación. Los movimientos urbanos del pasado eran los Quijotes que luchaban contra los molinos de viento de los aparatos políticos rígidos concebidos desde el Estado benefactor, y ahora se lucha contra la exclusión que de lo público ocasionan las continuas privatizaciones.

La mercantilización de la vida origina nuevas metáforas que evocan una promesa de felicidad desde la posibilidad de formar parte de la sociedad de consumo. En las CEB se descubren otras dinámicas posibles generadoras de sentido y de prendamiento de la propia vida.

La fusión de horizontes realizada en esta investigación, en la cual el pasado se interpreta desde la historia (Gadamer, 2005), por la distancia del tiempo en el que suceden los acontecimientos narrados (1976-1994) y la recolección de la información mediante el estudio de campo, es posible recuperar el impacto en la actualidad de tales experiencias educativas, más allá de sus consecuencias inmediatas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Delgado y J. Gutierrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). España: Síntesis.
- Beuchot Puente, M. (2015). *Teoría semiótica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beuchot Puente, M. (2011). *Manual de filosofía*. México: Ediciones Paulinas.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación* (3a. ed.). México: Ítaca.
- Boff, L. (1992). *Iglesia: carisma y poder. Ensayos de eclesiología militante*. Santander, España: Sal Terrae.
- Boff, C. (1990). Epistemología y método de la teología de la liberación. En I. Ella-curia y J. Sobrino. *Conceptos fundamentales de teología de la liberación* (pp. 79-114). Madrid: Trotta.
- Boltvinik, J. (2005). Ampliar la mirada. Un nuevo enfoque de la pobreza y el flo-recimiento humano. *Papeles de Población*, núm. 44, vol. 11.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). España: Síntesis.
- Cejudo Córdoba, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 234, pp. 365-380.
- CELAM (1979). *Documento de Puebla. III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Puebla. Recuperado de <http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2013/03/Puebla-III-CELAM-ESP.pdf>
- CELAM (1968). *II Conferencia del Episcopado Latinoamericano*. Medellín, Colombia.
- De la Peña, G. y De la Torre, R. (1990). Religión y política en los barrios popula-res de Guadalajara. *Estudios Sociológicos*, vol. VII, núm. 24, pp. 571-602.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Mé-xico: Trotta.
- Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política: interpretación filosófica*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la ex-clusión*. Madrid: Trotta.

- Dussel, E. (1979). *Dinámica de la opción de la Iglesia de los pobres (1968-1979)*. Bogotá: CEHILA-CODECAL.
- Floristán, C. (1998). *Teología práctica. Teoría y praxis de la acción pastoral*. Salamanca: Sígueme.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55 edición). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45 edición). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H.-G. (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez Gómez, E. N. (2011). *Habitar el lugar imaginado: formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo político*. Guadalajara: ITESO.
- Gómez Gómez, E. N., Penilla, O., Vaca, A. y Pérez, B. (2015). Lomas de Polanco. Del desencanto al encantamiento del espacio. En E. N. Gómez Gómez. *Agentes y lazos sociales: la experiencia de volverse comunidad* (pp. 51-81). Guadalajara: ITESO.
- Lois, J. (1991). Opción por los pobres. Síntesis doctrinal. En J. M. Vigil. *La opción por los pobres* (pp. 9-18). Santander: Salterrae.
- Martín García, A. V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, núm. 7, pp. 41-60.
- Morfín Otero, G. (1979). *Análisis de la legislación urbana, su aplicación y consecuencia. El caso Lomas de Polanco*. Universidad de Guadalajara.
- Novaes, R. (1995). Raíces y alas. Cambios y constantes en las comunidades de base. *Nueva Sociedad*, num. 136, marzo-abril, pp. 70-81.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* México: Paidós.
- Nussbam, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Primero Rivas, L. E. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Primero Rivas, L. E. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Ramírez Romero, J. L. y Quintal García, N. A. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior* vol. 2, núm. 5, pp.114-125.
- Ramírez Sains, J. y Nuncio Herмосillo, H. (1994). *Entre la Iglesia y la izquierda: el Comité Popular del Sur*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Ramírez Sainz, J. M. (1996). La internacionalización y las identidades del movimiento urbano popular en el área metropolitana de Guadalajara. *Espiral*, pp. 177-195.
- Real Academia Española (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=EO5CDdh>
- Reynaga Obregón, S. (2003). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En R. Mejía Arauz y S. A.

- Sandoval. *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 123-154). Guadalajara: ITESO/Conacyt.
- Richard, P. (2008). Iglesia del futuro, futuro de la Iglesia. *Voces-Diálogo Misionero Contempóaneo*, núm. 31, vol. 16, pp.151-154.
- Richard, P. (1984). La Iglesia de los pobres en el movimiento popular. *CONCILIUM. Revista Internacional de Teología*, núm. 196, pp. 331-340.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Argentina: Planeta.
- Vázquez, M. A. (1997). Structural obstacles to grassroots pastoral practice: The case of a base community in urban Brazil. *Sociology of Religion*, vol. 58, núm. 1, pp. 53-68. doi:<https://doi.org/10.2307/3712106>