

ENCUENTROS

REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO

ISSN | ISSN-E
2343 | 2610
6131 | 8046



#20

2024



Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico es una revista fundada por el Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt y editada por la Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales. Su publicación es Cuatrimestral. El objetivo de la revista es difundir las investigaciones y reflexiones que se hacen desde las humanidades y las ciencias sociales sobre el pensamiento crítico, contrahegemónico y sub-alterno. La revista, se considera como un espacio muy amplio académicamente donde se abordan las problemáticas sociales contemporáneas de América Latina y el Sur Global desde las distintas áreas de estudio como la Filosofía, Historia, Educación, Ciencia Política, Antropología y la Sociología. Se publican artículos académicos que aborden las temáticas ya mencionadas, pero también ensayos, avances de investigación, reseñas de libros y entrevistas de interés a académicos con aportes relevantes en las áreas de la revista. Todas las colaboraciones son evaluadas por un Comité de árbitros. La revista está dirigida a la comunidad académica y científica de las ciencias humanas y sociales de Venezuela, América Latina y el Sur Global, y a quienes se interesen por profundizar en los temas, debates y experiencias que protagonizan nuestras regiones, sujetos y sus transformaciones socio-culturales.

N° 20 Enero – Abril (2024)

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046

Depósito legal: ZU2018000195

© Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Correo electrónico:

revistaencuentrosve@gmail.com

Sitio web:

http://www.encuentros.unermb.web.ve

Teléfono: +58 424 6763899

Dirección postal: Edificio Posgrado UNERMB. Av 8 Santa Rita.

Maracaibo, Venezuela.

Diseño Editorial y Diagramación:

Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales.

Diseñadora Gráfica:

Kirielys Barroso

Fotógrafo de la portada:

Juan José Domínguez

Los autores mantienen los derechos sobre los artículos y por tanto son libres de compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente. Todo el contenido de la revista será de libre acceso, distribuido bajo la licencia Creative Commons (BY-NC-SA)



EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR

Rafael Lárez Puche
Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt, Venezuela.
larezrafael@gmail.com

EDITORA

Kenya Barroso
Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt, Venezuela.

EDITORA ADJUNTA

Delia Manzanaro Fernández
Universidad Rey Juan Carlos, España.

COMITÉ EDITORIAL

Fernando Gil Cantero
Universidad Complutense De Madrid, España.

Daniel Schugurensky
Arizona State University, Estados Unidos.

Paolo Vittoria
Università Federico II Di Napoli, Italia.

Niklas Schlich
Bergische Universität Wuppertal, Alemania.

Nicolás Arata
Consejo Latinoamericano De Ciencias Sociales,
Argentina.

Manuel Blanco Pérez
Universidad De Sevilla, España.

Yamandú Acosta
Universidad De La República, Uruguay.

Endrina Rojo
Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela

Emanuele Isadori
Università Di Roma "Foro Italico", Italia.

Jorge Gómez Rendón
Pontifica Universidad Católica Del
Ecuador, Ecuador.

María Victoria Martínez
Universidad Nacional De Educación
A Distancia, España.

Raúl Lombana
Universidad De La Habana, Cuba.

Juan Romero
Universidad De La República, Uruguay.

Mauricio Giraldo
Universidad Católica De Oriente, Colombia.

Ismael Cabero Fayos
Universidad Jaume I de Castellón, España.

Oriana Rincón
Universidad Del Zulia, Venezuela.

COMITÉ ASESOR

Ana Jofré
State University of New York, Estados Unidos.

Diana Richards
University College London, Reino Unido.

Ricardo Salas Astrain
Universidad Católica de Temuco, Chile.

Mari Carmen Muñoz
Universidad Internacional de La Rioja, España.

Jorge Vergara Estévez
Universidad de Chile, Chile.

Carolina Jiménez
Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Alba Carosio
Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Pablo Imen
Centro Cultural de la Cooperación, Argentina.

Alejandro López
Centro Nacional de Estudios Históricos,
Venezuela.

Gregorio Valera-Villegas
Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

COMITÉ CIENTÍFICO

Kihachiro Sakai
Minamikyusyu University, Japón.

Estela Quintar
Instituto Pensamiento Y Cultura En
América Latina, México.

Harold Ballesteros
Universidad De La Costa, Colombia.

Zulay Díaz-Montiel
Universidad Del Zulia, Venezuela.

Robinson Salazar
Insumisos Latinoamericanos, México.

Lezy Vargas
Universidad Bolivariana De Venezuela,
Venezuela.

Germán Pirela Pineda
Universidad Del Zulia, Venezuela.

Mitzy Flores
Universidad De Carabobo, Venezuela.

Oneida Chirino
Universidad Católica Cecilio Acosta,
Venezuela.

Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico se publica electrónicamente utilizando el sistema de edición Open Journal System en: <http://www.encuentros.unermb.web.ve>.

Bases de datos, catálogos e índices:

- SCOPUS.
- SCIMAGO.
- REDALYC. Sistema de Información Científica
- LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Catálogo v2.0)
- DOAJ. Directory of Open Access Journals.
- ERIHPLUS. European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.
- CIRC. Clasificación Integrada de Revistas Científicas. (C)
- MIAR. Matriz de Información para el Análisis de Revistas.
- CiteFactor.
- DIALNET.
- REDIB. Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.
- CLASE. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades.
- LATINREV. Red Latinoamericana de Revistas. (FLACSO)
- Biblioteca Virtual de CLACSO.
- LATINOAMERICANA. Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Actualidad Iberoamericana.
- DEYCRIT-SUR. Directorio de Revistas Descoloniales y de Pensamiento Crítico de Nuestro Sur.
- AMELI. Conocimiento abierto para América Latina y el Sur Global.
- I2OR. International Institute of Organized Research.

Encuentros comparte los principios de la Declaración de San Francisco sobre la evaluación de la investigación y la Declaración de México en defensa del ecosistema latinoamericano de acceso abierto no comercial.



SUMARIO / SUMMARY

EDITORIAL

Marc Pallarès Piquer

10-11

ARTICULOS

Transformación: Cuando la Educación para la Ciudadanía Mundial encontró a los ODS.*Transformation: When Global Citizenship Education met the SDGs*

María-Jesús Martínez-Usarralde, Carmen Lloret-Catalá, Roser Grau Vidal y Raquel Conchell Diranzo.

13-23

Redes sociales y discapacidad: una descripción sobre las consecuencias positivas y negativas de su encuentro.*Social networks and disability: a description of the positive and negative consequences of their meeting.*

Sheila Parra-Gomez, Jordi Planella-Ribera Juan- Diego Hernández-Albarracín.

24-35

Controversia en torno a la pedagogía: detractores y defensores en la literatura científica.*Controversy around pedagogy: detractors and advocates in the scientific literature.*

Carlota Pérez Sancho y Álvaro Pérez García.

36-43

La dimensión político-pedagógica en el derecho al acceso a una vivienda: Una revisión sistemática.*The political-educations dimension in the right to access to the house: A review systemat*

Valeria de Ormaechea, Míriam Comet Donoso y Pilar Folgueiras Bertomeu.

44-56

El arte de la formación universitaria y la necesidad de recuperarlo.*The art of university education and the need to recover it.*

Francisco Esteban Bara y Josep Corcó Juviniá.

57-68

Retos de futuro en la formación del magisterio. Una mirada pedagógica.*Future challenges in teacher training. A pedagogical look.*

Ramón López Martín

69-82

Retos, Fortalezas y Debilidades en la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la Educación Física*Signposts, Profits, and Pitfalls in teaching University Service-Learning in the Physical Education field*

Xavier Francisco-Garcés, Celina Salvador-García, María Luisa Santos-Pastor y Oscar Chiva-Bartoll.

83-98

La formación del magisterio y su integración en la estructura universitaria en el inicio del siglo XX en España: un estudio a partir de la Revista de Escuelas Normales.

Teacher education and their integration into the university structure at the beginning of the 20th century in Spain: a study from the Revista de Escuelas Normales.

Jon Igelmo Zaldivar, Gonzalo Jover Olmeda y Patricia Quiroga Uceda.

99-117**El nexo entre docencia e investigación en la carrera universitaria. Una revisión sistemática.**

Teaching and research nexus in the university career. A systematic review.

Patricia Arroyo y Ainsa María Reina Ferrández Berruenco.

118-131**Inteligencia Artificial, Educación Superior y Vinculación con el Medio.**

Artificial Intelligence, Higher Education, and Public Engagement

Francisco Osorio y Marisol Palma.

132-144**La Inteligencia Artificial de generación de imágenes en arte: ¿Cómo impacta en el futuro del alumnado en Bellas Artes?.**

Artificial Intelligence for image generation in art: how does it impact on the future of Fine Art students?.

Pedro Javier Albar Mansoa.

145-164**Exploring the impact of language exposure outside the classroom on students' writing.**

Análisis del impacto de la exposición al idioma fuera del aula en la escritura de los estudiantes.

Irene Guzmán-Alcón.

165-178**El aprendizaje de la formación de palabras en Secundaria a través del humor.**

Word formation learning on secondary school through humour.

Laura María Aliaga Aguza

179-192**Autosuficiencia matemática en docentes en formación inicial y en ejercicio: estudio de caso.**

Mathematic self-sufficiency of the teachers in formation and in exercise: a case study.

María Santágueda-Villanueva y Gil Lorenzo-Valentín.

193-205**Renovación pedagógica y nuevas gramáticas escolares.**

Pedagogical renewal and new school grammars.

Javier Pericacho Gómez, Jordi Feu i Gelis, Albert Torrent i Font y Carles Serra Salamé.

206-220

Música para mejorar la calidad de vida durante la pandemia en estudiantes de grado en maestro.*Music to improve the quality of life during the pandemic in master's degree students.*

Ana Vernia Carrasco

221-233**INVESTIGACIÓN****Televisión y representación de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes extranjeros no acompañados: una aproximación a las cadenas españolas.***Television and representation of unaccompanied foreign immigrant children and adolescents: an approach to spanish channels.*

Lola Bañon Castellón

235-248**El factor relacional como clave en las TRIC: Estudio de caso en Aragón (España) de la implantación de una unidad didáctica sobre alfabetización mediática.***The relational factor as a key in the TRIC: A case study in Aragón (Spain) of the implementation of a didactic unit on media literacy.*

Carmen Marta-Lazo, José Antonio Gabelas-Barroso y Tamara Morte Nadal

249-258**Uncivil Discourses and Polarisation on Prime Time Political Talk Shows***Discursos incívicos y polarización en las tertulias políticas de prime time.*

Javier Pérez-Sánchez y Àlvar Peris-Blanes

259-279**Historia y etnonacionalismo en el discurso electoral de Vox: Twitter como estudio de caso.***History and ethnonationalism in Vox's electoral discourse: Twitter as a case study.*

Joan M. Oleaque-Moreno y Nel·lo Pellisser Rosell.

280-294**Public forms of anti-authoritarian protest in Brazil in 1968. Student leadership and social complicity.***Formas públicas de protesta contra el autoritarismo en Brasil durante 1968. Liderazgo estudiantil y complicidad social.*

José Luis Hernández Huerta

295-308**La alfabetización mediática como herramienta de prevención de la discriminación en las aulas.***Media literacy as a tool for preventing discrimination in classrooms.*

Sabina Civila, Antonio Daniel García-Rojas y Ángel Hernández Gómez

309-324

Una lectura contra el totalitarismo y la intolerancia a través de Horkheimer y Arendt.

A reading against totalitarianism and intolerance through Horkheimer and Arendt.

Sheila López-Pérez.

325-338

Modelos espaciales de evaluación electoral e ideológica en votantes latinoamericanos.

Spatial Models of Electoral and Ideological Evaluation in Latin-American Voters.

Pablo Biderbost Moyano, Guillermo Boscán Carrasquero y Eduardo Munoz Suarez.

339-369

Aportaciones culturales, patrimoniales y estéticas en las memorias de viaje: a propósito de una formación competencial.

Cultural, heritage, and aesthetic perspectives in travel memories: contributions to competency-based education.

Pedro V. Salido López.

370-384

Narrativas del uso de la imagen de las personas negras en la publicidad francesa.

Narratives of the use of the image of black people in french advertising.

Kouadio Alexis Lally y Miguel González-González.

385-398

MOTIVACIÓN Y DOCENCIA: filosofía y realidad en maestros de educación física.

MOTIVATION AND TEACHING: Philosophy and reality in physical education teachers.

Mónica Borraz Fernández y Jorge de Juan Fernández.

399-412

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

413-419

EDITORIAL**LA EDUCACIÓN COMO EJE DE
TRANSFORMACIÓN SOCIAL.**

La educación se erige siempre en un elemento cultural y social que se sitúa en un lugar muy singular en cuanto que objeto de reflexión permanente. En cierta manera, la educación ni es un objeto "lógico" ni es un objeto "físico", más bien es, de manera explícita, una práctica humana y, en esencia, queda adscrita a las disciplinas éticas.

Tal y como ya postuló Aristóteles, la acción educativa hace posible la distinción entre la clase de objetos y el tipo de argumentos que se pueden asumir cuando se filosofa acerca de cualquier cosa, puesto que queda condicionada por los conocimientos y creencias que se tienen, esto es, por el escalón de cultura o paideia intrínseca a cada persona o grupo social.

Toda la órbita temática, conceptual y/o práctica que se desata en torno a la noción de educación va creando unas determinadas maneras de acceder a las preocupaciones propias de la ciencia en general y, concretamente, de la pedagogía. Cuestiones, todas ellas, de honda raíz social, y atravesadas por el fondo común de su liminaridad y de su idiosincrasia mediadora, como (supuesta) prioridad social, como horizonte, como avance cultural y como determinación histórica, a la postre.

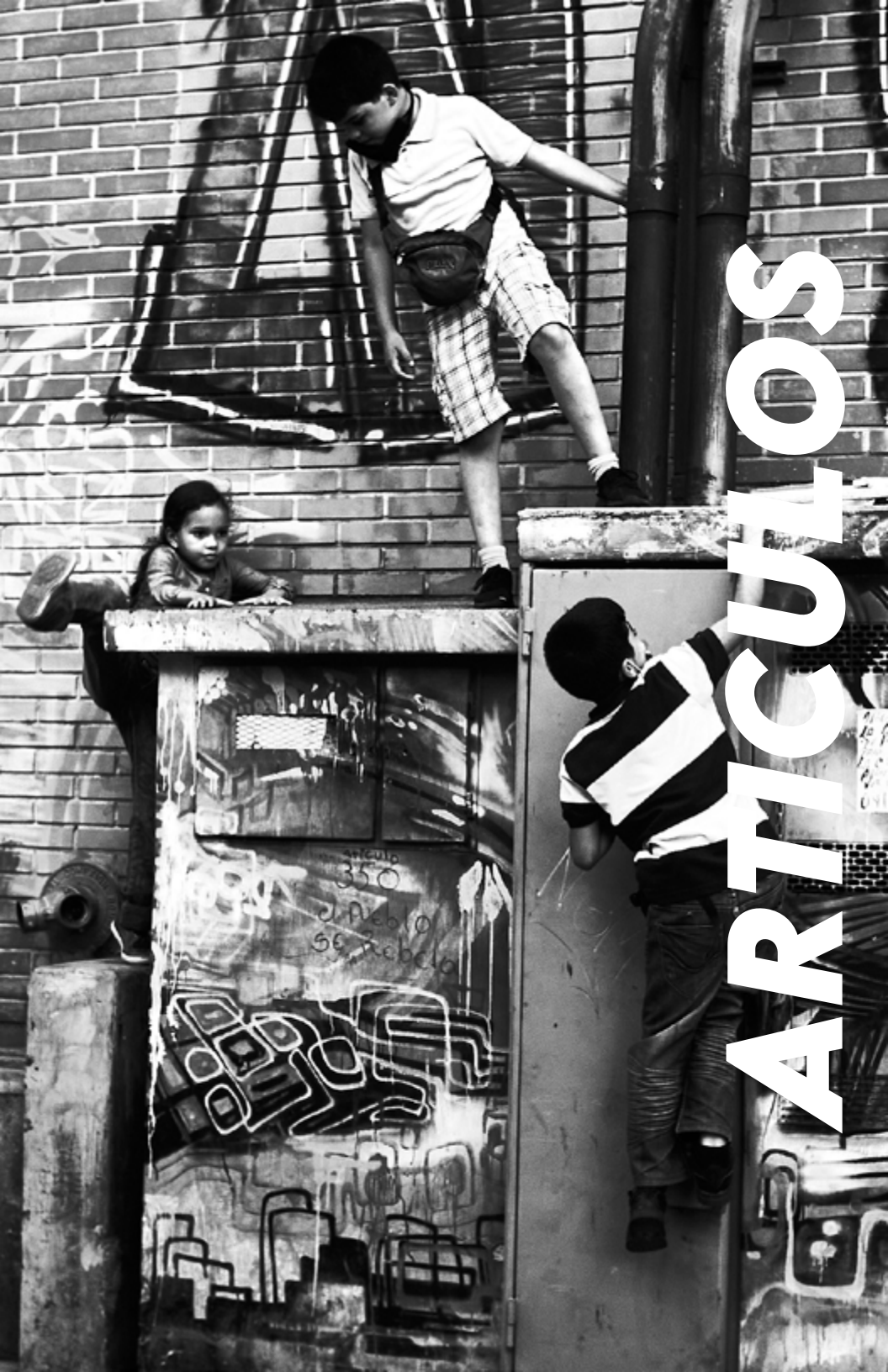
El conjunto de trabajos que componen este volumen así lo demuestra, puesto que tienen como objetivo vincular pensamientos y valores, relacionando ideas, creencias, investigaciones empíricas o revisiones bibliográficas con convicciones, para intentar lograr sentidos de acción.

De esta manera, lo que estos trabajos, recibidos de lugares tan diversos como España, Chile, Colombia, etc., evidencian es que educar es, esencialmente, una transacción existencial en el proceso de intervención de una serie de habilidades, conductas y valores que capacitan al educando para realizar su proyecto personal de vida y para ir cimentándose a sí mismo, utilizando su bagaje (cultural, educativo, social...) para dar respuestas a los retos que se van a ir planteando en cada momento de su vida.



Se puede concluir afirmando que volúmenes como este constituyen la urdimbre misma de la educación, puesto que las experiencias didácticas, las investigaciones o las revisiones teóricas que podemos encontrar en ellos se nos presentan como horizontes de los parámetros interactivos en los que el mundo, el contexto geográfico y el último rincón de cualquier aula se convierten en una transformación educativa regida por los elementos nucleares de la pedagogía, y sustentada por aquellos principios contextualistas en los que la educación es eje y el objetivo (social) es el tránsito mismo.

Marc Pallarès Piquer
EDITOR INVITADO




ARTICULOS

TRANSFORMACIÓN: CUANDO LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL ENCONTRÓ A LOS ODS.

Transformation: When Global Citizenship Education met the SDGs.

María-Jesús Martínez-Usaralde.

Universitat de València, Valencia, España.
m.jesus.martinez@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0001-6777-3399>


Roser Grau Vidal.

Universitat de València, Valencia, España.
rosier.grau@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0003-0622-1245>


Carmen Lloret-Catalá.

Universitat de València, Valencia, España.
m.carmen.lloret@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0003-3366-0390>

Raquel Conchell Diranzo.

Universitat de València, Valencia, España.
Raquel.conchell@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0003-1382-268X>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10031974>

RESUMEN

Este artículo pretende reflexionar sobre cómo los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) pueden constituirse en clave heurística educativa para avanzar hacia la Educación para la Ciudadanía Mundial (EPCM) en un escenario postdesarrollista, animando a la *transformación* desde la imaginación crítica. Para ello, tras releer epistemológicamente la EPCM y justificar políticamente la Agenda 2030 y los ODS, interpela a la necesidad de contar tanto con pedagogías sociocríticas en cuanto a acciones de pensamiento como metodologías que induzcan a la acción, evidenciando investigaciones de las que extraen ejemplos para confirmar esta tendencia.

Palabras claves: Educación para la Ciudadanía Mundial, Objetivos de Desarrollo Sostenible, pedagogías críticas

ABSTRACT

This article aims to reflect on how the Sustainable Development Goals (SDGs) can be constituted as an educational key to advance towards Global Citizenship Education (GCBE) in a post-developmental scenario. To this end, it encourages transformation from the critical imagination, for which, after epistemologically rereading GCBE as a political justification of the 2030 Agenda and the SDGs, it interpellates the need for both socio-critical pedagogies in terms of thinking actions and methodologies that induce action, reviewing, for this purpose, research from which examples are drawn to confirm this trend.

Keywords: Global Citizenship Education, Sustainable Development Goals, critical pedagogies.

INTRODUCCIÓN

En tiempos de emergencia, como los que acaecen en la actualidad y nos obligan a ser necesariamente exégetas de la praxis contenida en conceptos como la “Educación para la Ciudadanía Global” o los “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, que van a ser aquí adoptados, se hace patente una vitalidad epistémica bajo un estado de arte prolífico que refuerza su eficacia e impactos probados en los actuales discursos nacionales y supranacionales extendidos por todo el globo (Guadarrama, 2020).

La necesidad de *leer* el mundo desde las evidencias que (re)presentan las relaciones de poder, los derechos humanos y la gobernanza, de contar con una justicia económica y social con una perspectiva feminista intersectorial, de paz y no violencia y de la sostenibilidad de la vida, entre otras, lleva a su adopción por parte de los estudios críticos del desarrollo. Estos cuestionan la idea hegemónica del desarrollo por su visión productivista y extractivista, así como el papel de la AOD (Ayuda Oficial al desarrollo) desde la expansión capitalista y neoliberal a escala global, siendo releídos, precisamente, por el postdesarrollo como postura contrahegemónica ante el eurocentrismo y sus pretensiones universalistas del desarrollo ortodoxo (Muñoz y Montané, 2022).

Es desde estos parámetros desde los que se configura una suerte de idea de *transformación*, que, en su juego de palabras, bebe de las pedagogías emancipadoras, pero recaban en el empoderamiento que, *per se*, adquiere la propia acción que, nutrida de la teoría, es capaz de cuestionar las premisas capitalistas, patriarcales y colonialistas que acaecen sobre la educación. Es, desde la imaginación crítica como enlace activo entre política, educación y pensamiento, desde la que cabe ponerse en situación de aprender. Y hacerlo,

como sostiene Garcés (2022), desde el rechazo a prácticas educativas que proliferan, ahogadas por la mercantilización y la nueva burocratización y que asfixian la creación, a las que acarrearán una pretendida innovación, por ejemplo la digital, sin trasfondo pedagógico o a propuestas que parten de la destrucción del lazo social y el espacio de lo común.

En esta tesitura, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre cómo los ODS pueden erigirse en clave educativa para avanzar hacia la EPCM (Educación para la Ciudadanía Mundial) pues, en este sentido, no se puede entender una educación alejada del compromiso y la responsabilidad con y para la Agenda 2030. Además, partimos de la necesaria transformación de la educación entendida desde el activismo (*transformación*) y la implicación social y política con aras de construir conjuntamente la ansiada Ciudadanía Mundial (UNESCO, 2015). Lo anterior, desde un enfoque emancipatorio y crítico, como respuesta a los retos que lanzan los ODS y como alternativa para lograr un desarrollo sostenible, garantizando los Derechos Humanos universales, la igualdad de género y la consideración de la diversidad cultural como un valor positivo de la sociedad, entre otros (Pérez de Guzmán, 2021), estableciendo como base valores que unen a la humanidad.

DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL A LAS CIUDADANÍAS GLOBALES

La Educación Para la Ciudadanía Global (EPCG) puede concebirse como un concepto ciertamente elusivo. No existe, además, un consenso sobre su significado ni sobre la interpretación que se haga de la misma (Lázaro y otros, 2018). A este punto de partida se une el hecho de que a veces se suele aludir a dualidades epistemológicas para interpretarlo, como “ciudadanía global *versus* local”, o “ciudadanía global *versus* cosmopolitismo”. Tully (2008) se refiere a

ellos proponiendo la contraposición de discursos bicefálicos que van enfrentándose en su lógico desarrollo:

“Ciudadanía global desde arriba versus ciudadanía global desde abajo, ciudadanía global de baja intensidad versus alta intensidad, hegemónica versus contrahegemónica, cosmopolita versus contextualizada. Llamo a estas dos familias ciudadanía ‘moderna’ y ‘diversa’ (...). La ciudadanía diversa se asocia a múltiples prácticas de ciudadanía en el Oeste y en el Este” (Tully, 2008:16).

Si bien a inicios de la década del pasado siglo XX ya se percibe la importancia de abordar este concepto para luchar contra la exclusión desde la gobernanza política, se comienza a escrutar qué significa ser ciudadano/a dentro de un estado nación y cómo podría interpretarse en un mundo globalizado (Davies y otros, 2005). La EPCG emerge como constructo reforzado superador de la educación global y de la educación ciudadana, desde el que se interpela con pedagogías con contenido y valores holísticos, pero también proyectivos, que continúen significando al Estado nación en su dialéctica con el Estado global (Peters y otros, 2008).

En la actualidad, y ya evidenciándose desde 2015, se amplía el marco gnoseológico de EPCG que abunda sobre la extrema variedad de imaginarios, ofreciendo revisiones sistemáticas del decenio anterior (Goren y Yemini, 2017), pero también metamapeos desde la cartografía social (Pashby y otros, 2020) que vienen a enriquecer más si cabe el panorama pergeñado en el lapso anterior. Se hace más patente la necesidad de seguir profundizando en un escenario que, como sostienen Tarozzi y Torres (2016), evidencien la necesidad de moverse hacia un nuevo paradigma que gestione la diferencia: una educación para la justicia social transformadora (Muñoz y Montané, 2022:14) que promueva la idea de educación para ciudadanos y ciudadanas múltiples, diversas y socialmente justas que solo puede ser posible en una escala global.

En efecto, los nuevos tiempos llaman a fortalecer enfoques más emancipatorios y superadores de visiones utópicas *naïve* sobre valores globales que unan a la humanidad bajo la pátina ortodoxa de los derechos humanos. Aunque, ante esta necesidad, dos son las tendencias principales que conviven en difícil equilibrio. Por un lado, los patrones políticos, económicos y sociales de dominación siguen un camino de hibridación y mixtura, mostrando con ello de manera tácita que no existe una única dirección a la que dirigir la política educativa en este campo que nos ocupa. Tal es así, que Pais y Costa (2020) reconocen, en un sugerente trabajo, el hecho de que el neoliberalismo y la democracia crítica, en los momentos actuales, lejos de mostrarse divergentes, se alían de forma más evidente, creando “un efecto confuso”, y que, en el caso de la EPCG, llega a posibilitar escenarios que armonizan estos dos aparentemente contrarios discursos. De este modo, “el discurso de EPCG nos permite percibirnos a nosotros mismos como personas éticas, luchando por objetivos comunes a través de esfuerzos solidarios, mientras, al mismo tiempo, seguimos viviendo nuestras vidas de “homo oeconomicus” (Pais y Costa, 2020:11).

La otra tendencia a la que queremos aludir se remite a que la discusión intelectual sigue siendo productiva y fructífera, al tiempo que la práctica (cómo cristaliza el EPCG en la política educativa curricular) sigue resultando, por contra, embrionaria y mostrando todavía muchas deficiencias y limitaciones, tal y como se desprende de las investigaciones sobre el análisis político-organizativo y curricular (Aguilar-Forero y otros, 2019; Alcaide y Martínez-Usarralde, 2017; Butler y Milley, 2020), o, más prolíficas, las percepciones del profesorado al respecto (Bruce y otros, 2019; Çolak y otros, 2019; Dobson y otros, 2021; Elkorghli, 2021; Goren y otros, 2019).

Aun así, y a pesar de lo anterior, se atisban vías promisorias, como promover modelos de *ciudadanías*: tal es el caso de la ciudadanía digital crítica e inclusiva (Nos y otros, 2020), la ciudadanía ecoglobal (Mc Beath y otros, 2021) e incluso leer la ciudadanía desde la biomimesis (Collado, 2017), seguir repensando este tema en códigos de interculturalidad (Patterson y Choi, 2018) o trabajarlo desde metodologías emancipadoras como el Aprendizaje Servicio (ApS) (Nesterova y Jackson, 2016). La propuesta de la Educación para la Ciudadanía Mundial (EPCM), liderada por UNESCO (2015), es la que se propone aquí añadir a la perspectiva pedagógica emancipatoria que se alinea a la visión de EPCG desde la justicia social y crítica (Muñoz y Montané, 2022).

AGENDA 2030: TRANSFORMANDO EL MUNDO DESDE LA EODS (EDUCACIÓN PARA LOS ODS)

Actualmente la humanidad se encuentra ante una realidad convulsa: no resulta fortuito el hecho de que se haya comparado la COVID-19 con una radiografía que muestra las fracturas en el esqueleto de las sociedades en los escenarios presentes (*United Nations*, 2020). Un mundo con multitud de desigualdades que deben ser reparadas y con el reto urgente de afrontar la inminente catástrofe climática, hacer las paces con la naturaleza, confrontar la epidemia con la pobreza y la desigualdad, revertir el asalto a los derechos humanos y alcanzar la igualdad de género, entre otros (*United Nations*, 2021). En esta misma línea, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD (2020) expone, en su emblemático Informe anual sobre Desarrollo Humano (IDH), que la humanidad ejerce presiones tan elevadas sobre el planeta que se ha entrado en una nueva era geológica derivada de la acción humana denominada Antropoceno, (la era de los Seres Humanos), marcando con ello una activa y prolífica estela

de investigaciones en cuanto a objeto de estudio.

Por primera vez en la historia de la humanidad se habita en una era en que las decisiones humanas marcarán nuestro destino y, por tanto, es en la propia especie humana en la que se genera el riesgo de supervivencia. En este contexto, organismos transnacionales como OCDE, OEI, UE y UNESCO promueven la idea de que la formación y empoderamiento de las personas puede impulsar que se generen las medidas necesarias para vivir en equilibrio con el planeta y conseguir un mundo más equitativo, inclusivo y justo.

La Agenda 2030, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, entró en vigor el 1 de enero de 2016, concediendo un plazo de 15 años para la consecución de los ODS y las metas en que éstos se concretan. Desde este escenario, constituye una oportunidad de “repensar la educación como agente de cambio y desde una visión humanística, holística y progresista del desarrollo en sus finalidades, objetivos, estrategias e instrumentos, así como todo el impacto que pueda tener en la organización y el funcionamiento del sistema educativo” (Martínez-Usarralde y Lloret-Catala, 2020:341).

La sostenibilidad, concepto nodal de esta agenda internacional, fue definida en el Informe Brundtland como “el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades” (WCED, 1987). Por tanto, desde su concepción, uno de los mayores desafíos se identifica precisamente con fortalecer el desarrollo sostenible: cómo combinar el desarrollo económico con la justicia social y la sostenibilidad ambiental. Análisis bibliométricos (Prieto-Jiménez y otros, 2021) muestran cómo el concepto de sostenibilidad evoluciona de un enfoque simple centrado en la lucha por el clima a una integración

de la dimensión ambiental, económica y social que incorpora los derechos humanos como prioridad e integra la equidad, género, justicia y bienestar social en el desarrollo sostenible. Ante este desafío incuestionable, la educación detenta un papel fundamental: no puede obviarse que la Agenda 2030 concede un papel neurálgico a la educación, pues no solo dedica un objetivo a su objeto, el ODS 4 (“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”), sino que es considerada como actividad/estrategia esencial de cualquier sociedad que desee alcanzar el bienestar y la justicia social, sirviendo de palanca para contribuir a la consecución del resto de ODS (Lloret-Catala y otros, 2021). Además, en los ODS relacionados con salud, crecimiento y empleo, consumo y producción sostenibles y cambio climático se integran irremisiblemente metas sobre educación, como no puede ser de otro modo si se opta por visiones holísticas y en su integralidad.

Contextualizando la sostenibilidad en educación como marco general de referencia, resulta importante destacar el Programa de Acción Mundial para la Educación para el Desarrollo Sostenible de Unesco (2015-2019), aprobado durante la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible que se celebró en Aichi-Nagoya (Japón) en 2014, para dar continuidad a la Década de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2005-2015). Si bien no es un programa específico para la aplicación de los ODS, constituye una referencia estratégica, pues aborda de forma intersticial el desarrollo sostenible. La meta general del programa se identifica con “generar e intensificar iniciativas en todos los ámbitos de la educación y el aprendizaje a fin de acelerar los avances hacia el logro del desarrollo sostenible” y persigue dos objetivos: reorientar la educación y el aprendizaje para que todas las perso-

nas tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que puedan contribuir al desarrollo sostenible y fortalecer la educación y el aprendizaje en todos los programas, agendas y actividades de promoción del desarrollo sostenible. De las metas educativas formuladas para el ODS 4, la más vinculada con el Desarrollo Sostenible es la meta 4.7 que indica:

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todas y todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (United Nations General Assembly, 2015:20).

Esta meta introduce los campos propios de la Educación para la Ciudadanía global-EPCG e incide especialmente en el propósito social, humanístico y moral de la educación, entendiendo esta como práctica de transformación social que debe contribuir a crear un mundo más justo e igualitario y conseguir que la ciudadanía acepte y respete la diversidad y sea defensora y promotora de los derechos humanos. De los 11 indicadores mundiales propuestos para el seguimiento del ODS 4, elaborados por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS, el indicador relacionado con la meta 4.7. es:

4.7.1 Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes (United Nations General Assembly, 2017:9).

Llegados a este punto, no pueden obviarse las voces discordantes con estas métricas e indicadores. De fac-

to, en el Informe del Grupo Interinstitucional de Expertos en el que se aprobaron los Indicadores, se reconoce expresamente que faltarían datos para la verificación de, entre otros, el indicador 4.7.1 (Gómez, 2018). Unterhalter (2019) también señala que el grado en que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en los niveles educativos no puede medirse objetivamente a través de un indicador, ni demuestra que las políticas educativas se hayan llevado a término ni que los temas se hayan incluido en el currículum y hayan sido tratados pedagógicamente. Y, en esta misma línea, Alonso-Sainz (2021) concluye que si la aspiración se identifica con alcanzar estándares medibles y evaluables se está oprimiendo el debate social sobre su verdadero significado, su alcance educativo y la posibilidad de que los y las educadoras ejerciten su capacidad de reflexionar emancipatoriamente y justificar el valor educativo de un ODS:

Es más pertinente y pedagógico que la investigación educativa estudie si los ODS pueden o no acentuar el desarrollo humano y por qué, alejándose de otras vías más mecanicistas que ven en la educación sólo un instrumento de transmisión de los ODS (Alonso-Sainz, 2021:255).

En esta línea, Leite (2022) destaca que los propios ODS pueden emplearse para redefinir la educación para la ciudadanía mundial, el desarrollo sostenible y el cambio climático, creando así un marco orientado a los objetivos para el aprendizaje del siglo XXI y organizando los planes de estudio en torno a los problemas mundiales identificados en los ODS como punto de partida para transformar la educación y ayudar a resolver los retos a los que se enfrenta la humanidad. *Sustainable Development Solutions Network-SDSN* (2020) propone por su parte el término “Educación para los ODS (conocida por sus siglas como EODS)” que sienta sus bases en el área de conocimiento de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)

pero va más allá, incorporando una agenda más amplia de temas, objetivos y metodologías que la EDS. La Red Española de Desarrollo Sostenible (REDS) retoma el concepto y lo define como el hecho de “proporcionar a los estudiantes y al personal de la universidad los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para abordar los complejos desafíos del desarrollo sostenible, articulados por la Agenda 2030 a través de cualquier carrera o trayectoria vital que tomen» (Miñano y García, 2020:6). Los elementos distintivos (y competencias implícitas) de la EODS con respecto a la EDS son (SDSN, 2020):

Pensamiento sistémico, pensamiento crítico, autoconciencia, reflexión, resolución integrada de problemas, y competencias anticipatorias, normativas, estratégicas y de colaboración, creatividad, emprendimiento, curiosidad y habilidades de aprendizaje, pensamiento creativo/de diseño centrado en el ser humano, responsabilidad social, competencias de alianzas, habilidades de interdisciplinariedad, habilidades analíticas crítico-éticas, para influenciar el cambio, percepciones de comportamiento, habilidades interculturales, empatía, y comunicación (...) comprensión del marco de los ODS y cómo se puede utilizar para abordar los desafíos (...) del desarrollo sostenible (...) La comprensión de cómo los ODS y los desafíos globales del desarrollo sostenible son relevantes (...) para una profesión (o disciplina o materia) (...), mentalidad y capacidad de actuar (...) y fomentar la creación de redes para abordar los ODS (SDSN, 2020:12).

En esta misma línea, Reimers (2021) define la educación global como un conjunto de acciones y estrategias que se ponen en marcha teniendo como objeto de estudio los problemas contemporáneos: de ahí la apuesta por considerar a los ODS como punto de partida y de llegada. Desde esta consideración inicial, la Educación para el Desarrollo-EPD y, en especial, la Educación para la Ciudadanía Mundial-EPCM se convierten en aliados indiscutibles.

Desde la primera, Santamaría-Cárdaba (2020) realiza un análisis exploratorio sobre las definiciones de EPD

y establece la siguiente definición directamente vinculada con la concepción educativa de la Agenda 2030:

Proceso educativo abierto a la participación que pretende crear personas autónomas que posean conciencias críticas y un fuerte compromiso social. Su finalidad es transmitir la importancia de defender los Derechos Humanos, las interrelaciones existentes entre las sociedades Norte-Sur y cuestiones tan imprescindibles para la sociedad como el Desarrollo Sostenible, el Desarrollo Humano o la justicia social. Es decir, la EPD pretende crear ciudadanos globales críticos que actúen a favor de la solidaridad, el respeto, la equidad, la cooperación y la defensa de los Derechos Humanos para transformar el mundo (Santamaría-Cárdaba, 2020:12).

Desde la segunda, a la que se ha atendido desde el apartado anterior, la EPCM, para Prieto-Jiménez y otros (2021) la educación para la ciudadanía mundial / global se presenta como una oportunidad en el marco de la Agenda 2030 para promover la solidaridad, la justicia y la igualdad. Mesa (2019) plantea con ello una propuesta que contempla la disrupción como elemento creativo que ofrece alternativas y propone una innovadora dimensión cognitiva que aborda como cuestiones centrales las causas y consecuencias relacionadas con la desigualdad en el reparto de la riqueza y el poder, las desigualdades entre hombres y mujeres como resultado de la discriminación, las violencias, el calentamiento global y la diversidad cultural.

El desarrollo de la EPCM, tal y como preconiza la UNESCO (2015a, 2016), en relación con los ODS, requiere, además, la construcción de nuevas metodologías docentes que permitan al estudiantado comprender de forma reflexiva e incluso refractiva las distintas caras e interconexiones de múltiples realidades (Nos y otros, 2019). Se precisa potenciar y promover con ello enfoques transformado-

res que superen el tratamiento de la información mecánica y memorística y consigan establecer conexiones causales y relaciones críticas entre lo local y lo global, así como “ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial” (UNESCO, 2015b).

CONCLUSIONES. ODS Y EPCM. ENSAMBLAJES PARA LA TRANSFORMACIÓN

Pero ¿cómo conseguir que EPCM y ODS se den la mano, una vez reconocida la importancia de contar con ambas en las agendas socioeducativas actuales? Si se desea, además, maridarlos desde la *transformación*, hace falta contar tanto con paradigmas teóricos como con metodologías que, en puridad, posibiliten a su vez la praxis educativa transformadora. Ambas son objeto, a continuación, de atención.

En efecto, desde la necesidad de apuntalar la ontología y, aún más, la *Weltanschauung* o cosmovisión, ahora con más vigor, ecopedagógica, emerge la necesidad de contar con pedagogías sociocríticas, teniendo presente, tal y como señala Alonso-Sainz (2021:253), que “la incorporación de los ODS sin un análisis pedagógico previo de su valor educativo puede favorecer una postura acrítica y distraída de la formación humana como fin en sí misma”. Acogidas a este enclave, desde el que alumnao, profesorado y agentes comunitarios abandonan los roles de poder dentro del propio proyecto, la justicia social, el cambio, la deliberación y la concientización (Freire, 1969) se erigen en factores intersticiales para favorecerlas (Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll, 2018). El análisis bibliométrico de Ruiz-Peñalver y otros (2021:196) al respecto de ecopedagogía, como una de las derivaciones

de la pedagogía crítica, apunta a que, además de seguir teniendo poca visibilidad científica, la mayoría de las aportaciones detentan un marcado carácter teórico, evidenciando la necesidad de cambios y señalando que existen numerosos documentos que, mostrando experiencias prácticas, "la mayoría no profundiza en los problemas que esta pedagogía pretende solventar".

En este prisma, y apelando finalmente a su praxis, los ODS ofrecen un posible marco para analizar la interseccionalidad y la mirada ecosocial, entre los problemas más urgentes, y presentan una oportunidad para leerlos desde el prisma sociocrítico como mutuamente dependientes, invitando con ello a adoptar una perspectiva holística para abordarlos (Leite, 2022). Estas conexiones globales pueden convertir a los ODS en una herramienta intrínsecamente pedagógica que implique al estudiantado en el abordaje de la problemática mundial y se supere el enfoque academicista de las asignaturas, concediendo un propósito claro a la Educación para la Ciudadanía Mundial-EPCM. La EODS debe basarse, por todo ello, en enfoques de aprendizaje transformadores como la interdisciplinariedad, el aprendizaje orientado a la acción (*educación*) y la participación y el involucramiento de múltiples actores para, de este modo, conseguir trabajar habilidades y competencias necesarias para el cambio (SDSN, 2020). Investigadoras como O'Flaherty y Liddy (2018) inciden en la importancia de desarrollar una conciencia crítica ante la complejidad de los retos mundiales, cuestionando puntos de vista y prejuicios y motivando la reflexión sobre el propio papel en la perpetuación de un mundo desequilibrado. Por tanto, los y las docentes deben fomentar el desarrollo de capacidades orientadas a la búsqueda de soluciones como el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisiones y el empoderamiento. El ApS Crítico (*advocacy*) (Grau y otros, 2020) y el

aprendizaje basado en la investigación (Leite, 2022) se erigen en metodologías pertinentes para trabajar en la praxis sociocrítica en este maridaje ODS-EPCM.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR-FORERO, Nicolás, MENDOZA TORRES, Diego Fernando, VELÁSQUEZ, Ana María, ESPITIA, Daniel Felipe, DUCÓN PARDEY, Jennifer y DE POORTER, Jana. (2019). Educación para la Ciudadanía Mundial: Una Innovación Curricular en Ciencias Sociales. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Vol. 8, Nº 2, pp. 89-111. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.005>

ALCAIDE CAPILLA, Angela y MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús. (2017). La Educación para el Desarrollo (EpD) en un mundo diverso. Estudio comparativo de la Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) en Paraguay y España. **Quaderns electrònics sobre el desenvolupaments humà i la cooperació**, Vol. 7, pp. 19-36.

ALONSO-SAINZ, Tania. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. **Revista Complutense de Educación**, Vol. 32, Nº 2, pp. 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>

BRUCE, Judy, NORTH, Chris y FITZPATRICK, Jessica. (2019) Pre-service teachers' views of global citizenship and implications for global citizenship education. **Globalisation, Societies and Education**, Vol. 17, Nº 2, pp. 161-176. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1558049>

BUTLER, Jesse y MILLEY, Peter. (2020). Reframing citizenship education: The shifting portrayal of citizenship in curriculum policy in the province of Ontario, 1999-2018. **Education Policy Analysis Archives**, Vol. 28, Nº 83, 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5162>

ÇOLAK, Karem, KABAPINAR, Yu-

cel y ÖZTÜRK, Cem. (2019). Social Studies Courses Teachers' Views on Global Citizenship and Global Citizenship Education. **Eğitim ve Bilim**, Vol. 44, Nº 197, pp. 193-214. <https://doi.org/10.15390/eb.2019.7721>

COLLADO, Javier. (2017). Biomímesis: un abordaje transdisciplinar a la educación para la ciudadanía mundial. RIDAS. **Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio**, Vol. 3, pp. 35-54. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.4>

DAVIES, Ian, EVANS, Mark y REID, Alan. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. **British Journal of Educational Studies**, Vol. 53, Nº 1, pp. 66-89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>

DOBSON, Hugo, BISHOP, Matthew, HORN, Philipp, ENNS, Charis y STILES, Gregory. (2021). Teaching Global Citizenship: The Global Leadership Initiative, its Impact and Challenges. **Global Policy**, Vol. 12, Nº 1, pp. 131-139. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12905>

ELKORGHLI, Essam Abdelrasul Bukbaker (2021). The impact of neoliberal globalisation on (global) citizenship teacher education in Norway. **Globalisation, Societies and Education**, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1872369>

FREIRE, Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.

GARCÉS MASCAREÑAS, Marina. (2022). *Un mundo común*. Barcelona. Bellaterra.

GÓMEZ GIL, Carlos. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. **Papeles de relaciones ecosociales y cambio global**, Nº 140, pp. 107-118.

GOREN, Heela y YEMINI, Miri. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of em-

pirical studies on global citizenship education. **International Journal of Educational Research**, Vol. 82, pp. 170-183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>

GOREN, Heela, MAXWELL, Claire y YEMINI, Miri. (2019). Israeli teachers make sense of global citizenship education in a divided society— religion, marginalisation and economic globalisation. **Comparative Education**, Vol. 55, Nº 2, pp. 243-263. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1541660>

GRAU, Roser, MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús y LLORET-CATALA, Carmen. (2020). El Aprendizaje Servicio Crítico en “SAPs ODS?”. Aprendiendo a pensar a través de la acción. En CARDOSO, Manuel Jesús, GUIJARRO, Juan Ramón y MAQUEDA, Eugenio (coords.). **Reinventando la docencia en el siglo XXI**. (pp. 199-218). Tirant Lo Blanch.

GUADARRAMA GONZÁLEZ, Pablo. (2020). La integración y la utopía de una ciudadanía latinoamericana. **Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social**, Vol. 25, Nº 89, pp. 22-37.

LÁZARO LORENTE, Luís Miguel, MARTÍN DE LA ROSA, Victoria y PULIDO MONTES, Cristina. (2018). A Educação para a Cidadania Mundial como aposta de construção de um novo paradigma educativo [Education for World Citizenship as a bet to build a new educational paradigm]. **Roteiro**, Vol. 43, Nº 1, pp 63-86. <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.13089>

LEITE, Stephanie. (2022). Using the SDGs for global citizenship education: definitions, challenges, and opportunities. **Globalisation, Societies and Education**, Vol. 20, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882957>

LLORET-CATALA, Carmen, BOTELLA-MARTÍNEZ, María, AL-CANTUD-DÍAZ, María y SORIANO-DEL-CASTILLO, José Miguel.

(2021). Por una ciudadanía global e intercultural de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. **Revista Conrado**, Vol. 17, Nº 78, pp. 7-15.

MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús y LLORET-CATALA, Carmen. (2020). Odeseizar la educación y la cooperación al desarrollo en España: una mirada internacional a la AOD y al ODS 4. **Educator**, Vol. 2, Nº 56, pp. 333-348. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1099>

MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús y CHIVA-BARTOLL, Óscar. (2018). Cuando el aprendizaje-servicio crítico abre la ventana al desarrollo de nuevas capacidades. **Hariak**, 1-9.

MC BEATH, Bowen, TIAN, Qing, WANG, Chen y XU, Bin. (2021). Internationalization of Environmental Education for Global Citizenship. **Journal of Community Practice**, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10705422.2021.1879983>

MESA, Manuela. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Vol. 8, Nº 1, pp. 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>

MIÑANO, Rafael y GARCÍA HARO, Marta. (Eds.) (2020). *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores de educación para los ODS en las universidades españolas*. Madrid. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS).

MUÑOZ SAAVEDRA, Judith y MONTANÉ LÓPEZ, Alejandra. (2022). Construir puentes entre la justicia global y la educación transformadora. **Revista Izquierdas**, Nº 51, pp. 1-18.

NOS ALDÁS, Eloísa, FARNÉ, Alesandra y AL-NAJJAR TRUJILLO, Tamer. (2019). Justicia social, culturas de paz y competencias digitales: Comunicación para una ciudadanía crítica global en la educación supe-

rior. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, Vol. 8, Nº 1, pp. 43-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.003>

NOS ALDÁS, Eloísa, FARNÉ, Alesandra y AL-NAJJAR TRUJILLO, Tamer. (2020). Communication for Peaceful Social Change and Global Citizenry. **Peace, Justice and Strong Institutions**, 1-13. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95960-3_131

O'FLAHERTY, Joanne y LIDDY, Mags. (2018) The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. **Environmental Education Research**, Vol. 24, Nº 7, pp. 1031-1049 <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>

PAIS, Alexandre, y COSTA, Marta. (2020). An ideology critique of global citizenship education. **Critical Studies in Education**, Vol. 61, Nº 1, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>

PASHBY, Karen, DA COSTA, Marta, STEIN, Sharon y ANDREOTTI, Vanessa. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. **Comparative Education**, Vol. 56, Nº 2, pp. 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>

PATTERSON, Dennis y CHOI, Jangsup. (2018) Diplomacy, trade, and South Korea's rise to international influence. **Journal indexing and metrics**, Vol. 21, Nº 1, pp. 9-27. <https://doi.org/10.1177/2233865917740726>

PÉREZ DE GUZMÁN, María Victoria (julio, 2021). *Educación para la ciudadanía mundial y la diversidad desde el compromiso con los ODS y los Derechos Humanos*. Trabajo presentado en el XVII Congreso Nacional e IX Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Compostela (España).

PETERS, Michael, BRITTON, Alana y BLEE, Harry. (2008). *Global Citizenship Education: Philosophy. Theory*

and Pedagogy. Rotterdam and Taipei. Sense Publishers.

PRIETO-JIMÉNEZ, Esther, LÓPEZ-CATALÁN, Luis, y HERNÁNDEZ-ALCÓN, Cristina (2021). Los ODS y las nuevas demandas de la educación superior. En RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, Guillermo (coord.), La necesidad de un nuevo enfoque crítico para el compromiso social (pp. 65-80). Barcelona. Graó.

REIMERS, Fernando. (2021). *Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Madrid. SM.

RUIZ-PEÑALVER, Soraya María, PORCEL-RODRÍGUEZ, Laura y RUIZ-PEÑALVER, Ana Isabel. (2021). La ecopedagogía en cuestión: una revisión bibliográfica. **Contextos Educativos. Revista de Educación**, N° 28, 183-201. <https://doi.org/10.18172/con.4489>

SANTAMARÍA-CÁRDABA, Noelia. (2020). Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. **Educación e Pesquisa**, Vol. 46. pp. 1-17. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046220165>

SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK (SDSN) Australia / Pacífico (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*. New York. Sustainable Development Solutions Network (SDSN).

TAROZZI, Massimiliano y TORRES, Carlos Alberto. (2016). *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism: Comparative Perspectives*. London. Bloomsbury.

TULLY, James. (2008). *Two meanings of global citizenship: Modern and diverse*. In *Global citizenship education* (pp. 15-39). Leiden. Brill Sense.

UNESCO (2015). *Educación para una Ciudadanía Mundial. Temas y ob-*

jetivos de aprendizaje. París. UNESCO.

UNESCO (2015a). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. World Education Forum. Incheon.

UNESCO (2015b). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*

UNESCO (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París. UNESCO.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY (2017). *A/RES/71/313. Labor de la Comisión de Estadística en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY (2015). *A/70/L.1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

UNITED NATIONS (2020). *Urgent Solutions for Urgent Times*.

UNITED NATIONS (2021). *Acabar con el COVID-19 y luchar contra el cambio climático, entre las 10 prioridades del Secretario General de la ONU para 2021*.

UNTERHALTER, Elain. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. **Global Policy**, Vol. 10, pp. 39-51. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591>

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (WCED) (1987). *Our common future. The Brundtland Report*. Oxford. Oxford University Press.


REDES SOCIALES Y DISCAPACIDAD: UNA DESCRIPCIÓN SOBRE LAS CONSECUENCIAS POSITIVAS Y NEGATIVAS DE SU ENCUENTRO.

Social networks and disability: a description of the positive and negative consequences of their meeting.

Financiación para este proyecto recibida por la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana, España (PREDOC/2020/29)

Sheila Parra-Gomez.

Universitat Jaume I, España.
shparra@uji.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5596-8519>

Jordi Planella-Ribera.

Universitat Oberta de Catalunya,
España.


jplanella@uoc.edu

 <https://orcid.org/0000-0003-0463-4177>

Juan-Diego Hernández-Albarracín.

Universidad Simón Bolívar,
Colombia.

j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-5596-8519>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10032084>

RESUMEN

No cabe duda de que el uso de las redes sociales conlleva riesgos, pero también beneficios para toda la sociedad. La motivación del presente trabajo es descubrir, precisamente, estos en la utilización por parte del colectivo de personas con diversidad funcional, ya que, como en otros ámbitos, su experiencia tiende a ser diferenciada y a toparse con barreras. Así pues, mediante una investigación descriptiva se descubren tanto los aspectos negativos como el potencial que puede encontrarse en ellas. La conclusión principal hace imperante la alfabetización mediática de forma generalizada, para paliar los riesgos y favorecer la inclusión digital, así como todos los grandes beneficios que ella reporta, como el empoderamiento o la socialización.

Palabras claves: Discapacidad, Redes sociales, Beneficios, Riesgos.

ABSTRACT

There is no doubt that the use of social networks carries risks, but also benefits for the whole of society. The motivation of the present work is to discover, precisely, these in the use by the group of people with functional diversity, since, as in other areas, their experience tends to be differentiated and to run into barriers. Thus, through descriptive research, both the negative aspects and the potential that can be found in them are discovered. The main conclusion makes media literacy prevailing in a generalized way, to alleviate the risks and favor digital inclusion, as well as all the great benefits that it brings, such as empowerment or socialization.

Keywords: Disability, Social networks, Benefits, Risks.

INTRODUCCIÓN

Aunque se siga acusando de una continua discriminación y siga siendo un colectivo minoritario olvidado en casi todos los ámbitos, no es descabellado afirmar que la web 2.0, en su gran apertura y derribamiento de barreras, ha recogido también a las personas con diversidad funcional y les ha abierto un mundo de posibilidades todavía en pleno proceso de desarrollo. Apercebido este cambio, es relevante analizar los elementos, tanto positivos como negativos, en su utilización para compartirlos con la sociedad y tratar de cambiar los prejuicios que pueda haber sobre ese uso para el colectivo, con la confianza de que sea más favorecedor que menos, siempre y cuando le acompañe una adecuada alfabetización mediática.

De este modo, se parte de una aproximación al concepto de redes sociales, que podrían definirse como “servicios basados en la web que permiten a sus usuarios relacionarse, compartir información, coordinar acciones y en general, mantenerse en contacto” (Orihuela, 2008:58), a lo que se puede complementar que se trata de una “nueva forma de comunicación, horizontal, rápida y con protagonismo de elementos audiovisuales” (Llamas y Pagador, 2014: 46).

Por lo que respecta al origen, y por reciente que pueda parecer su aparición, las primeras redes sociales surgieron en el contexto estadounidense hace más de veinte años. Concretamente, con la red social *SixDegrees.com* en 1997, con la posibilidad de crear perfiles y de listar amigos. Anteriormente, habían existido perfiles en las webs de citas y otras comunidades, pero no era exactamente lo mismo (boyd y Ellison, 2008).

A la mencionada red social le siguieron otras de escaso calado fuera del contexto americano, como *Classmates.com* o *Ryze.com*. En muchas

ocasiones se trataba de plataformas institucionales, es decir, cerradas para empresas o alumnado, y en un principio los perfiles no eran públicos. De hecho, así mismo fue ideada originalmente *Facebook*, o algunas de las que llegaron desde el año 2003, como *LinkedIn* (centrada en el mundo laboral). También apareció entonces *YouTube*, que como es bien sabido, se trata de una plataforma en la que la gente puede subir vídeos de creación propia y realizar emisiones en directo. No obstante, parece que el momento cumbre llegó en septiembre de 2005 cuando *Facebook* se expandió (salió de Harvard, donde había sido creada por Mark Zuckerberg) y despegó hasta convertirse en lo que es hoy: la red social con mayor número de usuarios (2.740 millones en 2021) (IAB Spain).

La principal premisa de la red social de Zuckerberg es la de conectar personas. Además, tienen la posibilidad de: contar cómo son, sus estados de ánimo, las cosas que les pasan o han pasado, compartir páginas, fotos, y otros recursos, jugar a juegos de la aplicación o incluso realizar encuestas, entre otras funcionalidades. Sin duda es la red social más completa y estas experiencias se muestran a modo biográfico, como si cada perfil, además de una carta de presentación, formara un eje cronológico en el que se revisa la vida desde el nacimiento. No obstante, además de perfiles particulares, existen también empresariales o institucionales, páginas a las que seguir o grupos en los que participar, cuyas temáticas van desde la compra-venta a las asociaciones de cualquier tipo. Desde el año 2008 (2010 como aplicación independiente), la red social ofrece *Facebook Messenger* para la mensajería instantánea. En cualquier caso, la mayoría de las redes sociales ofrece este tipo de chats privados en la plataforma, como sucede con las próximas a abordar.

En 2006, un grupo de estudiantes de la Universidad de Cornell creó *Twitter*. En un principio el proyecto

se llamaba *Odeo*, pasó después a llamarse *Obvious*; y más tarde, *Twtr*, hasta que fue acuñado con el nombre con el que se la conoce hoy (Palomares, 2018). Esta red social es descrita como “una aplicación social basada en el microblogging”, “red social informativa y basada en el debate y en la divulgación de contenidos”, que “permite enviar mensajes de texto de 280 caracteres (hasta el 2016 eran 140) que aparecen en el timeline principal”, denominados tweets o tuits en castellano. Además, “cada usuario decide a quién seguir y de esta forma puede ver en su tablero los mensajes publicados por las personas seguidas” (Palomares, 2018). De las tres redes sociales analizadas, *Twitter* es con la que menos usuarios cuenta, unos 353 millones en 2021 (IAB Spain). Quizá la aportación más relevante de *Twitter* fue el nacimiento del *hashtag* (o etiqueta, o numeral, o almohadilla), que pueden ser nombres, textos, frases o siglas siempre precedidas de la almohadilla (#) y conforman las noticias del momento, tópicos o lemas propios del activismo.

Por su parte, *Instagram* apareció en octubre de 2010. Es la red social de las imágenes por excelencia, y actualmente cuenta con 1158 millones de usuarios (IAB Spain). Descrita como “servicio de captura y uso compartido de fotos (y vídeos) móviles” (Hu y otros, 2014), se presenta (al igual que *Twitter*) como una red social asimétrica – en la que los *followings* no tienen por qué corresponder a sus *followers* – y, como las dos anteriores, ofrece la posibilidad de mantener los perfiles públicos. Es referente el estudio de Hu y otros (2014), ya que fue el primer estudio sobre la misma. El artículo ofrece un análisis de imágenes, y tras él, brinda ocho categorías de contenido: 1) amigos; 2) comida; 3) gadgets; 4) foto con subtítulo; 5) mascotas; 6) actividad; 7) *selfie*; y 8) moda. Además, señaló algunos tipos de usuarios: los amantes de los *selfies*, los de fotos con textos, los de comida o categorías similares, y los

que publican sobre sus amistades en la misma medida que sobre ellos o ellas (Hu y otros, 2014).

Una vez definido el término y abordado el origen de las principales redes sociales actuales, se debe dejar claro que el fenómeno que se estudia en este trabajo está en plena expansión, por lo que la limitación del mismo hace que sea imposible determinar dónde llevarán las características aportadas o si surgirán otras. En cualquier caso, la relevancia de este estudio se centra en poner en valor el poder pedagógico, de difusión y de empoderamiento que guardan las redes sociales en un colectivo como el de las personas con diversidad funcional. En efecto, la primera parte de la exploración embarca hacia los elementos negativos de su utilización, porque no sería racional obviarlos. Sin embargo, y puesto que sería muy ingenuo no esperar hallar nada nocivo en ellas, dada su reflejo con la humanidad, se da más peso al aspecto positivo, porque mientras desde lo académico hay adeptos y detractores, la sociedad se mueve en la neutralidad, en la banalidad de un uso que obvia lo malo y lo bueno. Así pues, es imperativo mostrar las posibilidades de un correcto empleo de las redes sociales para la concesión de sociedades justas, solidarias y alfabetizadas mediáticamente.

Al tratarse de un fenómeno reciente y, como suele suceder con muchos aspectos del colectivo de personas con diversidad funcional, con escaso interés académico, no existe un marco teórico explícito sobre el tema a tratar. Si bien hay trabajos que, de forma aislada, sirven para descubrir el mundo digital desde la discapacidad. Es el caso de los estudios de Ellis y Kent (2011, 2017), en los que se abordan temas de activismo, diseño universal, inclusión y arte, entre otros, interconectados con las redes sociales. Se trata de dos trabajos referentes en cuanto a la diversidad funcional y la web 2.0, no obstante, aunque explo-

ra algunos usos de plataformas como *Twitter*, de hecho, en el desarrollo del presente artículo se cita, no aborda específicamente la repercusión de las redes sociales en las vidas de las personas con discapacidad.

Son Goggin y Newell (2003) los que mayor aproximación han realizado en materia de discapacidad y tecnologías con su trabajo *Digital Disability. The Social construction of Disability in New Media*, abordando cómo estos nuevos medios siguen siendo los responsables de la construcción que se ha realizado de forma hegemónica en torno a la discapacidad. Asimismo, señalan la importancia de la tecnología en la vida contemporánea, ya que facilita maneras las de hacer las cosas, permite trabajar, crear material y servicios, apoyos a la vida e incluso recrea cuerpos.

2. DESARROLLO

1.1 Metodología

Con la clara intención de responder a la pregunta de investigación siguiente: ¿qué riesgos y beneficios entraña la utilización de las redes sociales por el colectivo de personas con diversidad funcional? La cuestión categoriza el estudio de *descriptivo* (Blaikie, 2010). Así pues, el objetivo del presente estudio es el de descubrir la repercusión, tanto negativa como positiva, del uso de las redes sociales en personas con discapacidad.

Al tratarse de una descripción, en la que no hay un experimento con participantes o instrumentos de recogida de datos, lo que se ha hecho no es otra cosa que “reorganizar la biblioteca, colocar unos textos junto a otros, [...], y producir así un nuevo efecto de sentido” (Larrosa, 1995: 259). De este modo, se favorece la posibilidad de producir teoría al alcanzar, gracias a esa permeabilidad de textos, un nuevo foco del asunto o asuntos que se observan.

Un estudio descriptivo, como el presente:

consiste en la determinación de las características de un evento de estudio. La categoría de su objetivo es describir, es decir, identificar, clasificar o caracterizar un evento. [...] La investigación descriptiva está dirigida a lograr la descripción y caracterización del evento de estudio dentro de un contexto particular. Se efectúa cuando tal descripción y caracterización no existen, son insuficientes u obsoletas (Fernández, 2007: 226).

Así pues, se tiene por meta señalar las características visibles y comunes con el fin de catalogarlas, así como interconectar unas con otras. En definitiva, el objetivo es presentar los rasgos de los fenómenos que se estudian.

1.2 El lado negativo de las redes sociales (Pallarés-Piquer, 2020).

Como ya se ha apuntado en la introducción, y de forma general para toda la sociedad, una parte negativa y otra positiva son inherentes a cualquier creación del ser humano; es la eterna dicotomía del bien y del mal. Esto es, como muchos asuntos, desde la academia, se pueden encontrar posiciones a favor o en contra de las redes sociales. Si bien a continuación se señalan solo algunos de los aspectos más desfavorables de su utilización, en el caso de su uso por parte de personas con discapacidad, se hallan unos elementos propios, que también se abordan.

De forma mediática, son frecuentes los casos de ciberacoso y las continuas acusaciones a las empresas que las gestionan de lucrarse de la privacidad, así como de manipular el contenido de lo que se ve en los tablon. Billy Bragg (2020) habla de la libertad controlada y de los datos recopilados sobre la gente que usa las redes sociales; hay una naturaleza transaccional de la que todo el mundo es consciente. Asimismo, existen ejemplos (Martínez y González, 2017) de violencia directa, denominados:

- *e-bullying* (acoso virtual);
- *sexting* (difusión de imágenes obtenidos con anuencia);
- *child-grooming* (establecer lazos, ganar confianza de un/a menor para obtener de él/ella imágenes o acceso para cometer abuso).

Sin duda, son malas prácticas que van en aumento y que están obligando, por una parte, a los gobiernos a crear legislaciones comunitarias para poder dar caza a los y las criminales que actúan desde países remotos; y por otra, a reforzar la educación sobre la no impunidad del mundo virtual y el buen uso de la web 2.0 (Martínez y González, 2017). A este respecto, la sociedad se topa con situaciones nuevas para las que ni siquiera hay normativas, pero hay situaciones que se evitarían si las personas tuvieran conciencia de que sus acciones virtuales tienen consecuencias.

A este respecto, resulta de interés la aportación de Bragg (2020) y su visión de las tres dimensiones de la libertad de nuestra era (siendo estas: la autonomía personal, la igualdad y la responsabilidad de rendir cuentas), pues cree que las sanciones deben ser ejemplares y que no se entienda la libertad como emancipación e impunidad, ya que hay un límite entre la libertad de expresión y el respeto por el resto de las personas. Es decir, una forma de evitar estos crímenes pasa por educar a la sociedad en este vínculo entre libertad y responsabilidad.

Por lo que respecta a la violencia cultural, las redes sociales – como hicieran los demás medios de masas con anterioridad – siguen perpetuando los valores hegemónicos. Los y las *influencers* y/o *celebrities* alardean de sus vidas de lujo, de belleza, de perfección, etc. Proponiendo un estatus inalcanzable para el resto de la humanidad, pero no solo así, sino irreal, porque a menudo las publicaciones son meros postureos y mon-

tajes. Con todo, lo que persisten son los modelos de belleza hegemónicos.

Profundizando en las redes sociales y la diversidad funcional, se puede hablar de tres aspectos que dan fe del lado negativo. En primer lugar, del uso de imágenes del colectivo para burlas, estafa u otros fines. Ya desde el activismo se han venido denunciando dos prácticas:

- *porn inspiration* (suele ser la imagen de un niño haciendo algo – a menudo cotidiano, aunque puede ser extraordinario – que interpela al espectador con una frase del tipo “¿cuál es tu excusa?”) (Young, 2012);
- y *supercrip* (de forma similar, muestra a personas con discapacidad superando sus limitaciones para poder vivir de forma “normal”) (Clogston, 1989; 1990, citado en Haller y Preston, 2017).

Otras muestras de este uso inapropiado de las imágenes suceden, por ejemplo, en vídeos de la plataforma *YouTube*, en la que, por obtener el conocido *clickbait*, se muestran capturas fraudulentas para incitar a la visualización. Poco a poco, las redes sociales han ido incorporando mecanismos de denuncias. Mediático fue el caso de Natalie Weaver en 2018, que no se detuvo hasta que *Twitter* creó el tipo de denuncia por delito de odio hacia la discapacidad (Stumbo, 2019) después de recibir numerosos comentarios hirientes hacia su hija.

El segundo elemento negativo con el que se encuentran las personas con diversidad funcional en las redes sociales es el de la inaccesibilidad, que puede venir dada por diferentes causas:

- lenguaje y manejo complicados (Hinojosa, 2021);
- sistemas de *captcha* (Ellis y Kent, 2011) o de LOPD no adaptados;

- tamaño de las letras inadecuado para visibilidad reducida, o apiñamiento de enlaces (Millán y Pérez, 2014);
- el *tecno-apartheid* (Sibilia, 2008) (no tener acceso a wifi ni a un ordenador o móvil).

La inaccesibilidad ha sido – y sigue siendo – una batalla constante para las personas con diversidad funcional. Por ejemplo, *Facebook* ha sido ampliamente criticado tanto por personas del colectivo usuarias de la comunidad, como por organizaciones externas dado el nivel de inaccesibilidad integrado en su interfaz (Ellis y Kent, 2011); también *Microsoft*, con quien el movimiento de personas con discapacidad ha luchado fuertemente, de hecho, hasta 2000 prácticamente no contaba apenas con empleados para abordar el asunto de la accesibilidad (Goggin y Newell, 2003).

Poco a poco, las propias redes sociales van mejorando sus servicios, no obstante, es habitual en páginas web o aplicaciones nuevas que el colectivo encuentre problemas para inscribirse, registrarse o cualquier otra acción similar, ya que se parte con un problema de universalización de base. Desde el diseño no se piensa todavía en la adecuación de los servicios para todo el público.

Por último, hay un tercer elemento negativo que rodea el uso de redes sociales por el colectivo de personas con diversidad funcional y es el relativo a la formación que recibe el grupo precisamente en herramientas TIC. Se acusa de un escaso o nulo aprendizaje en ellos, empeorado por la propia falta de conocimiento sobre ellos del profesorado. Se trata de un elemento a mejorar, ya que no cabe duda de que su control es un requisito esencial para la inserción e inclusión del colectivo, tanto en el mundo laboral como en la mera sociabilidad (Polo-Sánchez y López-Justicia, 2016).

1.3 El potencial de las redes sociales

Una vez expuesto el lado menos alentador de las redes sociales, se presentan, a continuación, todas las características que le son afines y que denotan su gran potencial, entre otras cosas, para transformar la sociedad. Tal y como se ha hecho en el punto anterior, primeramente, se abordan los aspectos que son comunes a cualquier usuario, para después señalar los rasgos más favorecedores dentro del colectivo de personas con diversidad funcional.

De esta forma, y para iniciar el recorrido, cabe señalar que estas nuevas plataformas han aventajado la desaparición de “barreras físicas, geográficas y sociales” (Llamas y Pagador, 2014), o sea, ofrecen la posibilidad de conectar a personas con otras no solo de su entorno más próximo, sino de la procedencia más remota. Esta apertura, al mismo tiempo que ofrecer un abanico mucho más amplio, también conlleva nuevas formas de relacionarse. Arriaga y otros (2016) señalan la “cultura participativa” que se despierta entre los jóvenes al vivir estas experiencias. Se comunican mediante *likes*, intercambian fotografías, videos y *stories*... Es una forma totalmente nueva de iniciar y mantener relaciones, cuya trascendencia está por determinar.

Es reseñable que esas conexiones, ya no solo participan en el plano de las relaciones sociales, sino que afectan a otros aspectos de la vida como el entretenimiento y el ocio, por ejemplo. Juntamente con la aparición de plataformas como Netflix, HBO, etc. se dan encuentros virtuales, crean hashtags con cada capítulo, y los fans de una serie o película contactan, opinan e interactúan en *streaming*, convirtiendo en *trending topic* el tema de turno, no solo dando rica información a estas plataformas que viven intensamente en las redes, sino ampliando la experiencia de visualizar una película o serie de forma social.

También es algo que afecta a la forma de informarse, pues la gente joven ya no suele ver el noticiero en televisión, sino que es gracias a la presencia de periódicos en Facebook o Twitter, principalmente, que anuncian cada noticia, incitando a sus seguidores a entrar en ella. Las páginas son redirigidas y, hoy en día, la cantidad de personas que acceden a estas noticias virtuales desde las redes sociales va en aumento, y el pronóstico habla de que incluso supere a las que acceden directamente a los diarios (Nereida y De Vicente, 2019). Con todo, y especialmente para que las personas estén informadas y conectadas, se incide en la importancia de educar en estos medios, ante el temor de ser tener una “discapacidad tecnológica” (Ellis y Kent, 2011), pues quien en el futuro no sepa hacerlo, estará incomunicado/a.

A este respecto, adolescentes con diversidad funcional que, de forma tradicional, solo se relacionaban y podían trabar amistades dentro de su círculo familiar (primos o primas, amistades de los padres, etc.) encuentran en las redes sociales la posibilidad de hallar amistad más allá de ese cerco (Senent-Ramos, 2017). Quizá haya personas que no vean este un detalle importante, pero no cabe duda de la autonomía, libertad y regocijo que proporciona. Es más, la comunicación es esencial para el cambio social, esto es, contribuye a la integración e inclusión de las personas, sobre todo cuando pertenecen a colectivos minoritarios. Y, a su vez, esta oportunidad de relacionarse y de socializar puede suponer un escenario nuevo en el que aprender y desarrollar habilidades sociales que puedan aplicar en entornos educativos o laborales en la resolución de conflictos, y es que este tipo de destrezas son indispensables para la inclusión (Polo y López, 2016).

Otra característica positiva y común de las redes sociales (sobre todo desde la educación) es la de crear, su

poder creativo y productivo. No en vano surgió el término “prosumidores” (Alvin Toffler, según Arriaga y otros, 2016), para referirse a los consumidores, convertidos en productores activos. Producen, fundamentalmente, cultura visual mediante la participación en “comunidades de aprendizaje de la cultura visual”, término acuñado por Freedman (citado por Arriaga y otros, 2016), que son: “un tipo de espacio en el que se construye e intercambia conocimiento estético, técnico y formal” (Arriaga y otros, 2016: 211). A este respecto, García-Vera (2009) plantea que el puente entre la escuela tradicional y la de hoy sea justamente la narración de historias con los lenguajes propios de la fotografía y del cine (Bretón, 2020), siempre mediante herramientas digitales, ya que la educación formal no puede obviar las nuevas tecnologías, de hecho, está en su obligación paliar sus efectos adversos.

El tercer aspecto favorable de las redes sociales de forma global es la posibilidad que ofrecen de expresarse: compartiendo ideas y sentimientos. Algo que consiente enunciar quiénes son las personas de cada perfil y dejar clara su propia identidad. Tanto es así que, se apunta a la oportunidad de *empoderar* de las mismas (Arriaga y otros, 2016), algo que también se debe a la posibilidad de aprendizaje que albergan. En este sentido, colaboran en la transmisión de cultura, “y es que los medios de comunicación tienen capacidad para influir en las personas, en sus conductas, en sus valores y en sus maneras de ver y de comprender el mundo y la realidad cotidiana” (Sola-Morales, 2015: 203). Cabe destacar, a este respecto, que los medios de comunicación en general, y las redes sociales en particular, facilitan la satisfacción de necesidades de dos tipos: *intrapsicológicas* (relacionadas con la identidad, la ideología, la formación de marco ético y la autoexploración), e *interpsicológicas* (relacionadas con

el intercambio social, ejecución de roles, etc.) (Sola-Morales, 2015).

Ocurre, asimismo, que el poder de transmisión de Internet permite a las personas desahogarse de una forma sin precedentes. Dentro de la nueva forma de relacionarse y de expresarse, y del escenario *éxtimo*, se presencia el consuelo que, para muchas personas, sustituye a acudir a una clínica de psicología. No es extraño en *Twitter*, por ejemplo, ver perfiles del todo anónimos que comparten entre sus seguidores sus problemas a diario en busca de consejo, ánimo o, simplemente, por la necesidad de gritarlo en forma de caracteres. Es evidente que el alumnado tímido y reticente en las aulas, no tiene miramientos a la hora de publicar sus intimidades en la red (Martín y Molas, 2017).

De forma específica, para las personas con diversidad funcional y dificultades sociales, según Raskind y otros (2007), pueden exponer sus sentimientos de forma más sencilla al no existir miedo alguno al rechazo social. Citando varias fuentes que refuerzan su afirmación, Tsatsou (2020) asevera que “technologically enabled anonymity in communication can help people with disabilities create online social relationships, express their identity, and reduce stigma, all of which generate opportunities for self-determination and self-advocacy”.

Poniendo ya totalmente el foco en señalar las bondades de las redes sociales para el colectivo de personas con diversidad funcional, además de lo que ya se ha indicado – relacionarse, expresarse, empoderarse – se debe aludir a su enorme capacidad de difundir y, por lo tanto, de hacer denuncia y activismo de las injusticias.

A la difusión suele acompañarle inseparablemente el etiquetado, tanto por medio de almohadillas (#) seguida de la frase oportuna (que acaba convirtiéndose muchas veces en lema), como por medio de arrobas (@) en las

que se etiqueta a personas u organismos que den visibilidad y amplitud al asunto en cuestión. Así, una campaña llega a más personas y en menos tiempo, de forma inmediata.

Son muchos los ejemplos de difusión desde la llegada del activismo digital – del colectivo, prueba de ello son las siguientes campañas marcadas con su propio *hashtag*:

- **#CripTheVote** (Mann, 2018), que ha reivindicado el derecho al voto por personas con discapacidad en Estados Unidos durante varias elecciones en la red social Twitter.
- **#SayTheWord** (Andrews y otros, 2019), con la que se reivindicaba el uso de “disabled” sobre otros eufemismos.
- **#107days**, llevada a cabo por la madre de un joven, Connor (conocido como LB, *laughing boy*), con dificultades de aprendizaje, que falleció en una clínica y provocó una avalancha mediática por esclarecer los hechos, por dar visibilidad a otras personas como él y para ayudar económicamente a la familia a hacer frente al coste judicial. En este caso, la difusión fue muy mediática, no solo entre personas con intereses comunes y su evolución puede observarse en el trabajo de Ryan y Julian (2017), quienes sentencian que: “*Social media has provided disabled people with a voice, and a larger audience that those in power may find harder to ignore*” (Ryan y Julian (2017: 27).

A esta lista se le podrían añadir infinitos ejemplos, y es que, el movimiento es muy prolífico, ya no solo con temas de denuncia, sino con concienciación sobre enfermedades raras u otras realidades. Asimismo, a campañas más mediáticas y propias del ac-

tivismo, se le unen las difusiones concretas y/o efímeras a las que dan pie las redes sociales. Por ejemplo, Francisco García Vena (2020), más conocido como Cisco Garve, relata en su biografía cómo sus amigos viralizaron en Twitter que su aseguradora no se hacía cargo de su repatriación tras tener un accidente en Innsbruck, y consiguieron que finalmente esta le reembolsara los gastos que ocasionó la ambulancia ante la expansión mediática que logró.

Dentro de lo que se ha englobado como empoderamiento, se cree que las redes sociales tienen el enorme poder de inspirar a otras personas dentro del propio colectivo, es decir, sin caer en el mencionado *inspiration porn*. Nuevamente, Cisco Garve, quien está presente en la red social *Instagram* con el fin de mostrar su vida en silla y así la gente vea que no difiere tanto de una sin, pero también para empoderar a otras personas en su situación, considera que:

normalmente, siempre hay alguien que debe enseñarnos el camino. En una ocasión, me escribió un chico joven en silla diciéndome que había empezado a jugar al tenis, y no sólo eso, sino que al ver en redes sociales la vida que llevo, se había dado cuenta de que podía llevar una vida normal, una vida potente, con amigos, saliendo, viajando, con novia... [...]. Es necesario cambiar la visión que la sociedad tiene de la discapacidad (García-Vena, 2020: 176).

Para concluir, la gran oportunidad que facilitan las redes sociales es la de aprender. No se puede huir de la verdad: son los espacios preferentes de aprendizaje de la juventud, y en efecto, enseñan lo que no aprenden en sus centros educativos (Arriaga y otros, 2016). *Instagram*, por ejemplo, explota la creatividad y ha demostrado ser un recurso ideal para favorecer el aprendizaje significativo (García-Ruiz y otros, 2018). Un aprendizaje que se expande a lo largo de la vida, por lo que el poder transformador que se aprecia en las redes sociales se expande a toda la humanidad y aún está por ver su alcance.

Y es que, los usuarios no solo erigen sus autoconceptos e identidades propias, sino que las redes sociales les instruyen sobre infinidad de contenidos, incluidos valores y normas culturales (Domínguez, 2008). La clave no está solo en que las personas con diversidad funcional puedan aprender como cualquier otra persona navegando, sino que ellas, puesto que tradicionalmente fueron las personas sin discapacidad las que tuvieron voz para construir el concepto que de ella se tiene, poseen la responsabilidad de enseñar:

A critical understanding of disability as culture means that we must move beyond disability as something done to us, to seeing that all of us, disabled or temporarily able-bodied, have a role in constituting disability, and that on-line disability is a vital and increasing dimension to this (Goggin y Newell, 2003: 135).

Así pues, el megáfono que suponen las redes sociales para el colectivo conlleva la tarea de poner al resto de la humanidad al corriente de la realidad que rodea a la discapacidad, huyendo de los estereotipos, mitos y miedos que la siguen envolviendo.

3. CONCLUSIÓN

Al inicio del presente trabajo, al formular la pregunta de investigación y el objetivo principal, se planteaba descubrir la repercusión, tanto negativa como positiva, del uso de las redes sociales en personas con discapacidad. Esto se ha desarrollado en el punto anterior, delimitando una y otra parcela. Así pues, ¿qué riesgos y beneficios entraña la utilización de las redes sociales por el colectivo de personas con diversidad funcional? Por una parte, la exploración permite contestar que los riesgos y beneficios son los mismos que para el resto de la sociedad, como pueden ser, en lo que refiere al lado dañino, el ciberacoso, la perpetuación hegemónica, o al más amable, la posibilidad de conectar, crear y expresarse. Sin embargo, por otra parte, y como se ha indicado, por el mero hecho de tener una diversi-

dad funcional se identifican fenómenos y rasgos propios tanto buenos como malos.

De este modo, las personas con diversidad funcional han venido sufriendo la inaccesibilidad en las redes sociales, un asunto que, aunque lleva más de veinte años de reivindicaciones, está lejos de haber sido perfeccionado y de haber instaurado medios para evitar exclusión. Además, son víctimas, constantemente, de casos de *inspiration porn* o *supercrip*, viendo cómo sus imágenes son usadas con fines dañinos.

Por lo que respecta a las posibilidades de las redes sociales, se establecen estas como el medio más eficaz y reactivo contra las injusticias, esto es, para llevar a cabo el movimiento social en favor de los derechos del colectivo. Así como para concienciar sobre las patologías u otras realidades.

En esta línea, y uno de los motivos por lo que se alienta la utilización de las redes sociales para las personas con diversidad funcional es su capacidad de relacionar y de llevar a cabo el proyecto personal de cada individuo con su identidad.

Finalmente, el poder más abrumador que ceden las redes sociales y que se convierte, para Goggin y Newell (2003), en la particular misión del grupo, es el de enseñar, es decir, el de lograr una resignificación del concepto tradicional sobre la discapacidad, puesto que, además de construida desde el capacitismo, ha permanecido oculta y silenciada hasta que la web 2.0 ha destapado su presencia y permitido exhibir que, al contrario de lo que muchos piensan, la discapacidad es una parte natural del ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrews, Erin E. Forber-Pratt, Anjali J. Mona Linda R. Lund, Emily M. Pilarski, Carrie R. y Balter Rochelle. (2019). "#SaytheWord: a disability

culture commentary on the erasure of "disability". *Rehabilitation Psychology*, 64(2), 111-118. <http://dx.doi.org/10.1037/rep0000258>

Arriaga, Amaia. Marcellán-Baraze, Idoia. y González-Vida, María Reyes. (2016). Las redes sociales: espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios sobre Educación*, 30, 197-216. <http://dx.doi.org/10.15581/004.30.197-216>

Blaikie, Norman W.H. (2010). *Designing social research* (2nd. ed.). Cambridge, U.K.: Polity Press.

Bragg, Billy. (2020). *Les tres dimensions de la llibertat*. Barcelona: mesllibres.cal (Animallibres Editorial, S.L.).

boyd, danah. M. y Ellison, Nicole B. (2008). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13.

Domínguez, Mario. (2008). Técnicas de subjetivación e interacción virtual en tiempo real. ¿Tienen algo en común Michel Foucault y los "chats"?, en Sádaba, I. y Gordo, Á. (coords.). (2008). *Cultura digital y movimientos sociales* [pp.49-72]. Madrid: Los libros de la Catarata.

Ellis, Katie. y Kent, Mike. (2011). *Disability and new media*. New York: Routledge, Taylor y Frances Group.

Ellis, Katie. y Kent, Mike. (coords.). (2017). *Disability and new media*. New York: Routledge, Taylor y Frances Group.

Fernández, Inés O. (2007). *Diccionario de investigación. Una comprensión holística*. Caracas: Ediciones Quirón.

García-Ruiz, Rosa, Tirado-Morue-ta, Ramón. y Hernando-Gómez, Ángel. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47, 3, 291-298. <https://doi.org/10.1037/rep0000258>

[org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298](https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298)

García-Vena, Cisco. (2020). *Irrompible. El arte de levantarse siempre una vez más*. Barcelona: Centro de Libros PAPP, SLU.

García-Vera, Antonio B. (2009). La sociedad de la información versus la escuela analógica, o lo necesario de las narraciones audiovisuales. *Educatio Siglo XXI*, 27,2, 43-52.

Goggin, Gerard. y Newell, Christopher. (2003). Digital Disability. *The Social construction of Disability in New Media*. Oxford: Rowman y Littlefield Publishers, INC.

Gozálvez-Pérez, Vicent. Valero-Moya, Aida. y González-Martín, María Rosario. (2021). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios sobre educación*, 42 <https://doi.org/10.15581/004.42.002>

Haller, Beth. y Preston, Jeffrey. (2017). Confirming normalcy. 'Inspiration porn' and the construction of the disabled subject? En Ellis, Katie. y Kent, Mike. (coords.). (2017). *Disability and new media* [pp.41-56]. New York: Routledge, Taylor y Frances Group.

Hu, Yuheng. Manikonda, Lydia. y Kambhampati, Subbarao. (2014). "What we Instagram: A First Analysis of Instagram photo content and user types" en *Proceedings of the 8th International Conference on Weblogs and Social Media*, ICWSM 2014 (pp. 595-598).

Larrosa, Jorge. (1995) Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí, en Larrosa, J. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación* [257-329]. Madrid: La Piqueta.

Llamas-Salguero, Fátima. y Pagador-Otero, Isabel. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia. *Enseñanza y Teaching*, 32, 1-2014, 43-57. <https://doi.org/10.14201/et20143214357>

doi.org/10.14201/et20143214357

Mann, Benjamin W. (2018). Rhetoric of online disability activism: #CripTheVote and civic participation. *Communication, Culture and Critique*, 11(4), 604-621. <https://doi.org/10.1093/ccc/tcy030>

Martín, M. Victoria. y Molas-Castells, Núria. (2019). La narración como juego para descubrir el mundo, experimentarse a sí mismo, construir el pensamiento. En Rodríguez Illera, José Luis. y Annacontini, Giuseppe. (coords.). (2019). *Metodologías narrativas en educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Martínez Heredia, Nazaret., y González García, Erika. (2017). Posibles riesgos del uso de las redes sociales en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 006-010. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2120>

Millán-Jiménez, Ana María. y Pérez-Manzano, Antonio. (2014). Usabilidad de tablets para el acceso a campus virtuales universitarios por alumnos con discapacidad. *Historia y Comunicación Social*, 19, 805-818. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45067

Nepveux, Denise M. (2015). Activism, en Adams, Rachel. Reiss, Ben. y Serlin, David. (2015). *Keywords for Disability Studies*. New York and London: New York University Press.

Nereida-Cea, María. y De Vicente, A.M. (2019). Cibermedios y redes sociales: análisis de audiencias y métricas para los contenidos periodísticos. Nuevos actores y estrategias en el espacio mediático compartido. Actas XI Congreso Internacional de Ciberperiodismo

Orihuela-Colliva, José Luis. (2008). Internet: la hora de las redes sociales. *Nueva Revista*, 119, 57-62.

Pallarés-Piquer, M. (2020). Educación humanizada y su aproximación a partir del legado de

Heinrich Rombach. *Estudios Sobre Educación*, 38, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>

Polo-Sánchez, María Tamara. y López-Justicia, María Dolores. (2016). Transition to Employment of University Students with Disabilities: Factors for Success. *Universitas Psychologica*, 15(2), 273-286. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teus>

Raskind, Marschall. Stanberry, Kristin. y Margalit, Malka. (2007). Social Networking on the Internet for Youth with Learning Disabilities. *Perspectives on Language and Literacy*, Summer: 25-30.

Ryan, Sara. y Jullian, George. (2017). Personal reflections on the #107days campaign. Transformative, subversive or accidental? En Ellis, Katie. y Kent, Mike. (2017). *Disability and new media* [pp.25-40]. New York: Routledge, Taylor y Frances Group.

Senent Ramos, Marta. (2017). *Ana te presta su espejo: aspectos básicos sobre la diversidad funcional*. Editorial ACEN.

Sibilia, Paula. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

Sola-Morales, Salomé. (2015). La construcción de la identidad narrativa a través de las "historia de vida mediáticas". Un análisis generacional. *Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I. Cultura, Lenguaje y Representación*, vol. XIV, 201-220.

Tsatsou, Panayiota. (2020). Is digital inclusion fighting disability stigma? Opportunities, barriers, and recommendations. *Disability y Society*, 36 (5), 702-729. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749563>

Referencias electrónicas

Hinojosa, Antonio. (2021, 12 de noviembre). 4 personas con disca-

padidad intelectual cuentan su experiencia con la tecnología. *Plena Inclusión*. <http://planetafacil.plenainclusion.org/4-personas-con-discapacidad-intelectual-cuentan-su-experiencia-con-la-tecnologia/>

IAB Spain (Asociación de la publicidad, el marketing y la comunicación digital en España).

(2021, 5 de mayo). *Estudio de Redes Sociales 2021*. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2021/>

Palomares, Carolina. (2018). La Guía de Twitter más completa. *Lowemarketing*. <https://www.lowemarketing.com/twitter-guia-completa/>

Simón, Ana I. (2017, 1 de septiembre). En Tuenti éramos nosotros mismos, no quienes fingíamos ser. *Vice*. <https://www.vice.com/es/article/4338zd/tuenti-redes-sociales-facebook-huella-digital-nostalgia>

Stumbo, Ellen. (2019, 6 de abril). Natalie Weaver Asks Instagram to Change Its Reporting Policies After Commenters Tell Her to Kill Her Disabled Child. *The Mighty*. <https://themighty.com/2019/04/natalie-weaver-instagram-disability-policy/>


Young, Stella. (2012, 2 de julio). We're not here for your inspiration. *ABC Ramp Up website* <http://www.abc.net.au/news/2012-07-03/young-inspiration-porn/4107006>

CONTROVERSA EN TORNO A LA PEDAGOGÍA: DETRACTORES Y DEFENSORES EN LA LITERATURA CIENTÍFICA.

Controversy around pedagogy: detractors and advocates in the scientific literature.


Carlota Pérez Sancho.

Universidad Internacional de La Rioja, UNIR, Logroño, España.
carlota.perez@unir.net

 <https://orcid.org/0000-0002-4809-1154>

Álvaro Pérez García.

Universidad Internacional de La Rioja, UNIR, Logroño, España.
alvaro.perezgarcia@unir.net

 <https://orcid.org/0000-0001-9624-5202>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10032111>

RESUMEN

La pedagogía es una disciplina que se sitúa en el centro de las miradas. Por un lado, se asume como una materia necesaria que debe dar respuesta para guiar todos estos procesos socioeducativos, tan importantes en la actualidad; y por otro, se expone como culpable de muchos de los males endémicos de la Educación. Así, existe una corriente antipedagógica presente en el ámbito cultural y social, que se ve reflejada en diversos editoriales y artículos no académicos en diferentes medios de comunicación. El objetivo general de este estudio es analizar si la corriente antipedagógica presente en el ámbito cultural y social tiene o no su reflejo en la literatura académica, para lo cual se utilizará una metodología cualitativa, basada en el método analítico-descriptivo. La principal conclusión es que en la literatura académica no se ve reflejado ese planteamiento antipedagógico que sí se aprecia en los medios de comunicación.

Palabras claves: Pedagogía, anti-pedagogía, controversia, revisión bibliográfica.

ABSTRACT

Pedagogy is a discipline that holds a central position of attention. On one hand, it is regarded as a necessary subject that provides answers to guide various socio-educational processes, which are of utmost importance in contemporary times. On the other hand, it is often blamed for many of the endemic issues within the field of education. Consequently, an anti-pedagogical sentiment exists in the cultural and social sphere, evident in numerous editorials and non-academic articles across different media. The primary objective of this study is to examine whether the anti-pedagogical current present in the cultural and social sphere is also reflected in academic literature. To achieve this, a qualitative methodology based on the analytical-descriptive approach is utilized. The main finding of this study is that academic literature does not mirror the anti-pedagogical approach seen in the media.

Keywords: Pedagogy, anti-pedagogy, controversy, literature review.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía, como ciencia que estudia la educación como un fenómeno sociocultural, ha tenido que nutrirse de otras disciplinas como la historia, la psicología, la sociología, la antropología o la política, y esa amplitud de miradas y conocimientos, que favorecen que el titulado en pedagogía sea uno de los profesionales más completos en el ámbito educativo, también la sitúa en el centro de las miradas, no solo de los participantes en el hecho educativo, sino de todos los agentes sociales y políticos. En este sentido, Díaz (2019: 12) señala que “el discurso pedagógico es un principio intrínseco a toda interacción social y es un medio de reproducción de relaciones de poder y principios de control”.

Así pues, vamos a encontrar a defensores y detractores que enarbolan sus ideas para fortalecer o desprestigiar una carrera que, durante muchos años, ha cedido su lugar a psicólogos y educadores sociales en muchos de sus ámbitos de actuación. Aunque parece que en los últimos años ha vuelto a recuperar prestigio, gracias, en gran medida, a su aportación en las innovaciones metodológicas en educación, y al nacimiento y fortalecimiento de los Colegios y Pro-colegios de Pedagogos y Psicopedagogos, aunados en el Consejo Oficial de Colegios de Pedagogos y Psicopedagogos.

La pedagogía, exponen Gómez y Pulido (2016:9), “se caracteriza por la especialización y fragmentación, a su vez, por la proliferación de discursos que vienen de diversos ámbitos de saber”. En este sentido, las referencias a la pedagogía son muy variadas, dependiendo del ámbito del que provengan. Así, Touriñán (2018b:50), expone que:

los conceptos propios de la disciplina pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas como la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía ambiental, la pedagogía social, la pedagogía carcelaria, etc.

En el ámbito educativo, el más cercano a esta disciplina, la proliferación de nuevos métodos de enseñanza para adaptarse a las demandas de la sociedad ha puesto de nuevo a los pedagogos en el punto de mira, achacando éxitos y fracasos a la hora que plantear estas innovaciones. Así, la pedagogía vuelve a estar en el candilero, tanto positiva como negativamente, algo que se ha visto reflejado, en los últimos años, en publicaciones académicas y no académicas.

El catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela, José Manuel Touriñán (2018a, 2018b) viene a defender la imagen de la pedagogía en varias publicaciones, incidiendo en que es fundamental reconocer y aceptar la “diferencia entre Pedagogía como carrera y como disciplina en orden de abordar con rigor lógico la relación en referencia” (Arboleda, 2018: 26).

Como se comentaba con anterioridad, el surgimiento de los colegios oficiales y pro-colegios de pedagogos y psicopedagogos en la mayoría de las comunidades autónomas ha favorecido que los profesionales de la pedagogía tengan una importante representación que viene a apoyar y defender el reconocimiento social y profesional de los titulados en Pedagogía, quizás un poco desamparados hasta el momento. En este sentido, a la estela del Colegio Oficial de Pedagogía y Psicopedagogía de las Islas Baleares (COPPIB), que nació en 2001; del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana (COPYPCV), creado en 2007; y del Colegio Oficial de Pedagogos de Cataluña (COPEC), registrado en 2010; han nacido otros colegios, que están peleando por oficializarse, y que aún son denominados Pro-colegios como PROCOLPED (Comunidad de Madrid), COAPYPE (Comunidad de Andalucía), COPYPRM (Región de Murcia), PROCOLPEGA (Comunidad de Galicia) y PROCOPLEX (Comunidad de Extrema-

dura), cuyo órgano de representación ante la administración central es el Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos y Psicopedagogos (CGCOPYP). Además, el 29 de marzo de 2023, el Parlamento de Canarias aprobó dos proyectos de ley de creación del Colegio Profesional de la Pedagogía y de la Psicopedagogía de Las Palmas y del Colegio Profesional de la Pedagogía y de la Psicopedagogía de Santa Cruz de Tenerife.

Si nos vamos a otros contextos, en latinoamérica, por ejemplo, hay una gran remesa de autores que apuestan por la necesidad de regresar a las pedagogías de Freire (Brito da Silva y otros, 2023; García-Vera, 2022; Méndez Reyes, 2022; Morollón del Río, 2023; Orzechowski y Caliman, 2023; Teixeira, 2023), defendiendo la actualidad y vigencia de sus planteamientos. Estos autores defienden que, los planteamientos del pedagogo brasileños “permiten leer nuestra compleja realidad educativa respecto a la lectura y la escritura, en claves ético-política y pedagógica, para volver a pensar su finalidad en las prácticas escolares hoy deslocalizadas, desplazadas o sustituidas” (García-Vera, 2022:150).

De todas formas, es innegable que existe también una extensa crítica cultural contra la pedagogía reflejada en gran parte del imaginario colectivo desde hace ya unos años, tal y como Gil Cantero (2018) ilustra. Este autor, destacaba algunas alusiones en el territorio nacional provenientes del ámbito cultural nada favorables ni a la labor de la pedagogía ni a los pedagogos realizadas por filósofos, periodistas, académicos y escritores como: Jiménez Losantos, Prada, Pérez Rerverte o Marías.

Martínez Rubio (2022), Royo (2022, 2023) o Navajas (2022), entre otros, son también ejemplo del ataque a los pedagogos que se hace desde columnas de opinión de medios de comunicación, que vienen a reflejar esa animadversión que en ciertos sectores socioculturales se tiene a la pedagogía.

Una de las mayores críticas que se realiza a los pedagogos es que son teóricos que nunca han impartido clase, y que se dedican a enseñar metodologías docentes al profesorado que tiene más experiencia, lo que puede ser acogido como una intromisión carente de fundamento y razón (Cobos, 2019).

De hecho, Navajas (2022) afirma que los grandes enemigos de la educación son los pedagogos, cuando expone que “el enemigo está dentro, en la pedagogía dominante y los «expertos» que lideran el cotarro académico, las asesorías gubernamentales y diseñan los cursos para el profesorado”.

Se han llegado, incluso, a enfrentar en los medios estos defensores y detractores. Como ejemplo el artículo de opinión “Elogio de la crítica de la pedagogía” de Jesús García de las Bayonas (2017), en respuesta al artículo de Pilar Lucía López y Agustín Moreno (2017), “Elogio de la pedagogía”.

Cabe reseñar, en este contexto, también el artículo publicado en El País por De la Oliva Santos (2008), donde denostaba el objetivo de “aprender a enseñar” y de “aprender a aprender” y la réplica “en defensa de la pedagogía” de Gimeno Sacristán (2008); o el debate que suscitó el post de Santos Guerra (2017) en su blog con el post “Carta abierta a un antipedagogo”.

Más recientemente, Fernández Navas (2021) se hace eco también de la preocupación por el crecimiento de este movimiento antipedagógico y su radicalización, y sitúa como precursor en nuestro país a Moreno Castillo (2006, 2016). Por su parte Rivas-Flores (2021) intenta resaltar las falacias de este movimiento antipedagógico.

Incluso los actuales estudiantes del grado en pedagogía alzan la voz en defensa de la pedagogía. Un ejemplo es el de Palma Delgado (2022:172) cuando expone que:

Conocer los ámbitos de la pedagogía no es fácil en esta sociedad donde vivimos debido a la falta de conocimiento —y reconocimiento— acerca de la profesión del pedagogo. A todo ello, podemos unirle la cantidad de intrusismo laboral que existe en muchos lugares.

Cabe destacar como dichas críticas no solo vienen de fuera, sino que en ocasiones nos encontramos también con *fuego amigo*. Como Bermúdez (2019) expone no sin ironía en su artículo de opinión: “*surge, de vez en cuando, la voz indignada del «docente anti-pedagogía», algo -ya sé- tan extraño de concebir como el «médico anti-medicina» o el «camarero anti-hostelería», pero que se da con frecuencia en el mundo de la enseñanza*”. Citar en este sentido y a modo de ejemplo el reciente libro de Royo (2022) con un título muy esclarecedor “Breviario antipedagoga”.

Algunas voces reivindicar que dicha corriente antipedagógica vive más en la esfera sociopolítica, pero no se ha trasladado tanto al ámbito académico y les acusan de adolecer de argumentos de peso que sustenten dicha posición. En esa línea está Gil Cantero (2018:31):

La discusión se centra, por el contrario, en destacar más la inutilidad, en general, del saber pedagógico que en cuestionar una forma concreta de entenderlo. No estamos, por tanto, ante un debate interno entre pedagogos sobre la Pedagogía, sino externo entre antipedagogos contra la Pedagogía.

También se queja Rivas-Flores (2021:14), que señala que:

Es significativo que este pronunciamiento, a menudo más visceral que racional, no responde necesariamente a un posicionamiento ideológico de un lado u otro del espectro político. Como vemos, tanto personajes profundamente conservadores como otros más radicales progresistas, se unen en este afán de desprestigiar el conocimiento pedagógico, construido desde la investigación, la reflexión, el debate y el estudio, muy a menudo sin más argumento que el insulto y la descalificación (...) estos autores se han empeñado en colocarlo en el terreno del “Sálvame pedagógico”, donde la descalificación y el insulto son los argumentos de fondo.

Sin embargo, podemos encontrar también otras voces muy fundadas, como las de la catedrática hispanista y pedagoga sueca, Inger Enkvist (2006, 2010, 2011, 2014) que cuestionan ciertas prácticas pedagógicas actuales, argumentando las razones que sustentan su posición.

Por todo ello, el presente estudio trata analizar si la corriente antipedagógica presente en el ámbito cultural y social tiene o no su reflejo, se hace eco, en la literatura científica especializada y abrir con ello un espacio para la reflexión sobre cuál es el tratamiento que la pedagogía y la labor de los pedagogos tiene en la literatura científica en los últimos años.

DESARROLLO

2. 1. Objetivos

El objetivo general de este estudio es analizar si la corriente antipedagógica presente en el ámbito cultural y social tiene o no su reflejo en la literatura académica española.

Este objetivo general se descompondrá en otros objetivos de carácter más específico:

- Identificar trabajos científicos publicados tanto a favor como en contra de la figura del profesional de la Pedagogía en la literatura académica española.
- Elaborar un repositorio con los trabajos científicos identificados y analizados publicados en los últimos 5 años.

2.2. Metodología

El presente estudio es un análisis descriptivo desarrollado mediante el estudio y observación de los documentos procedentes de publicaciones científicas. Para ello, se ha realizado un análisis de las bases de datos Scopus, Dialnet y Google Académico para realizar una búsqueda de aquellas publicaciones académicas que tengan como foco la defensa o detracción hacia la Pedagogía como disciplina en

España. Para ello, la búsqueda se ha restringido a publicaciones de ámbito nacional del año 2018 al 2023.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos.

2.3. Análisis y discusión de los resultados

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica con las palabras clave: anti+pedagogía; contra+pedagogía; en las principales bases de datos de referencia: Scopus, Dialnet y Google Académico. Se han filtrado los resultados por fecha de publicación, siendo restringidos del 2018 al 2023; por país, ya que esta investigación se centra en España; y se ha limitado su estudio a las publicaciones que hicieran referencia explícita a la corriente antipedagógica y no a trabajos relacionados con la pedagogía de forma más genérica.

De esta manera tan restrictiva, cabe destacar que no se han encontrado resultados sobre referencias bibliográficas que pudiésemos catalogar como detractores de la pedagogía dentro del movimiento antipedagógico descrito en el marco teórico del estudio. Si que se han podido referenciar ocho obras que, si bien hacen alusión explícita a dicho movimiento, se posicionan justamente como defensores de la pedagogía rebatiendo los argumentos antipedagógicos (De la Herrán Gascón, 2018; Fernández Navas, 2021; Gil Cantero, 2018; Meirieu, 2022; Noguera Ramírez, 2020; Palma Delgado, 2022; Rivas-Flores, 2021; Touriñan López, 2018).

Con estos resultados podemos elaborar la siguiente tabla que servirá como repositorio de artículos académicos defensores y detractores de la pedagogía, algo que nos habíamos planteado como objetivo específico.

TABLA 1:

Repositorio de artículos académicos defensores y detractores de la pedagogía (2018-2023)

De la Herrán Gascón, 2018	Prejuicio, Pedagogía y Pedagogos. Editorial.
Fernández Navas, 2021	La pedagogía ha estado, está y siempre estará en crisis
Gil Cantero, 2018	Escenarios y razones del antipedagogismo actual
Meirieu, 2022	El futuro de la Pedagogía
Noguera Ramírez, 2020	Ni crítica ni postcrítica: por una pedagogía sin atributos
Palma Delgado, 2022	¡No quiero estudiar otra ciencia que invisibilice a la Pedagogía!
Rivas-Flores, 2021	Ignorancia atrevida o viviendo del cuento
Touriñan López, 2018	Imagen social de la Pedagogía (disciplina científica y carrera)

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIÓN

La principal conclusión del presente estudio es que no se han encontrado publicaciones académicas que hagan referencia directa y explícita a la corriente antipedagógica que si se ha podido percibir en publicaciones no académicas en prensa y otros medios de comunicación.

El objetivo general, pues, que se había marcado para este estudio se ha podido conseguir, comprobando que la corriente antipedagógica presente en el ámbito cultural y social no tiene reflejo en la literatura académica española.

Con respecto a la creación de un repositorio de aquellas publicaciones

nacionales que pongan el foco en la defensa o crítica a la pedagogía, se ha visto que la literatura académica solo nos ofrece apenas ocho artículos publicados entre 2018 y 2023, algo que puede dejar entrever que la temática no es de total interés para la comunidad científica. Esperamos, pues, que esta aportación pueda abrir una línea de investigación con respecto a esta temática.

Cabe destacar que las obras que se han localizado se posicionan todas ellas más a favor de la pedagogía que como detractores. Así pues, la Pedagogía sigue en el centro de las miradas, aunque parece que solo la ven de forma negativa algunos sectores de la cultura y la sociedad, y que, desde el ámbito educativo, en general, la tendencia es a la comprensión y verla como algo necesario en la actualidad.

Si es cierto que la figura del pedagogo va recuperando prestigio en los últimos años, y a eso ha ayudado mucho el nacimiento y consolidación de los colegios de Pedagogos y psicopedagogos a lo largo de toda la geografía española están defendiendo y apoyando el reconocimiento social y profesional de los titulados en Pedagogía.

De todas formas, queda mucho camino por recorrer cuando hasta los protagonistas, los futuros pedagogos, reducen la pedagogía al ámbito de la educación formal como su principal ámbito de desempeño profesional (Tallón-Rosales y otros, 2022:198):

La Pedagogía como profesión, parte de un hándicap de base, y es la dificultad para definir qué es y qué hace por la sociedad. Numerosas profesiones, tales como Medicina, Psicología, Abogacía, Arquitectura...etc., son socialmente conocida su función y su aplicación práctica. Es decir, no se cuestiona qué son y para qué son, y, además, están respaldados jurídicamente por Colegios Profesionales que defienden y velan por sus derechos.

Es necesario más estudios recientes, como el desarrollado por Amber y

Suárez (2022) o Altuna Urdin y otros (2021), encaminados a conocer, actualizar y mejorar la propia formación inicial de los pedagogos para reducir la posible brecha que puede existir entre la formación y el desempeño profesional. Se trata de dibujar de forma nítida la formación y las funciones que pueden desempeñar los profesionales de la pedagogía y su contribución al ámbito socioeducativo actual.

Se debe tener en cuenta que la pedagogía del futuro, como expone Touriñán (2028b:50), depende de:

su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación. La pedagogía tiene que ser cada vez más "aplicada"; tiene que ser capaz de interpretar problemas y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica.

Como afirma Rivas-Flores (2021:20) "a la antipedagogía, a la vez que, con contraargumentos, se le combate con más consistencia epistemológica, profesional y social".

Por todo ello, como prospectiva al presente estudio se propone ampliar la muestra del trabajo fuera del ámbito nacional y también realizar una búsqueda bibliográfica menos restrictiva, en las que se aborde la labor, funciones o formación de los pedagogos en un sentido más extenso; para poder estudiar de una forma más amplia cuál es el tratamiento que la pedagogía y la labor de los pedagogos tiene en la literatura científica en los últimos años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTUNA URDIN, Jon y otros (2021). *Estudio de los espacios profesionales actuales de la pedagogía: la voz del alumnado y de los profesionales. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33, 2021, pp. 195-215.

AMBER, Diana y SUÁREZ Cecilia Inés (2022). *Tendencias en la for-*

mación de pedagogos en España: un análisis comparativo. **Publicaciones**, 52(1), pp. 209–230.

ARBOLEDA APARICIO, Julio César (2018). *Imagen social de la pedagogía*. **Boletín REDIFE**, 7(9), pp. 26-31.

BERMÚDEZ, Víctor (2019). Pedagogos que odian la pedagogía. En el debate sobre los modelos educativos surge a veces el docente anti-pedagogía. *El Periódico Extremadura*. Recuperado de: <https://www.elperiodicoextremadura.com/opinion/2019/03/13/pedagogos-odian-pedagogia-44051172.html>

BRITO DA SILVA, Maic y otros (2023). *Algumas compreensões sociofilosóficas da pedagogia freireana em periódicos ibero-americanos de educação*. **Educação e Pesquisa**, 49, e256304.

COBOS, Ana (26 de marzo de 2019). ¿Qué es eso de la nueva pedagogía? *Magisterio*. Recuperado de: <https://www.magisnet.com/2019/03/que-es-eso-de-la-nueva-pedagogia/>

DE LA HERRÁN GASCÓN, Agustín (2018). *Prejuicio, Pedagogía y Pedagogos*. Editorial. **Revista Virtual Redipe**, 7, 7, pp. 33-38.

DE LA OLIVA SANTOS, Andrés (08 de diciembre de 2008). La estafa del enseñar a enseñar. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2008/12/08/educacion/1228690803_850215.html

DÍAZ VILLA, Mario (2019). *¿Qué es eso que se llama pedagogía?* **Pedagogía y Saberes**, 50, pp. 11–28.

ENKVIST, Inger (2006). *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

ENKVIST, Inger (2010). *La educación en peligro*. Universidad de Navarra: EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

ENKVIST, Inger (2011). *La buena y la mala educación: ejemplos internacionales*. Madrid: Encuentro.

ENKVIST, Inger (2014). *Educación. Guía para perplejos*. Madrid: Encuentro.

FERNÁNDEZ NAVAS, Manuel (2021). *La pedagogía ha estado, está y siempre estará en crisis*. **Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía**, 6, pp. 5-11.

GARCÍA DE LAS BAYONAS DELGADO, Jesús (2017). Elogio de la crítica de la pedagogía. *Rebelión*. Recuperado de: <https://rebellion.org/elogio-de-la-critica-de-la-pedagogia/>

GARCÍA-VERA, Nylza Offir (2022). *Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo. Lección inaugural*. **Pedagogía y Saberes**, (56).

GIL CANTERO, Fernando (2018). *Escenarios y razones del antipedagogismo actual*. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, 30(1), 29–51.

GIMENO SACRISTÁN, José (15 de diciembre de 2008). En defensa de la Pedagogía. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2008/12/15/educacion/1229295604_850215.html

GÓMEZ GÓMEZ, Leonor y PULIDO CORTÉS, Oscar (2016). *La pedagogía y su presente: umbrales y relaciones*. **Praxis y saber**, 7(13), pp. 9-14.

LÓPEZ, Pilar L. y MORENO, A. (2017). Elogio a la Pedagogía. *Cuarto poder*. Recuperado de: <https://www.cuartopoder.es/ideas/opinion/2017/01/14/elogio-la-pedagogia/>

MARINA, José Antonio (08 de marzo de 2016). Las críticas a la pedagogía o el desastre que se está cometiendo en la educación española. *El Confidencial*. Recuperado de: <https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-03-08/>

[las-criticas-a-la-pedagogia-o-el-desastre-que-se-esta-cometiendo-en-la-educacion-espanola-1164847/](#)

MARTÍNEZ RUBIO, José (25 de marzo de 2022). Contra la Pedagogía. *ElDiario.es*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/comunitat-valencia-na/opinion/pedagogia_129_8862220.html

MEIRIEU, Philippe (2022). *El futuro de la Pedagogía*. **Teoría De La Educación**. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), pp. 69-81.

MÉNDEZ REYES, Johan (2022). *Pedagogía en Freire: autonomía, esperanza, alteridad y decolonialidad. Reflexiones para el debate contemporáneo*. **Revista de Filosofía**, 39(102), pp. 269-279.

MORENO CASTILLO, Ricardo (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El Lector Universal.

MORENO CASTILLO, Ricardo (2016). *La conjura de los ignorantes: de cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos Perdidos.

MOROLLÓN DEL RÍO, Diego (2023). *Revolución pedagógica y política educativa en Paulo Freire*. **Las Torres de Lucca. Revista internacional de filosofía política**, 12(2), pp. 219-227.

NAVAJAS, Santiago (2 de abril de 2022). Contra Pedagogos. *Libertad Digital*. Recuperado de: <https://www.libertaddigital.com/cultura/2022-04-02/santiago-navajas-contra-pedagogos-6882546/>

NOGUERA RAMÍREZ, Carlos Ernesto (2020). *Ni crítica ni postcrítica: por una pedagogía sin atributos*. **Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria**, 32, 2, pp. 37-50.

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha y CALIMAN, Geraldo (2023). *Paulo Freire en Brasil: por una pedagogía social entre la libertad y la amorosi-*

dade. **Quaderns d'animació i educació social**, 37, pp. 1-11.

PALMA DELGADO, María José (2022). *¡No quiero estudiar otra ciencia que invisibilice a la Pedagogía!* **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 3(1), pp. 172-176.

RIVAS-FLORES, José Ignacio (2021). *Ignorancia atrevida o viviendo del cuento*. **Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía**, 6, pp. 13-21.

ROYO, Alberto (2022). *Breviario antipedagógico*. Barcelona: Plataforma.

ROYO, Alberto (2023). *Contra el Pedagogismo*. La Rioja: Letras inquietas.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (28 de octubre de 2017). Carta abierta a un antipedagogo. *El Adarve*. Recuperado de: <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2017/10/28/carta-abierta-anti-pedagogo/>

TALLÓN-ROSALES, Susana y otros (2022). *Perfil profesional del grado en pedagogía: análisis de las percepciones universitarias*. **Formación Universitaria** Vol. 15(1), pp. 197-208.

TEIXEIRA, María Cecilia Sanchez (2023). *Matrizes míticas e imaginárias de la pedagogia da esperança de paulo freire*. **Educere Et Educare**, 18(46), pp. 9-24.

TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel (2018a). *Imagen social de la Pedagogía. La Pedagogía del futuro y el futuro de la Pedagogía*; en Grupo SI(e) TE (Coord.). **La Pedagogía, hoy** (pp. 113-136). Santiago de Compostela: Andavira.

TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel (2018b). *Imagen social de la Pedagogía (disciplina científica y carrera)*. **Revista Boletín REDIPE**, 7, 9, pp. 32-55.

LA DIMENSIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA EN EL DERECHO AL ACCESO A UNA VIVIENDA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.

The political-educations dimension in the right to access to the house: A review systemat.

Valeria de Ormaechea.

Universidad de Barcelona,
Barcelona, España.

valedeormaechea@ub.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-5742-4408>

Miriam Comet Donoso.

Universidad de Barcelona,
Barcelona, España.


miriamcomet@ub.edu

 <https://orcid.org/0000-0003-2738-6217>

Pilar Folgueiras Bertomeu.

Universidad de Barcelona,
Barcelona, España.

pfolgueiras@ub.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-1343-0312>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10032115>

RESUMEN

El presente artículo recoge una revisión sistemática que tiene como finalidad identificar el estado del arte referido a la relación entre los movimientos sociales por el derecho a la vivienda y su potencial pedagógico. Para realizar la revisión sistemática se ha seguido el método PRISMA. El método seguido nos ha permitido identificar 15 artículos que cumplen con la finalidad del trabajo. Los resultados encontrados se organizan en tres categorías: 1) formación y educación popular 2) subjetivación y formas de resistencia al neoliberalismo 3) desafíos a la agenda neoliberal. A pesar de que el número de trabajos encontrados no ha sido elevado, el análisis de estos nos permite identificar una relación entre los movimientos sociales vinculados al derecho a la vivienda y su potencial pedagógico. Por otro lado, se detecta como la cuestión de género vinculada a la vivienda y su politización es un aspecto sensiblemente significativo que no está lo suficientemente explorado.

Palabras claves: Movimientos sociales, pedagogía, derecho a la vivienda, revisión sistemática.

ABSTRACT

This article focuses on a systematic review. The objective of this review is to identify the state of the art in the relationship between social movements for the right to housing and its pedagogical potential. The PRISMA method was used to carry out the systematic review. The PRISMA method allowed us to identify 15 articles that comply with the objective established. The results found are organized into three categories: 1) training and popular education 2) subjectivation and forms of resistance to neoliberalism 3) challenges to the neoliberal agenda. Although the number of identified works was not extensive, the analysis of these articles enables us to identify a relationship between social movements advocating for the right to housing and their pedagogical potential. Furthermore, it is evident that the gender issue related to housing and its politicization is a significantly impactful aspect that has not been sufficiently explored.

Keywords: Social movements, pedagogy, right to housing, systematic review.

RECIBIDO: 05/07/2023

ACEPTADO: 09/09/2023

INTRODUCCIÓN

El presente artículo indaga en las prácticas educativas y formativas en los movimientos urbanos, específicamente en aquellos vinculados al derecho a la vivienda. Para ello realizamos una revisión sistemática de la literatura siguiendo el modelo PRISMA, con la finalidad de identificar el estado del arte referido a la relación entre los movimientos sociales o movimientos populares por el derecho a la vivienda y su potencial pedagógico.

Entendemos aquí lo educativo en sentido amplio, incluyendo tanto aquellas prácticas y experiencias que tienen una intencionalidad pedagógica como aquellas que en su hacer producen procesos formativos para las personas o para los colectivos involucrados. Pensar los espacios de organización y participación social como lugares de formación nos lleva a analizar la dimensión político-pedagógica, un ámbito que -si bien ha sido la base de las experiencias y teorizaciones vinculadas a la Educación Popular a lo largo de todo el siglo XX- pareciera que en el contexto español no ha sido lo suficientemente tratada y actualizada.

A modo de contextualización hay que decir que durante los años 90 y principios del siglo XXI, se produce un ciclo de movilizaciones y luchas como reacción a las políticas neoliberales de ajuste económico impuestas a nivel global que evidencian, tanto en el contexto latinoamericano como en el europeo, el surgimiento de nuevos actores sociales. Más allá de los debates suscitados en torno a la interpretación de lo que representa esta emergencia, podríamos decir que los movimientos sociales o populares cobran especial interés para las ciencias sociales y específicamente en su articulación con el ámbito educativo (Caldart, 2011; Machado, 2020; Machi, 2012, 2013; Medina, 2015; Zibechi, 2016).

La novedad que traen dichas experiencias es lograr poner en relación un escenario de crisis multidimensional, para muchos civilizatoria, con la defensa de los territorios o los servicios públicos generando, en algunos casos, respuestas ante demandas concretas vinculadas al trabajo, la vivienda, la salud, la educación, el transporte o la energía. Vemos en la literatura que un elemento significativo de estas experiencias es que progresivamente pasan de ser interpretadas como un objeto de estudio a pensarse como sujetos activos en la interpretación de su propia condición Gluz (2013). Al mismo tiempo que logran vetar y desactivar a nivel social cierto imaginario en relación con el progreso, el consumo o a asumir la defensa de los territorios frente a la especulación, el despojo y extracción de recursos. Se ponen en evidencia lógicas que, lejos de mejorar las condiciones de vida de sus poblaciones, las agravan y subordinan a dinámicas de dependencia. Así, en las últimas décadas, las prácticas y acciones surgidas de estas reivindicaciones fueron retomadas e interpretadas en tanto espacios formativos donde se generan saberes y conocimientos situados (de Ormaechea, 2018; Escobar, 2017; Machado, 2020; Schuster, 2005), renovado el interés en la dimensión político-pedagógica que en cierta forma había sido abandonada durante la década de los 80 y 90 (Barral, 2009; Medina et, al, 2015).

En torno a estas emergencias, Gluz (2013) las define en la medida que se acercan a las siguientes coordenadas: a) la relación con lo político y con las políticas a través del cuestionamiento a las relaciones de dominación, b) la articulación de intereses por fuera del sistema político institucional c) la heterogeneidad de los actores sociales y del tipo de acciones colectivas d) su surgimiento desde los márgenes e) y un fuerte anclaje territorial.

En estos casos se sostiene que las prácticas y experiencias que se ponen

en juego pueden pensarse como sujetos educativos en sí mismos. Como espacio-tiempos en el que las personas que participan y las acciones que de ellas emergen pueden interpretarse como “principio pedagógico”, más allá de que tengan o no intencionalidad pedagógica (Caldart, 2011, Zibechi, 2007, 2016). Así, pensar los espacios de organización y participación social como lugares formativos supone reconocer la capacidad y autoridad que poseen en la producción de conocimientos y saberes en y desde su propia práctica.

En este sentido, hoy cobra especial interés actualizar esta temática a la luz del nuevo contexto en el que la mercantilización de las ciudades y la consecuente crisis habitacional toma un alcance global donde se materializan y confluyen distintas formas de desposesión y exclusión social. Una problemática que ya no tiene como centro de afectación a ciertos colectivos o determinados países, sino que abarca cada vez más amplios sectores sociales independientemente del ámbito geográfico. Una condición en la que el movimiento de lucha por la vivienda toma una especial relevancia en el panorama actual (Ballesteros et al., 2022; Finnegan et al., 2021; Rolnik, 2020; Silver et al., 2021).

MÉTODO

Este trabajo tiene como finalidad identificar el estado del arte referido

a la relación entre los movimientos sociales por el derecho a la vivienda y su potencial pedagógico, dando respuesta a este objetivo a través de una revisión sistemática. Así como responder a la pregunta de investigación: ¿En qué sentido los movimientos urbanos por el derecho a la vivienda pueden pensarse como espacios formativos y de subjetivación política?

Por rigurosidad y cumplimiento con los criterios de calidad, se ha seguido las fases estandarizadas que atienden a la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas (Robleda, 2019; Urrútia y Bonfill, 2010, Sánchez-Serrano et al., 2022), y se ha hecho la selección mediante criterios explícitos y reproducibles que serán expuestos a continuación. Finalmente, se presentará la síntesis de los datos obtenidos y la interpretación de los resultados.

DEFINICIÓN DE CRITERIOS

Los criterios de selección responden a artículos científicos, publicados en abierto y disponibles para su consulta en las bases de datos Web of Science (WOS) y SCOPUS.

La siguiente tabla indica la definición del criterio de búsqueda para estas bases de datos.

TABLA 1
Criterios de selección

Criterios de selección	Definición de criterio de búsqueda
Tipología	Artículo científico original o de revisión de Open Acces. Así mismo, pertenecen a revistas con revisión por pares, que han superado un proceso riguroso para estar incluidas en WOS y SCOPUS dentro de las áreas de ciencias sociales.
Rango de fecha	Con el objetivo de facilitar información de la última década, se limita la búsqueda del 2013 a enero del 2023.
Objeto de estudio	Como descriptores de búsqueda se utilizan “pedagogía”, “educación”, “educación popular”, “movimientos populares”, “movimientos sociales”, vivienda, habitat, derecho a la vivienda. Conviene señalar que todas ellas son palabras que aparecen en Tesauro de la UB con excepción de “movimientos urbanos”.
Idiomas	Español e inglés

PROCESO DE EXTRACCIÓN DE DATOS

- En una primera búsqueda se encuentran un total de 199 artículos en WOS en español y 1.135 en inglés. En el caso de SCOPUS se hallaron 2.763 artículos. De esta primera búsqueda se descartan aquellos artículos relacionados con arquitectura y/o construcción, área temática que se aparta del objeto de estudio. Se afinan los términos de búsqueda y se establecen, teniendo en cuenta los criterios de selección (tabla 1), el resultado es el siguiente: WOS pedagogia OR educ* OR "educación popular" AND "movimientos populares" OR "movimientos sociales" OR "movimientos urbanos" AND vivienda OR habitat OR "derecho a la vivienda" (n=4)
- WOS education OR "popular education" OR pedagogy AND "social movement" OR "popular movements" OR "urban movements" AND housing OR "right to housing" (n=9)
- SCOPUS education OR "popular education" OR pedagogy AND "social movement" OR "popular movements" OR "urban movements" AND housing OR "right to housing" (n=55)

Finalmente, se aplican los criterios de inclusión y se excluyen actas de congreso, capítulos de libro, libro u otro tipo de publicaciones, así como artículos de revista en una lengua diferente a inglés o español. Los artículos incluidos en ambas bases de datos se contabilizan como un solo trabajo, descartándose, así, las duplicaciones

Establecer criterios de exclusión:

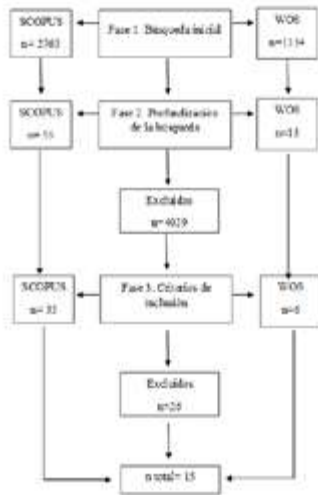
- Se toman los restantes para el cribado, a través de la lectura del título y resumen (en

el caso de no quedar claro se accede al texto completo) y tomando como criterios de exclusión que no se ajustaran a la temática del objeto de estudio. Siguiendo las recomendaciones de la literatura referida al método PRISMA se toman como resultado 15 artículos (Sánchez-Serrano et al., 2022).

Establecer criterios de inclusión:

- Hablan de la relación entre pedagogía y movimientos sociales, populares o urbanos.
- Hablan de la relación entre pedagogía y movimientos sociales, populares o urbanos específicamente vinculados al tema de la vivienda.
- Contienen un componente educativo o socioeducativo. Esto quiere decir que la parte educativa está presente, entendiendo la educación como aquella actividad que pretende desarrollar capacidades y habilidades en los participantes y que incluyen uno o varios de sus pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a estar (Delors, 1996)
- Partiendo de una definición amplia del componente educativo y su dimensión político-pedagógica se incluye el ámbito de los cuidados.
- Presenta ejemplos, experiencias de resistencia o alternativas a la vulneración del derecho a la vivienda.

FIGURA 1
Diagrama de flujo



Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

Todos los estudios seleccionados fueron revisados por pares y publicados en revistas científicas. Siguiendo la temática y la pregunta de investigación el período de publicación de los trabajos se ubica entre el 2013-2023, habiéndose publicado más de la mitad de los artículos seleccionados entre el 2020 y 2023 (N=10). Dos de ellos ^(9 y 11) no cumplen exactamente con esta franja temporal, aunque en WOS y en SCOPUS aparecen dentro de nuestra búsqueda. La razón de inclusión se debe a que en el primer caso ⁽⁹⁾ fue publicado meses antes en formato papel y luego, en 2013, en formato virtual. En el segundo caso ⁽¹¹⁾ se consultó con fuentes expertas y no es suficientemente clarificadora la fecha de publicación. Así mismo, debido a su pertinencia, tres de los artículos fueron seleccionados siguiendo el método bola de nieve a partir de los artículos de origen. Respecto a la distribución geográfica en la que se

llevaron a cabo los estudios encontramos 3 en EEUU ^(4, 6 y 10), 2 en España ^(9 y 15), 1 en India ⁽³⁾, 1 en Canadá ⁽¹¹⁾, 1 en Uruguay ⁽¹⁾, 1 en Namibia ⁽⁷⁾, 1 en México ⁽¹²⁾, 1 en Italia ⁽¹³⁾, 1 en Argentina ⁽¹⁴⁾ y 1 Chile ⁽³⁾, 2 en España ^(8 y 5). En las búsquedas realizadas vemos que la distribución geográfica es significativamente dispersa.

En 14 de los estudios seleccionados se hace referencia a experiencias concretas vinculadas al tema de estudio y uno es una revisión sistemática. A partir de los resultados obtenidos, se toman como categorías de análisis, las siguientes:

- Formación y educación popular
- Subjetivación
- Formas de resistencia al neoliberalismo

Las tres categorías fueron previamente elaboradas y guiaron la lectura y análisis de los artículos. Una cuarta quedó descartada por no tener una representatividad suficiente en los trabajos escogidos. Hay que decir que estas categorías están íntimamente vinculadas entre sí, es más, podríamos afirmar que forman parte de un mismo continuum que no es lineal, sino que la interrelación que presentan es constitutiva de cada una de ellas.

La educación popular y su carácter formativo

La dimensión político-pedagógica se expresa claramente en todos los artículos (n= 15). En ellos se destaca particularmente la importancia de la organización comunitaria de base como poder y acción colectiva para dar respuesta a los problemas cotidianos y cómo estos tienen efectos formativos para las personas o colectivos involucrados ^(1, 2, 4, 9, 11, 13 y 14). Aquí lo educativo no sólo evoca la capacitación o hace referencia a instancias con una finalidad pedagógica, sino a una serie de procesos y acciones que

tienen efectos constitutivos para las personas implicadas. Por esta razón está especialmente vinculada con los procesos de subjetivación que tanto interés tienen para las ciencias sociales y en particular para el ámbito educativo ^(1, 2, 7, 13 y 14).

En cuanto a las habilidades que se mencionan refieren al desarrollo de la capacidad organizativa, al trabajo cooperativo, como así también a la comunicación y análisis crítico de la realidad desde una perspectiva dialógica y relacional ^(1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12 y 14).

Los procesos de aprendizaje en general hacen referencia a la resolución de conflictos, a la capacidad de articulaciones y alianzas con otras instituciones y organizaciones o a la negociación con instancias gubernamentales. Específicamente se mencionan aprendizajes que están vinculados al manejo de las TIC, tanto para convocar la movilización social como para facilitar procesos organizativos. Así también se hace referencia a herramientas de comunicación y liderazgo, se puntualizan aprendizajes que implican un mayor dominio de la lengua vehicular o a la comprensión, redacción y producción de documentos ^(4, 7, 9, 11 y 14). En cuanto a los aprendizajes directamente relacionados con lo habitacional y la lucha por el derecho a la vivienda se mencionan la adquisición de aprendizajes de tipo técnico constructivos, de gestión y administración ^(9, 11 y 14). Haciéndose especial mención a aquellos vinculados a la gobernabilidad y democracia en varios sentidos: a) a la capacidad de autogobierno y trabajo colaborativo, b) a una fuerte disposición hacia el bien común, c) a la toma de decisiones, d) a la capacidad de escucha e interpretación, e) a la creación de consensos donde se ponen en juego una serie de habilidades interpersonales ^(1, 2, 11, 12, 13 y 14).

En los artículos que describen experiencias concretas de cooperativas o de ocupación de viviendas se expli-

cita la relación e impronta que ha dejado en ellas la Educación Popular ^(1, 2, 3, 9, 11 y 12). En este sentido, se reconocen como educativos los dispositivos que ponen en diálogo y problematizan el contexto sociopolítico en el cual se dan dichas experiencias y la propia organización. Este vínculo entre lo organizativo y el contexto produce procesos de socialización política que amplían los espacios de poder y autonomía de sectores vulnerabilizados, algo que es central para la Educación Popular.

Asimismo, en las experiencias mencionadas de los barrios o las ciudades se nombran prácticas y modos de hacer capaces de producir conocimiento con un impacto transformador en varios sentidos ^(1, 2, 3), incluido el epistemológico. Así, la multiplicidad de conocimientos que se activan y movilizan en los procesos de desarrollo urbano informal plantea preguntas sobre ¿qué cuenta cómo conocimiento? o ¿el conocimiento de quién/quienes es el que cuenta?⁽³⁾. Interrogantes que producen tensiones y desplazamientos en el campo epistémico.

En la literatura se hace especial mención a las pedagogías críticas, pues estas logran poner en relación los saberes y conocimientos negados históricamente con la marginación estructural y el legado colonial que se objetiviza de distintas formas en el tema habitacional. Estos elementos se interceptan y materializan tanto en la escasez y calidad de las viviendas, como en los desplazamientos territoriales que se producen dentro y fuera en las propias ciudades ^(2, 3, 9, 12).

Incluso, Geetika et al., (2021) hablan de pedagogías urbanas cuya importancia va más allá de lo urbano como lugar de aprendizaje y proponen una interpretación del urbanismo del Sur global en dos sentidos. Por un lado, ampliando el valor de la capacidad de agencia epistémica a múltiples actores urbanos como son los movimientos sociales, las personas involucradas en es-

tos procesos y las instituciones de educación superior. Y por otro, señalan cómo las pedagogías críticas abordan las injusticias epistémicas que reproducen, reeditan y perpetúan formas de planificación urbana colonial, excluyentes y disciplinarias⁽³⁾. En dos de los artículos^(13 y 14) –si bien no se hace mención explícita a la educación popular– podemos afirmar que en él se encuentran presentes la mayor parte de los aspectos mencionados en esta categoría.

Procesos formativos y subjetivación política

Vemos en la literatura que la participación e implicación en los asuntos comunes suponen procesos constitutivos complejos de socialización que forman y transforman subjetivamente. En particular cuando se trata de la defensa del territorio y/o de la vivienda se mencionan elementos como el sentido de pertenencia, la reconfiguración de la identidad, la reformulación de los marcos de referencia o el aprendizaje de nuevas habilidades que conllevan formas propias de autogobierno en un sentido amplio^(12 y 14). En esta línea, los artículos seleccionados constatan que la acción social es inseparable de la idea de sujeto, pues todo proceso de subjetivación trae consigo el deseo y la necesidad de producir cambios sobre aquello que aparece en forma de malestar, opresión o injusticia. Algo que se presenta como condición de posibilidad de toda acción colectiva (Arriagada, 2016)^(4, 11, 12, 13, 14 y 15).

En relación con la identidad, se menciona la reflexión crítica y dialógica por medio de la cual las personas logran ampliar la comprensión política, histórica y cultural problematizando así nociones como pobreza, raza o etnicidad. Ideas que simplifican las identidades que les han sido impuestas tanto a las personas como a los barrios que habitan. Esta toma de conciencia produce un cambio de perspectiva que otorga nuevos significados y aumenta la sensibilidad en

relación con la diversidad y la justicia social, recuperando el valor de aquello que había sido previamente devuelto^(9, 11, 12 y 14).

También se hace alusión al sentido de pertenencia y el reconocimiento de la potencialidad colectiva por medio de la cual las personas resignifican el entorno y la comunidad ampliando la capacidad de incidencia en el entorno^(2, 4, 7, 9, 13 y 14). Así, estos espacios se convierten en lugares que catalizan el desarrollo sociopolítico de las personas que se implican en estas acciones politizando el hacer colectivo (Kirshner y Ginwright, 2012).

En esta línea, Caciagli (2019) propone la noción de “lugares educativos de resistencia” para dar cuenta de la interrelación entre espacialidad como lugar habitado y las estrategias desarrolladas en la ocupación de viviendas deshabitadas. De este modo, las estrategias no son sólo interpretadas como un instrumento utilizado intencionadamente por los sujetos, sino más bien un legado que, reproduciéndose a sí mismo a partir de prácticas concretas, conforma también el contexto y a los propios sujetos en términos de politización. Así, la configuración espacial, estrategia y subjetivación quedan profundamente imbricadas⁽¹³⁾.

Cabe señalar que en relación con el género, uno de los artículos aborda el tema de la percepción y autopercepción del liderazgo que se da en estos espacios y en particular cómo se construye y qué característica tiene este rol cuando es ejercido por mujeres de sectores populares⁽⁷⁾.

Por último, dos de los artículos se centra en como la lucha por proporcionar bienes o servicios públicos transforma a la ciudadanía en agente clave en la formulación e implementación de estos espacios, pasando de “usuarios pasivos” a sujetos que toman decisiones, (auto)gestionan, planifican y diseñan estos servicios^(13, 14 y 15).

Desafíos a la agenda neoliberal

Observamos en los artículos seleccionados un marcado interés por señalar y recuperar alternativas que desafían y desestabiliza la agenda neoliberal^(1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15). Esta disputa toma diversas formas, como la construcción de nuevas identidades, modos novedosos de relacionarse, la ruptura de la dicotomía entre saber y conocimiento, la transferencia de habilidades, el cambio del estilo de vida o la resignificación y actualización de las luchas. En general, se considera que estos temas representan un cambio de paradigma en la manera de entender y enfrentar los desafíos sociales^(1, 2, 12, 13 y 15).

Los espacios de participación política por el derecho a la vivienda y la ciudad parecerían poner en primer plano la noción de comunidad y ayuda mutua como modos de resistencia a la lógica individualizante que caracteriza la racionalidad neoliberal. Estas luchas despliegan y llevan a la práctica la idea del derecho a la ciudad tal como planeaba Henry Lefebvre a finales de los años '60 (Lefebvre, 1968). Así, los sectores de bajos ingresos reivindicán y demandan el derecho a vivir en las áreas centrales donde tienen acceso a las redes y circuitos de servicios, información e intercambio de la ciudad^(13 y 14).

A nivel organizativo y decisorio suelen tomar la forma asamblearia promoviendo modos de democracia participativa y eludiendo las lógicas partidistas y de representación en la política institucional como al interior de las propias organizaciones^(2, 3, 5, 11, 13 y 14). Además, buscan fomentar comportamientos de solidaridad, autoterminación y ayuda mutua, creando espacios seguros (Raimondi, 2019; Polanska y Weldon, 2020) que preñen el bien común^(2, 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13 y 14). Otro aspecto distintivo, es la continuidad y capacidad de articulación con otras luchas como el movimiento vecinal, las demandas en relación con las leyes de extranjería y condiciones

de vida de la población migrante o el empoderamiento de sectores feminizados^(2, 3, 5, 11, 12 y 15).

Por otro lado, en cuanto a lo formativo estas comunidades adoptan una postura crítica hacia la educación en tanto institución que reproduce las desigualdades sociales y ofrecen formas novedosas de formación generalmente dispersas y en espacios informales (Polanska y Weldon, 2020). Lo que cobra interés de estas modalidades es que logran romper con las formas convencionales de hacer y conocer, incluso con la universalidad del conocimiento cuestionando la visión propietaria, restrictiva y etnocéntrica del conocimiento y de la información^(4 y 12).

También se da una crítica a la gestión de los servicios públicos del Estado y se señala las grandes limitaciones que presenta. En este sentido, estas iniciativas son espacios de confrontación y autonomía frente a las autoridades estatales y se convierten en formas de oponerse a la gestión privada de lo público. Aunque se tratan de remedios parciales para el problema endémico del sistema neoliberal⁽¹⁵⁾, se señala que este tipo de participación e implicación es capaz de promover y tener una incidencia significativa en las políticas públicas en relación a la vivienda y en los barrios^(13 y 14).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la revisión sistemática de la literatura existente y partiendo de los criterios de calidad establecidos por la declaración PRISMA (Robleda, 2019; Urrútia y Bonfill, 2010) se ha identificado la relación entre los movimientos sociales vinculados al derecho a la vivienda y su potencial pedagógico. En este sentido y partiendo de las tres categorías expuestas constatamos que en los artículos analizados emerge la dimensión político-pedagógica en algunos casos haciendo alusión explícita a la Educación Popular y en otros asumiendo

varios de sus postulados como: la importancia de las pedagogías críticas, decoloniales y feministas, la capacitación de los sujetos que participan como eje vertebrador de las luchas, la acción como productora de saber y conocimiento teórico, la capacidad transformativa del entorno y los sujetos y la acción dirigida al bien común.

En estos trabajos vemos como se rompe con la relación directa entre exclusión social y falta de participación, de horizontes comunes o imaginarios futuros. Por el contrario, vemos como el lazo social sigue operando como capacidad de fuerza e incidencia política. Esta vinculación, aunque no está exenta de desigualdades y contradicciones, es capaz de proveer reconocimiento, sentido de pertenencia o filiación (de Ormaechea, 2018; Duschatzky y Corea, 2002). Por ello son espacios significativos de formación y subjetivación.

Así, frente al despojo del territorio y del derecho a de vivienda, se van estableciendo nuevas formas de defensa que dan lugar a procesos formativos y de subjetivación política. Se señala que dichos procesos se producen siempre en lugares concretos, donde se materializa el pasaje de objeto a sujeto de acción e investigación (de Ormaechea, 2018; Gluz, 2013; Machado 2020) (En cuanto al género sólo un artículo ⁽⁷⁾ aborda específicamente la cuestión de género y la vivienda (Barnes et al., 2017). No obstante, en otro de los artículos que describe las cooperativas autogestoriales promovidas por el MOI (movimiento organizado de inquilinos) ^{si} se mencionan los cambios positivos que se producen con las mejoras habitacionales en la vida de las mujeres (Rodríguez. Sobre todo, para aquellas que se encuentran expuestas a un ambiente de violencia e inseguridad en los asentamientos precarios, la calle, el trabajo. Incluso, puede revertir o declinar la infravaloración de su trabajo. Aquí se menciona también que las mejoras en las necesidades bá-

sicas vinculadas al hogar benefician especialmente a las mujeres pues pueden recuperar espacios y tiempo para sí y la comunidad.

Con relación a las limitaciones y perspectiva de este trabajo consideramos que la cuestión de género vinculada a la vivienda y su politización es un aspecto sensiblemente significativo que no está lo suficientemente explorado. En este sentido, también nos encontramos con que hay poca literatura científica que vincule los procesos formativos y los movimientos por el derecho a la vivienda específicamente. Hacerlo desde una perspectiva de género seguramente podría ayudarnos a comprender cómo se objetiva el problema habitacional en la vida de las mujeres o de las personas que asumen tareas reproductivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anand, G., Lall, R., Wesely, J., y Allen, A. (2022). One Amongst Many: higher education institutions in an ecosystem of urban pedagogies. *Educação & Realidade*, 46 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236118080>

Arriagada, N. (2016). Identidad y subjetivación política en el Movimiento por la salud digna en Chiloé». *Polis. Revista Latinoamericana*, 44. <http://journals.openedition.org/polis/11904>

Asara, V. (2019). The redefinition and co-production of public services by urban movements. The Can Batlló social innovation in Barcelona. *Partecipazione e conflitto*, 12(2), 539-565.

Ballesteros-Quilez, J., Rivera Vargas, P., y Jacovkis Halperin, J. (2022). Counter hegemony, popular education, and resistances: A systematic literature review on the squatters' movement. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030379>

Baraldo, N. (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios re-

cientes. *Eccos Revista Científica*, 11(1), 77-93.

Barnes, S. L., Cowser, A., y Guierrez, T. A. (2017). Leadership Amidst Poverty: a Mixed-Methodological Analysis of the Shack Dweller Federation of Namibia. *Journal of African American Studies*, 21, 216-235. <https://www.jstor.org/stable/44508208>

Beck, S. (2016). Knowledge Production and Emancipatory Social Movements from the Heart of Globalised Hipsterdom, Williamsburg, Brooklyn. *Anthropology in Action*, 23(1), 22-30. <https://doi.org/10.3167/aia.2016.230104>

Caciagli, C. (2019). Housing squats as "educational sites of resistance": The process of movement social base formation in the struggle for the house. *Antipode*, 51(3), 730-749. <https://doi.org/10.1111/anti.12515>

Caldart, R. S. (2011). El MST y la formación de los sin tierra: el movimiento social como principio educativo. En Resende-Caldart (2011). *Escuela de Ciudadanía*. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra.

Christens, B. D., Gupta, J., y Speer, P. W. (2021). Community organizing: Studying the development and exercise of grassroots power. *Journal of Community Psychology*, 49(8), 3001-3016. <https://doi.org/10.1002/jcop.22700>

de Ormaechea, V. (2018). *Los procesos formativos en los momentos de autoorganización colectiva* (Doctoral inédita, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=221392>

Delors, J. (1996). de la publicación: La Educación Encierra un Tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. *Laurus*, 14(26), 136-167.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la*

subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*, (pp. 55-75). Ediciones Abya-Yala.

Finnegan, F., McCrean, N., y Chasida, N. N. (2021). Community development and financialization: making the connections. *Community Development Journal*, 56(1), 1-20. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsaa057>

Geetika Anand, Ruchika Lall, Julia Wesely, & Adriana Allen. (2021). One Amongst Many: higher education institutions in an ecosystem of urban pedagogies. *Educação e Realidade*, 46(4).

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: Clacso.

Jiménez, F. M. (2022). The takeover of the National Indigenous Peoples' Institute (INPI): the political experience of a disruptive action by the Otomí community in Mexico City. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 20(1), 199-223. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1346878>

Kirshner, B., y Ginwright, S. (2012). Youth organizing as a developmental context for African American and Latino adolescents. *Child Development Perspectives*, 6(3), 288-294. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00243.x>

Lefebvre, H. (1968). *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing.

Machado Macellaro, G. J. (2020). Cooperativismo de vivienda por ayuda mutua. *Revista De Ciencias Sociales*, 33(47), 105-132. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.6>

Michi, N. (2013). Producción de cultura y procesos educativos. Una aproximación a la experiencia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina, Argentina. *Revista Revista de Educación, Educere et educare*, 8(15), pp.17-30.

Michi, N.; J. di Matteó y D. Vila (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías*. (1), pp. 22-41

Medina, P., Verdejo, R. y Calvo, M. (2015). Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina. En Medina Melgarejo P. (Coord), (pp. 29-40). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablos Editor.

Morell, M. F. (2012). The free culture and 15M movements in Spain: Composition, social networks and synergies. *Social Movement Studies*, 11(3-4), 386-392. <http://dx.doi.org/10.1080/14742837.2012.710323>

Morlà-Folch, T., González, O. R., Mara, L. C., y Yeste, C. G. (2020). Impact of the extension of learning time on the learning space of the platform for people affected by mortgages Tarragona. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100369. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100369>

Polanska, D. V., y Weldon, T. (2020). In search of Urban commons through squatting: The role of knowledge sharing in the creation and organization of everyday utopian spaces in Sweden. *Partecipe. Conflitto*13, 1355-1372.

Raimondi, V. (2019). For 'common struggles of migrants and locals': Migrant activism and squatting in Athens. *Citizen Stud.* 23, 559-576. doi: 10.1080/3621025.2019.1634373

Robleda, G. (2019). Cómo analizar y escribir los resultados de una revisión sistemática. *Enfermería Intensiva*, 30(4), 192-195. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2019.09.001>

Rodríguez, M. C. (2013). Algunos efectos de impulsar políticas de producción autogestionaria del hábitat: El movimiento de ocupantes e inquilinos. *Debate Público*, 3, 6, 156-168. <http://hdl.handle.net/11336/27166>

Rolnik, R. (2020). *La guerra de los lugares: La colonización de la tierra y la vivienda en la era de las finanzas*. Barcelona: Descontrol.

Sánchez-Serrano, Pedraza-Navarro, I., y Donoso-González, M. (2022). Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>

Schuster, F., Naishtat, S., Nardocchione, G. y Pereyra, S. (2005). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Prometeo Libros.

Schugurensky, D., Mundel, K., y Duguid, F. (2006). Learning from each other: Housing cooperative members' acquisition of skills, knowledge, attitudes, and values. *Cooperative Housing Journal*, 3, 2-15.

Silver, J., Fields, D., Goulding, R., Rose, I., y Donnachie, S. (2021). Walking the financialized city: confronting capitalist urbanization through mobile popular education. *Community Development Journal*, 56(1), 161-179. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsaa044>

Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

Zibechi, R. (2007). *Autonomía y emancipaciones. América latina en movimiento*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Zibechi, R. (2016). *Latiendo resistencia. Mundos nuevos y guerras de despojo*. Málaga: Baladre y Zambra.

ANEXOS

Número	Autoría	Año	País	Metodología	Categorías
1	Gustavo Javier Machado Macellaro	2020	Uruguay	Investigación Cualitativa	Formación-Educación popular Subjetivación Resistencias al neoliberalismo
2	Julia Ballesteros-Quilez, Pablo Rivera-Vargas, y Judith Jacovkis	2022	España/ Chile	Revisión sistemática	Formación-Educación popular Subjetivación Resistencias al neoliberalismo
3	Geetika Anandl, Ruchika Lalll, Julia Weselyll y Adriana Allen	2021	India	Investigación Cualitativa: Estudio de casos	Formación-Educación popular Subjetivación Resistencias al neoliberalismo
4	Brian D. Christens, Jyoti Gupta y Paul W. Speer	2021	EUA	Investigación Cualitativa: Estudio de casos	Subjetivación
5	Teresa Morlà-Folch, Oriol Ríos González, Liviú-Catalin Mara, Carme García Yeste	2020	España/ Cataluña	Investigación Acción Participativa (IAP)	Formación-Educación popular Subjetivación
6	Fergal Finnegan, Niamh McCrea and Nessa Ní Chasaide	2020	EUA	Reflexión teórica Editorial revista	Resistencias al neoliberalismo
7	Jonathan Silver, Desiree Fields, Rich Goulding, Isaac Rose, Siobhan Donnachie	2021	Reino Unido	Investigación Cualitativa: Narrativa	Formación-Educación popular Subjetivación Resistencias al neoliberalismo
8	Sandra L. Barnes, Angela Cowser, Terrick A. Gutierrez	2017	Namibia	Investigación Mixta	Formación-Educación popular Subjetivación
9	Mayo Fuster Morell	2012 ¹	España	Investigación Cualitativa: Estudios de casos y etnografía virtual	Formación-Educación popular Resistencias al neoliberalismo
10	Beck, Sam	2016	EUA	Investigación Cualitativa: Etnografía	Formación-Educación popular Resistencias al neoliberalismo

¹ Véase explicación en apartado de "Resultados"

11	Daniel Schugurensky, Karsten Mundel, and Fiona Duguid	2006 ²	Canadá, Toronto	Investigación Cualitativa	Formación-Educación popular
12	Florina Mendoza Jiménez	2022	México	Investigación Cualitativa: Investigación-acción	Formación-Educación popular Subjetivación Resistencias al neoliberalismo
13	Carlotta Caciagli	2019	Italia	Investigación Cualitativa: Etnografía	Formación-Educación popular Resistencias al neoliberalismo
14	María Carla Rodríguez	2013	Argentina	Investigación Cualitativa	Subjetivación y formación Resistencias al neoliberalismo
15	Viviana Asara	2019	España	Investigación Cualitativa: Estudio de caso	Subjetivación Resistencias al neoliberalismo

2 Ídem nota 2


EL ARTE DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y LA NECESIDAD DE RECUPERARLO.

The art of university education and the need to recover it.

Francisco Esteban Bara.

Universitat de Barcelona,
Barcelona, España.


franciscoesteban@ub.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-8679-2090>

Josep Corcó Juviniá.

Universitat Internacional de Cata-
lunya, Barcelona, España.

jcorco@uic.es

 <https://orcid.org/0000-0001-7030-4745>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10032123>

RESUMEN

La formación universitaria tiene una condición artística: la búsqueda de la verdad de las cosas. Los gérmenes de esa actividad humana se encuentran en el monaquismo occidental y en las primigenias universidades de la Edad Media. Sin embargo, la modernidad y la posmodernidad han afectado a ese arte. Se podría decir que la universidad se está convirtiendo en una escuela profesional altamente calificada, una antesala del mundo laboral, un lugar de adquisición de saberes rentables, efectivos y eficientes. El objetivo de este trabajo es doble: indagar en las fuentes artísticas de la formación universitaria y presentar situaciones que deberían ser subsanadas para resguardar esas fuentes. Para lograrlo, se ha utilizado la revisión bibliográfica. Se transita primero por el monasterio y la herencia que ha dejado para formación universitaria; luego se abordan los modos de pensar que atentan contra el arte universitario; y, por último, nos dedicamos a las conclusiones.

Palabras claves: Monaquismo; filosofía; formación universitaria; arte.

ABSTRACT

The university education has an artistic condition: the search for the truth of things. The germs of this human activity are found in Western monasticism and in the early universities of the Middle Ages. However, modernity and postmodernity have affected that art. It could be said that the university is becoming a highly qualified professional school, a prelude to the world of work, a place of acquisition of profitable, effective, and efficient knowledge. The objective of this work is twofold: to investigate the artistic sources of university education; and present situations that should be corrected to safeguard these sources. To achieve this, the bibliographic review has been used. First goes through the monastery and the legacy it has left in university education. After, we present the ways of thinking that threaten university art are addressed; and finally, we dedicate to the conclusions.

Keywords: Monasticism; philosophy; university education; art.

INTRODUCCIÓN

La relación del monaquismo occidental con la Iglesia católica tiene un importante valor simbólico. San Gregorio, sexagésimo papa, lo refleja en el Libro II de sus *Diálogos* cuando se refiere a San Benito (2010). El texto en cuestión es considerado como una de las aportaciones más significativas de la vida del iniciador del movimiento monástico y patrón de Europa. Los monasterios benedictinos, fundados a partir de la Regla de San Benito, también conocida como la «Santa Regla», son autárquicos, autosuficientes. Solo así, en esa condición, pueden alcanzar su misión: *Quaerere Deum*, buscar a Dios. Pero no son lugares de independencia absoluta, se espera de ellos fidelidad a la Iglesia y, por lo tanto, a la autoridad papal. La relación del monaquismo occidental con la Iglesia ha evolucionado desde entonces, pero no ha perdido su esencia, y por eso se mantiene una armoniosa convivencia que dura más de 1.500 años (Leclercq, 2008).

La vida monástica es contradictoria. Por un lado, tiene un punto de incomprensión que ha ido en aumento con el paso del tiempo. En el actual imaginario social, sobre todo en el laico, ateo y agnóstico, se pone en tela de juicio, básicamente porque se duda de su utilidad a la hora de conquistar el bien común. Se podría decir también, en un discurso más actual, que se valora a la baja su concurso en la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó en el año 2015. Allí se incluyen 17 metas, los ya famosos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que, si se consiguen alcanzar con el concurso de todos, qué duda cabe, viviríamos en un mundo mejor (ODS, 2023). El representativo y conocido lema monástico *ora et labora*, no digamos el auténtico *ora, lege, labora*, no parece aportar mucho a los tiempos que corren. Más

si cabe cuando dichas actividades humanas se llevan a cabo entre los muros del monasterio. Incluso podría plantearse la pregunta de qué necesidad hay de contar con esa vieja institución cuando el mundo cambia tan rápido o cuando el mundo en el que apareció y se instauró ya no existe. No parece haber una justificación racional y positiva para el monasterio y el monje.

Por otro lado, presenta un lado positivo que no puede pasar desapercibido. La posmodernidad deja espacio para el monasterio y todo lo que ello conlleva. Se le considera un brote verde, un halo de esperanza en medio de lo que se ha llamado la vida líquida (Bauman, 2013) o la sociedad de la decepción (Lipovetsky, 2022). Hay una esencia monástica considerable en el auge actual de la meditación, los retiros espirituales, la literatura de autoayuda o los *masterclass* virtuales relacionados con la gestión de las emociones y la promoción del autoconocimiento. El monaquismo parece ser un *modus vivendi* del que hay algo que aprender, una boya a la que agarrarse o un espejo en el que reflejarse, un estado de no prosperidad, un caminar contra corriente, una manera de guardar una cierta distancia con la vertiginosa realidad y las modas del momento. El monaquismo, tanto desde la incomprensión como desde la apreciación positiva, es algo que desconcierta. Sucede en buena medida porque desde que vio la luz hasta nuestros días mantiene una condición artística. El monasterio es arte y el monje un artista. Su capacidad de interpretar la realidad no deja de sorprender, como tampoco su habilidad de plasmar lo imaginado a través de recursos sencillos y austeros, ni, por último, pero no menos importante, su disposición a organizarse a partir de preceptos que tienen poco que ver con intereses personales y con los que actualmente gobiernan buena parte de nuestras comunidades. San Benito, San Bernardo y tantos otros

monjes que han seguido sus pasos no parecen ser problemas que resolver, sino más bien, misterios que admirar.

Todo lo dicho guarda una relación considerable con la universidad, especialmente con la formación que ofrece. La institución universitaria hunde sus raíces en los monasterios, la vida universitaria medieval bebe de la vida monástica (Tejerina, 2010). Y por esa razón, la formación universitaria está en su derecho de ensalzarse como artística, tiene el derecho de que se la reconozca como tal, a pesar de las circunstancias en las que se encuentre. El objetivo de este trabajo es doble: por un lado, indagar en las fuentes artísticas, y hasta se podría decir monásticas, de la formación universitaria; y, por otro lado, presentar situaciones que deberían ser subsanadas para recuperar o resguardar dichas fuentes. La filosofía de la formación universitaria, tal y como han demostrado grandes pensadores de todos los tiempos, no tiene la función de inventar el hecho o identificarlo, sino intentar ver qué ha empezado en un momento dado, ha crecido y no ha parado de evolucionar, qué es lo que queda como cosa perenne, imperecedera y siempre válida (Bonvecchio, 1991; Fulford & Barnett, 2020).

1. FUENTES DEL ARTE DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Tal y como se viene diciendo, para conocer las fuentes del arte de la formación universitaria, es ineludible acercarse a la historia de la universidad con una actitud filosófica. No se puede caer en un historicismo absoluto, es decir, considerar que la formación universitaria es lo que es según sea el momento histórico en el que se encuentra, y que, por lo tanto, hay tantas formaciones como épocas. Se trata más bien de redescubrir la auténtica identidad de la formación universitaria, esa que atraviesa el tiempo y constituye su razón de ser, también en la actualidad y en el futuro venidero. Y se trata sobre todo

de auxiliar dicha identidad, o como se ha dicho, de considerarla una «identidad salvada» (Cantos Aparicio, 2015). La memoria histórica y filosófica que aquí nos compete tiene gran importancia, pues cuando se identifican las propias raíces se cae en la cuenta de la consistencia y validez que tiene el proyecto universitario, y no menos importante, los universitarios pueden llegar a sentir con entusiasmo que su tarea consiste en seguir un itinerario que se emprendió hace siglos.

La universidad, y en buena medida el monasterio, nace con el deseo de conocer, la pretensión de saber, y no cualquier cosa, sino la verdad de las cosas. La pregunta comprometida es el sello de identidad de ese afán de conocimiento verdadero. El primer y gran promotor de tal hazaña y necesidad humana, por lo menos en Occidente, fue Sócrates, el «tábano de Atenas», luego vendrían Platón, Aristóteles, los maestros que trabajaban en de la Biblioteca y el Museo de Alejandría y tantos y tantos otros (Esteban Bara, 2022). Sócrates cuestiona las cosas que se le plantean, pero no de cualquier manera, sino filosofando, buscando la profundidad, no quedándose en lo mítico o superficial y con eso se identifican siglos más tardes los monjes cuando quieren conocer al Dios que es razón creadora y amor incondicional. Ese mismo deseo y actitud se encuentra en los primeros universitarios medievales, y no solo en relación con lo divino, la teología, también con diferentes campos de la realidad, las artes liberales, el derecho y la medicina (Rüegg, 1994). A partir de ese *ethos* se configuran las fuentes del arte de la formación universitaria, también pueden ser llamadas raíces o momentos clave. Son dos fuentes inseparables, una se explica gracias a la otra y viceversa, pero vale la pena tratarlas por separado por una cuestión de claridad positiva.

1.1. Fuente Institucional y Edificada

La primera fuente tiene su germen en la vida monástica occidental que, aunque empieza poco después de la muerte de Jesucristo, se consolida y expande durante la Alta Edad Media. La profesión de monje, si se puede decir así, es el origen de la profesión de universitario. En aquella Europa en la que se establece un nuevo orden con la aparición de los Estados, los monasterios representan lugares en los que se salvaguardan las reliquias de la cultura heredada y en los que, a partir de ellas, se va generando paulatinamente una nueva cultura. El claustro monástico es la «casa del saber». Ahora bien, parte de la sociedad del siglo XII considera que ese saber debe salir de los monasterios y ponerse en manos de la ciudadanía. Las escuelas catedralicias, recintos universitarios de aquel entonces, se instalan en los casos históricos de las ciudades. Los también llamados «edificios universidades» o «palacios de las musas» se convierten en símbolos para las urbes, imagen y cuerpo de la institución académica, morada de los académicos. Pero la filosofía del claustro se mantiene.

En los primeros edificios universitarios también había claustros que acogían a maestros y estudiantes y en los que se impartían lecciones y cristalizaba el elogio de la transmisión (Steiner y Ladjali, 2005). Son los mismos claustros que pueden verse en las actuales instituciones universitarias conocidas como tradicionales y que, a pesar de todo, siguen siendo una oda al aislamiento, la autonomía, el recogimiento y el ensimismamiento frente al ruido de las calles y las plazas. El claustro es el lugar privilegiado para el acontecimiento universitario (Campos Calvo-Sotelo, 2000). Resulta interesante recuperar aquí la propuesta de Alfonso X el Sabio, cuando a mediados del siglo XIII la expansión universitaria ya no tenía retorno. En la segunda de sus «Siete Partidas» (2021) presenta las características que debe tener un centro universitario, otrora llamado «Estudio General».

Deben ser edificios preparados para maestros y estudiantes y que se encuentren alejados de la villa. A partir del siglo XV los edificios universitarios ya son macroestructuras con aulas, bibliotecas, salas de actos, parinfos y capillas, diferentes estancias agrupadas entorno al patio central, herencia del emblemático claustro monástico.

En la Edad Moderna aparecen diferentes modelos arquitectónicos de universidad, fundamentalmente cuatro. Uno es el inglés y se refiere básicamente a la *Oxford University* y la *University of Cambridge*. Sobra decir que no todas las universidades inglesas se asemejan a *Oxbridge*, así se suele llamar al tándem de las universidades mencionadas, y por lo tanto, no son representativas de la realidad universitaria inglesa, pero son instituciones paradigmáticas. Su emblema es el *College*, una defensa por antonomasia de la autonomía universitaria. El *College* es docencia y residencia, transmisión de saberes y convivencia, y sus habitáculos se disponen de manera centrifuga entorno al *quadrangle*. Recuerdan a las células monásticas y al claustro. Además, llegan a determinar las ciudades de Oxford y Cambridge, estas pueden ser vistas como consecuencia de los *Colleges* que hay en ellas (Rawle, 1985). Otro modelo universitario es el francés o napoleónico que aparece a comienzos del siglo XIX. Se trata del más alejado del monasterio. Las razones de ser de la universidad napoleónica son las razones del Estado. Su formato refleja la diversidad de saberes y su atomización. Cátedras y departamentos universitarios se reparten en multitud de edificios por la ciudad. Se trata de un modelo universitario que se desentiende de la unión y lo compacto y que instaura la localización múltiple y dispersa. La totalidad del saber o el árbol de conocimiento desaparece a expensas de la fragmentación, con todo lo que ello implica desde el punto de vista formativo (Arana, 2004).

Por otro lado, está el modelo alemán que instaura Wilhem von Humboldt y que él mismo llama «madre de todas las universidades modernas». Está determinado por la investigación conjunta entre profesores y estudiantes y por un notable grado de autonomía frente al Estado, ideas heredadas principalmente de Fichte y Scheleiermacher (VV.AA., 1959). El modelo universitario alemán es considerado un santuario de ciencia y cultura. Se implanta el edificio universidad en forma de U, abierto a la ciudad y con un marcado compromiso urbano y social, tal y como se observa, por ejemplo, en la paradigmática Universidad de Berlín. Y, por último, destaca el campus norteamericano. En él se respira la tradición griega, en tanto que lugar de encuentro y convivencia entre profesores y estudiantes, y la romana, en lo que se refiere al estilo y la composición de los espacios físicos. El campus norteamericano representa una pequeña ciudad alejada de la metrópolis, aunque no está desconectada de ella. Además, el *College* inglés influye de una manera determinante en él, aunque en este caso cuenta con la naturaleza. En muchos campus norteamericanos, como en el modelo alemán, se prescinde de una de las alas del edificio central para insinuar una apertura a la realidad social, para demostrar una «utopía de insularidad» (Calvo-Sotelo, 2002). El campus norteamericano recuerda a las ciudades del saber medievales, y por lo tanto monacales, y al mismo tiempo demuestran una obertura repartida en un entorno natural. Ese continuidad y proyección, combinación de tradición y cambio.

1.2. Fuente Identitaria y Trascendental

La segunda fuente hace referencia a un impulso humano del que ya se ha hecho mención más arriba y que viene a ser el motor de la primera. La fuente institucional y edificada queda en poca cosa sin esta que ahora se presenta. En el monasterio,

aunque no solo allí, se quiere alcanzar la verdad y eso conlleva observar y comprender. Tal y como se señaló, si en los monasterios y las primigenias universidades medievales germinó buena parte del patrimonio cultural europeo, no fue debido a que se buscase tal fin, sino consecuencia del fin que se trataba de alcanzar (Ayllón, 2013). Volvemos al *Quaerere Deum*. La Universidad nace del amor hacia el saber, de la curiosidad por conocer, de la voluntad por indagar cuál es la verdad del mundo y de los hombres y mujeres que lo habitan. Pero esa verdad no es solo intelectual, no es únicamente lógica, la incluye siguiendo la tradición griega, pero es más que eso. La verdad monástica y universitaria también incluye una dimensión moral, se podría decir, el bien. Es una verdad que, si se quiere descubrir, requiere los ojos de la razón y los del alma. O si se prefiere así, en la vida monástica y universitaria, no va la inteligencia por un lado y el amor por otro, sino que existe el amor rico en inteligencia y la inteligencia bañada de amor. Y de eso se deduce que se está hablado de una inteligencia caritativa, para con los demás.

Así pueden entenderse las primeras universidades, en ellas anidaba la confianza en la capacidad humana para buscar y dar con la verdad que conlleva el bien, y hasta la belleza, y también la capacidad para vivir personal y comunitariamente según marca esa búsqueda y sus posibles logros. En las primeras universidades se observa un marcado fin antropológico. Los universitarios son personas que aspiran a vivir en plenitud y contribuir al bien de la comunidad. En las primigenias universidades, si de lo que se trata es de hablar de sensibilidades, la de la verdad y el bien previene a la de los intereses y apetencias personales. Pero no se trata de una invención universitaria. Platón ya había planteado que la formación no consiste solo en mera acumulación de conocimientos o habilidades, sino en una *paideia*, una formación personal e

íntegra a partir de las riquezas de una tradición intelectual y con la intención de alcanzar una vida virtuosa (Jaeger, 1957). Las diferentes universidades que poco a poco van poblando la Europa de la Alta Edad Media aspiraban con confianza al ideal de la globalidad del saber, el destino estaba en lograr una auténtica *humanitas*, o si se prefiere así, pretendían una perfección del individuo que había sido llamado a vivir en una comunidad académica. En las primeras universidades se instaura una ecología de la persona. Esta tiene una naturaleza que debe ser respetada y que no puede ser manipulada a su cuenta y riesgo. La persona no es solamente una libertad que él crea y gobierna por sí mismo. La libertad consiste en responsabilizarse de dicha naturaleza, en escucharla y aceptarla tal y como es, en asumir que no es uno mismo quien la ha creado, sino que le ha sido dada.

Sin embargo, la universidad también se ve afectada por lo que podría llamarse la autoalimentación moderna de la razón. Fue prefigurada por Kant principalmente y enarbolada más tarde por el planteamiento dominante de las ciencias naturales. Se trata de una síntesis del platonismo cartesiano y el empirismo, y además, ha sido vinculado al éxito rotundo e imparable de la técnica. Grosso modo, se presupone una estructura matemática de la realidad, una racionalidad intrínseca que permite comprender su fundamento y cómo puede ser utilizada según sean los intereses de cada momento. Así las cosas, la razón se reduce desde un punto de vista epistemológico y también quedan reducidas las riquezas de la realidad, se da otra reducción metafísica. Y ambas favorecen una reducción de la capacidad de la ciencia, de su versatilidad, algo que tiene que ver con una reducción científica. Se da así una cierta patología que no deja de ser paradójica. El método científico permite conocer cada vez más robustamente las estructuras racionales de la realidad, pero al

mismo tiempo, consigue que seamos menos capaces de ver las fuentes de esa racionalidad, es decir, la razón creadora. El conocimiento científico no debería desprenderse de la luz de la sabiduría ética. Esa sabiduría que ha inspirado, por ejemplo, el juramento hipocrático, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de Ginebra y otros tantos códigos internacionales de conducta. Hay razones de peso para defender que las universidades prosigan el camino de San Benito y tantos otros monjes y primeros universitarios medievales, aquellos que intuyeron que hacer universidad es madurar hacia la plenitud personal y comunitaria.

2. SITUACIONES QUE PREOCUPAN

La formación universitaria que viene fraguándose durante los últimos años parece ir en contra del arte de la universidad, fundamentalmente porque se muestra descendiente con una serie de corrientes de pensamiento. Estas representan un cuádruple reduccionismo: epistemológico, metafísico, científico y antropológico. Actúan de manera conjunta, encajan las unas con las otras, pero vale la pena presentarlas por separado por una cuestión de claridad expositiva.

2.1. La promoción de una Particular Utilidad

La apuesta por hacer todo aquello que maximice la utilidad es convincente, y quizás por eso, sobradamente conocida. Se acostumbra a entender que lo útil es todo aquello que aporta placer y felicidad y, del mismo modo, cualquier cosa que ahorra dolor y sufrimiento. El utilitarismo, especialmente el de Jeremy Bentham (1996) ocupa un lugar privilegiado en el actual imaginario social. Parece evidente que cada cual debe encontrar su plan de vida feliz, un plan que, claro está, responda a sus intereses y necesidades. Y entre todos, a nivel comunitario, se trata de localizar qué

cosas producen malestar, por lo menos para la mayoría, y reconstruirlas, reducirlas o liquidarlas. El utilitarismo, si se puede decir así, es la apuesta por proyectos vitales a la carta y por comunidades que estén dispuestas a modificar esa carta las veces que sea necesario, según dicte cada momento.

Sin embargo, el utilitarismo no insiste lo suficiente en algo evidente que la realidad se encarga de demostrar, a saber, que hay proyectos de supuesta felicidad que son perjudiciales para la salud física, mental, social y ecológica, proyectos vitales que atentan contra la propia libertad o que no hay derechos sin deberes asociados. Y otra cosa no menos importante, que el placer y la felicidad tienen la contrapartida del desagrado y el sufrimiento, es más, estaría por ver si no es verdad que los momentos placenteros llegan a cuentagotas y van precedidos de complicaciones y esfuerzo. El propio Stuart Mill, considerado padre del utilitarismo y reformador de la propuesta de Bentham, reconoce que lo más placentero no es siempre lo más útil, humaniza el utilitarismo e insiste en el error que se comete cuando no se apuesta por la capacidad de superación de la persona:

«Las facultades humanas de percepción de juicio, capacidad de discriminación y actividad mental, e incluso las preferencias morales, se ejercitan solo cuando se elige. [...] Quien deja que el mundo o su parte del mundo, elija su plan de vida por él, no necesita de otra facultad que la simiesca de imitar. Quien elije su plan, emplea todas sus facultades.» (Stuart Mill, 2009: 64).

La formación universitaria contemporánea ha situado al estudiante en el centro del escenario, lo llama el protagonista; y en no pocas ocasiones, eso se traduce en que dicha formación debe responder a sus intereses y particularidades. Sin ir más lejos, en no pocas universidades y tras la finalización de los cursos y asignaturas, al estudiante se le facilita una encuesta que se llama de «satisfacción». Algunos han señalado que, así

las cosas, la formación universitaria se parece a una cuestión comercial, en la universidad deja de haber profesores y estudiantes y aparecen proveedores y clientes (Molesworth, Scullion & Nixon, 2011). Se podría desvanecer aquel espíritu artístico y monástico en el que la sensibilidad por la verdad gobernaba a la sensibilidad por saciar intereses personales. Y con lo que eso conlleva, que la utilidad y la felicidad en la universidad no sale gratis ni se compra a cualquier precio, incluye esfuerzo, dedicación, fracaso y decepción.

2.2. El Elogio de la Eficacia y la Eficiencia

Hay otro patrón de pensamiento que también apuesta por la utilidad, pero en un sentido distinto al anterior. La historia de la universidad es la historia de la voluntad de conocer la realidad. Aquello que tiempo atrás se ignoraba hoy en día se conoce, cada día que pasa se saben más cosas, se agranda el conocimiento de multitud de asuntos. La universidad no está dispuesta a que nada se le resista. Sin embargo, parece ser que esa voluntad de saber se acentúa con la Ilustración. El proyecto ilustrado corre por las venas de la universidad y el *sapere aude* está escrito en su frente. Se considera que la Ilustración, fundamentalmente ella, ha ayudado a que la universidad madurase. No tenía sentido seguir cogidos de la mano de Aristóteles y tantos otros pensadores del pasado. Además, y aquí viene lo fundamental, aquello que se intenta conocer debe llevar el sello de útil en tanto que práctico. Utilidad y practicidad son sinónimos. El pragmatismo impulsado por Charles Sanders Peirce (2008), William James (2016) y John Dewey (1995) principalmente, ha calado fondo. No se trata de conocer por el simple hecho de conocer, sino de buscar las consecuencias prácticas del pensamiento, su eficacia y eficiencia. Richard Rorty, otro pragmatista convencido, lo dice con meridianas y contundentes palabras:

«La finalidad de la indagación es la utilidad, y existen tantas herramientas distintas y útiles como fines a realizar» (Rorty, 2000: 146). Se adelanta más buscando las consecuencias prácticas del pensamiento. Un conocimiento es conocimiento si es práctico, esa debe ser su índole. El criterio de verdad de un conocimiento reside en su eficacia y eficiencia.

La formación universitaria contemporánea se familiariza con este modo de pensar. Una prueba de ello es la lista de Grados y Másteres que se ofrecen, todos y cada uno de ellos deben justificar su utilidad práctica en el ámbito profesional. Es más, muchos planes de estudios, incluso algunos que hoy se consideran imprescindibles, pueden ser puestos bajo la espada de Damocles en el momento menos pensado, justo cuando se empiece a dudar de su utilidad desde fuera de los muros de la Universidad. Hay profesores, estudiantes y profesionales que saben muy bien de lo que se está hablando, sus labores están en tela de juicio, algunos llevan años así, justificando lo que hacen día sí y día también para no desaparecer del mapa universitario y profesional. Sin embargo, esa misma formación universitaria se ha desentendido de algo, al igual que el propio pragmatismo. Hay conocimientos que también son útiles y que no se tienen en consideración. Son tildados de inútiles porque no pueden demostrar su practicidad o, mejor dicho, tienen una practicidad que no cotiza en el mercado (Flexner, 2017; Ordine, 2013). Y, sin embargo, es lógico pensar que cualquier conocimiento es práctico por ser conocimiento y no por tener que demostrar una practicidad concreta. Es más, habría que preguntarse si no es verdad que cuanto menos pueda ser justificado un conocimiento en términos de utilidad y beneficios tangibles, más alto es su valor humano y humanizador. La propia Ilustración podría haber fracasado, no haberse desarrollado de manera completa o tal y como fue concebida: «La Ilus-

tración ha desechado la exigencia clásica de pensar el pensamiento [...] porque tal exigencia distrae de imperativo de domeñar la praxis» (Horkheimer y Adorno, 2016: 78).

Pensar el pensamiento es, desde diversos puntos de vista, una de las actividades humanas más rentables y prácticas que puedan existir. Gracias a ello se accede a la teoría que ilumina cualquier práctica, procedimiento o técnica. La teoría de una práctica consigue que esta última se vea con claridad, sirve para desenvolverla y desarrollarla. No obstante, quizá el mayor beneficio de pensar el pensamiento sea el de pensarse uno mismo. Esa es otra actividad humana de un valor incalculable y, por supuesto, sello e identidad de la vida monástica y universitaria. La formación centrada exclusivamente en la utilidad rentable, en un sentido moderno y posmoderno, se desentendiende de lo que se viene diciendo. Todo lo señalado tiene que ver fundamentalmente con la formación cultural o humanística, algo que han señalado la mayor parte de filósofos de la universidad para advertir que, sin ella, no hay formación universitaria completa e íntegra (Torralba, 2022).

2.3. La Apuesta por la Duda Permanente

Hay otros dos patrones de pensamiento que, aunque son diferentes, acaban haciendo lo mismo, a saber: arremeten contra la verdad. Uno de ellos apuesta por la desconfianza hacia ella e invita a dudar de cualquier cosa que se presente como tal, a fin de cuentas, la verdad nunca se ha dejado atrapar por nadie. Se está hablando del escepticismo (Derrick, 1982). Y el otro, defiende que la verdad es relativa, que depende de la persona que la formula y de las circunstancias en las ésta que se encuentra. No hay verdades imperecederas y no tiene sentido abrazar ninguna con demasiada fuerza, por lo menos no más tiempo del necesario. Aquí se está hablan-

do del relativismo, especialmente del que afecta a la moral (Barrio, 2011). En fin, no es necesario ir detrás de nadie porque no hay nadie que sea adalid de la verdad; no hay que creer lo que se escucha o sí, pero siempre con una actitud dubitativa, hasta los expertos están en entredicho. Uno puede andar tranquilo pensando lo que considere, su verdad sobre algo puede ser tan válida como la del de al lado, cada uno ve las cosas a sus maneras. Todo cambia, nada permanece. La sombra de Heráclito y sus seguidores es demasiado alargada, o como algunos autores afirman, se ha consumado su victoria (Bellamy, 2020). También han dado sus frutos las propuestas filosóficas de Marx, Nietzsche y Freud, los conocidos como: «maestros de la sospecha» (Torralba, 2018).

Sin embargo, tras estas seductoras propuestas hay cosas importantes que suelen quedar en un segundo plano y, por lo tanto, no reciben la atención que merecen. Para empezar, «¿no es una insigne extravagancia querer examinar y refutar mutuamente nuestras ideas y opiniones, si todas ellas son verdaderas para cada uno, si la verdad es como la define Protágoras?» (PLATÓN, 2003: 161d). Pero es que, además, las dos propuestas, la escéptica y la relativista moral se refutan a ellas mismas en sus propias formulaciones, caen en una *contradictio in terminis*. Que la verdad es relativa y que resulta imposible conocer alguna verdad absoluta son proposiciones que hay que admitir como verdaderas. Al parecer, ya hay alguna verdad que otra y, dicho sea de paso, no son cualesquiera.

También se puede rescatar una incongruencia. Por un lado, nos sitúan en un terreno de absoluta y aparente libertad. Se podría enunciar así: entre y piense usted lo que quiera. Por otro lado, esa libertad está acotada en un doble sentido. Si hay algo que nos hace libres es justamente la verdad. Cuando no se tiene, o mejor, no se la busca, la persona se convierte en un

blanco perfecto para la manipulación y el engaño. La libertad no se alcanza pensando lo que uno quiera, sino queriendo pensar de la mejor manera posible, caminando tras la verdad de las cosas. Y la libertad también está acotada porque uno puede pensar lo que quiera, siempre que sea como señala el escepticismo y el relativismo moral. El derecho a pensar de otra manera queda anulado (Wiesenthal, 2021).

Ciertamente, se ha llegado a un punto en el que da cosa pensar que no todo es relativo o que pueda haber verdades imperecederas. Y no por falta de capacidad o de voluntad, sino por las consecuencias que acarrea. Se puede salir malparado si se sigue la siguiente máxima aristotélica que, por otro lado, bien podría ser la definición del sentido común: «decir de lo que es que no es, o de lo que no es que es, es lo falso; decir de lo que es que es, y de lo que no es que no es, es lo verdadero» (ARISTÓTELES, 2014: 1011b 26-28). Es más, también se puede identificar la búsqueda de la verdad con el autoritarismo y hasta con la violencia. Es bien sabido que las verdades no siempre caen con agrado, en demasiadas ocasiones no hacen ninguna gracia, pero vincularlas automática y gratuitamente con el ataque personal o colectivo no es la solución (Barrio, 2022). Algunos incluso afirman que sale más a cuenta callar y otorgar o hasta abrazar mentiras, parece ser «...que la falsedad posee una ventaja intrínseca sobre la verdad, simplemente porque no está atenazada por el tedioso yugo de la realidad» (Phillips, 2022: 105).

Además, en ese terreno de supuesta libertad es difícil adquirir convicciones fuertes. En la calle, medios de comunicación o redes sociales es fácil dar con individuos apasionados por verdades, defendiéndolas como si la vida les fuera en ello. Sin embargo, la realidad demuestra que, salvo excepciones, son arraigos ocasionales y circunstanciales. Casi nadie se

casa con nada a no ser que lo que se le proponga sea un matrimonio de conveniencia. «Estos son mis principios. Si no le gustan tengo otros», la emblemática frase de Groucho Marx quizá sea la que mejor representa lo que aquí se está diciendo. La vida así es fluctuante, y aunque pueda ser provechosa, útil y rentable desde muchos puntos de vista, parece ir en contra de una vida sólida, en busca de sentido o lograda (Frankl, 2015; Llano, 2017). Es normal cambiar de opinión, abandonar unas verdades para hacerse con otras, pero ese no es el fin, sino el camino, la meta es buscar verdades que valgan la pena, verdades a las que abrazarse porque lisa y llanamente son insuperables. Lo relativo, en cualquier caso, es el modo, el momento, el lugar y con ayuda de qué personas y cosas se encuentran las verdades.

El escepticismo y el relativismo moral podrían ir en contra del arte de la formación universitaria, pues si esta se fundamenta en algo es en la búsqueda de verdades. La vida monástica y la posterior vida universitaria tenían ese cometido, esas vidas no eran vidas de mera opinión personal, sino de cultivo del pensamiento crítico encarado hacia la verdad de las cosas. Y no se trata solo de un pensar, sino de un ser, el pensamiento crítico redundaba en el espíritu crítico, en un carácter típico y propio de la universidad y de las personas que transitan por ella (Newman, 1986).

CONCLUSIÓN

Ha sido necesario acudir al monasterio y a las primigenias universidades para tratar el arte de la formación universitaria. Un arte que hoy se ve amenazado por una mezcla de utilitarismo, pragmatismo, escepticismo y relativismo. Esos modos de pensar parecen encajar en la realidad en la que vivimos y en la universidad que es uno de sus principales jueces y una de sus partes fundamentales. La universidad se adapta a la realidad en la que se encuentra

hasta el punto de querer ser una réplica suya. Por un lado, se acomoda al modo de pensar mayoritario, a aquel escepticismo y relativismo del que se hablaba. El estudiante puede entrar a formar parte de una comunidad de buscadores de verdades y salir de ella sin llevarse casi ninguna. Y el profesor, especialmente el de humanidades y ciencias sociales, para no incomodar a nadie ni ser tildado de arrogante, suele guardarse las verdades que ha ido encontrando o hacer como si no las conociera. Por otro lado, la universidad se ajusta a la realidad profesional. Se suceden las investigaciones, innovaciones y evaluaciones, sobre todo eso último, para que la formación universitaria y dicha realidad sean un calco. La institución universitaria que más triunfa hoy en día es la que mejor forma a sus estudiantes para las profesiones.

Pero la formación universitaria no es solo ni principalmente eso. Ser universitario es vivir, pensar y actuar como tal. Ser universitario va mucho más allá de una preparación profesional altamente cualificada. Detrás de un profesional, y también de un ciudadano, hay una persona, pues es allí donde está el universitario. Tal y como nos enseña el monaquismo y las primeras universidades, la persona, en tanto que persona, es el principal objetivo formativo de la misión universitaria, la razón fundamental que la justifica y le otorga derecho de existencia. No se pretende criticar que la universidad se dedique a la formación profesional, eso lo viene haciendo desde hace siglos, se quiere advertir más bien del peligro de que se dedique exclusivamente a ella. Eso es lo que parecer ser que sucede durante los últimos años, desvirtuando así el proyecto universitario. La Universidad está para formar buenos profesionales, pero eso puede ser contraproducente si antes no se dedica a formar profesionales buenos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFONSO EL SABIO (2021). *Las Siete Partidas*. Barcelona. Linkgua.

ARANA, Juan (2004). *El caos del conocimiento. Del árbol de las ciencias a la maraña del saber*. Pamplona. EUNSA.

ARISTÓTELES (2014). *Metafísica*. Madrid. Gredos.

AYLLÓN, José Ramón (2013). *Los pilares de Europa. Historia y filosofía de occidente*. Pamplona. EUNSA.

BARRIO, José María (2011). *La gran dictadura: anatomía del relativismo*. Madrid. Rialp.

BARRIO, José María (2022). La verdad sigue siendo muy importante, también en la Universidad. **Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria**, Vol. 34 Nº 2, pp. 63–85.

BAUMAN, Zygmunt (2013). *Vida líquida*. Barcelona. Planeta.

BELLAMY, François-Xavier (2020). *Permanecer*. Madrid. Encuentro.

BENTHAM, Jeremy (1996). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Oxford. Oxford University Press.

BONVECCHIO, Claudio (Ed.) (1991). *El mito de la universidad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

CAMPOS CALVO-SOTELO, Pablo (2000). La arquitectura de la Universidad. **Revista Interuniversitaria Historia de la Educación**, Vol. 19, pp. 207-224.

CAMPOS CALVO-SOTELO, Pablo (2002). *El viaje de la Utopía*. Madrid. Editorial Complutense.

CANTOS APARICIO, Marcos (2015). *Razón Abierta. La idea de universidad en J. Ratzinger/Benedicto XVI*. Madrid. Universidad Francisco de Victoria-Biblioteca de Autores Cristianos.

DERRICK, Christopher (1982). *Huid del escepticismo*. Madrid. Edi-

ciones Encuentro.

DEWEY, John (1995). *Democracia y Educación*. Madrid. Morata.

ESTEBAN BARRA, Francisco. (2022). Extravíos de la formación universitaria contemporánea. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, Vol, 34, Nº, 2, pp. 23-41.

FLEXNER, Abraham (2017). *The Usefulness of Useless Knowledge*. Princeton. Princeton University Press.

FRANKL, Viktor (2015). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona. Herder.

FULFORD, Amanda & BARNETT, Ronald (Eds) (2020). *Philosophers on the University. Reconsidering Higher Education*. New York. Springer.

HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor (2016). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid. Trotta.

JAEGER, Werner (1957). *Paideia*. México. Fondo de Cultura Económica.

JAMES, William (2016). *Pragmatismo*. Madrid. Alianza Editorial.

LECLERCQ, Jean (2008). *El monaquismo occidental avui*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat,

LIPOVETSKY, Gilles (2022). *La sociedad de la decepción*. Barcelona. Anagrama.

LLANO, Alejandro (2017). *La vida lograda*. Barcelona. Ariel.

MOLESWORTH, Mike, SCULLION, Richard & NIXON, Elisabeth (2011). *The Marketisation of Higher Education and the Student as a consumer*. Abingdon. Routledge.

NEWMAN, John Henry (1986). *The idea of a university*. Notre Dame. University of Notre Dame Press.

ORDINE, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona. Acantilado.

PHILLIPS, Tom (2022). *Verdad*.

Una breve historia de la charlatanería. Barcelona. Paidós. [bledevelopment/es/](https://www.bledevelopment.es/)

PIERCE, Charles (2008). *El pragmatismo.* Madrid. Encuentro.

PLATÓN (2003). *Teeteto.* Madrid: Biblioteca Nueva.

RAWLE, Tim (1985). *Cambridge Architecture.* London. Andre Deutsch.

RORTY, Richard (2000). *El pragmatismo, una versión antiautoritarismo en epistemología y ética.* Barcelona. Ariel.

RÜEGG, Walter (Ed.) (1994). *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media.* Bilbao. Editorial de la Universidad del País Vasco.

STEINER, George y LADJALI, Claude (2005). *Elogio de la transmisión.* Madrid. Siruela.

STUART MILL, John (2009). *Sobre la Libertad.* Madrid. Alianza.

TEJERINA, Faustino (2010). *La universidad. Una historia ilustrada.* Madrid. Turner.

TORRALBA, Francesc (2018). *Els mestres de la sospita: Marx, Nietzsche, Freud.* Barcelona. Fragmenta.

TORRALBA, José María (2022). *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros.* Madrid. Encuentro.

VV.AA. (1959). *La idea de la universidad en Alemania.* Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

VV.AA. (2010). *San Benito «La Regla».* San Gregorio Magno Libro II de los Diálogos. Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos.


WIESENTHAL, Mauricio (2021). *El derecho a disentir.* Barcelona. Acanalado.

Referencias electrónicas

Objetivos de Desarrollo Sostenible. Consultado el 13 de Abril de 2023. <https://www.un.org/sustaina->

**RETOS DE FUTURO EN LA FORMACIÓN DEL
MAGISTERIO. UNA MIRADA PEDAGÓGICA.**

Future challenges in teacher training.
A pedagogical look.

Ramón López Martín.Universidad de Valencia, España
rlopez@uv.es <https://orcid.org/0000-0001-9450-8910>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10032143>**RESUMEN**

La literatura pedagógica de las últimas décadas ha puesto de manifiesto la importancia de la labor del magisterio en la mejora del aprendizaje y el rendimiento escolar; la adecuada formación de maestras y maestros, en consecuencia, ha pasado a ser un desafío pedagógico de primer orden. En este trabajo queremos ofrecer un conjunto de reflexiones de carácter pedagógico sobre algunos escenarios de capacitación que consideramos ineludibles en la futura formación del magisterio. La consolidación del modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias, la transmisión de valores de ciudadanía y convivencia democrática, la defensa de la inclusión, la apuesta por la innovación y la reflexión constante de la práctica, la importancia del trabajo en equipo, o ganar el desafío digital, son algunas de estas directrices que consideramos irrenunciables en una adecuada formación del magisterio para el siglo XXI.

Palabras claves: Formación del magisterio; labor docente; práctica escolar; educación primaria.

ABSTRACT

The pedagogical literature of the last decades has highlighted the importance of the work of teachers in improving learning and school performance; the proper training of teachers and teachers, consequently, has become a pedagogical challenge of the first order. In this work we want to offer a set of reflections of a pedagogical nature on some training scenarios that we consider unavoidable in future teacher training. The consolidation of the teaching-learning model by competencies, the transmission of values of citizenship and democratic coexistence, the defense of inclusion, the commitment to innovation and constant reflection on practice, the importance of teamwork, or winning the digital challenge, are some of these guidelines that we consider necessary in an adequate teacher training for the 21st century.

Keywords: Teacher training; teaching work; school practice; primary education.

INTRODUCCIÓN

En las primeras décadas de la centuria actual hemos asistido a la confirmación del interés en el estudio del papel desempeñado por el profesorado, en general, y en la importancia de la tarea pedagógica del magisterio, en particular, a la hora de impulsar la mejora de la calidad de nuestros sistemas educativos. No solo a nivel internacional, sino en el contexto de las políticas nacionales, encontramos una buena cantidad de documentos e informes de la literatura pedagógica que centran su objetivo en el análisis del sentido y significado de la identidad profesional del docente, en su papel de liderazgo a la hora de apoyar la vertebración de nuestras sociedades, en los aspectos vinculados a su formación y las competencias que deben desarrollar, en los sistemas de acceso y promoción en el ejercicio de la profesión, en las posibilidades de reciclaje y formación permanente, o en las circunstancias sociales y laborales vinculadas a su carrera profesional.

Desde una mirada pedagógica en la que queremos sustentar nuestro trabajo, de esa amplia temática anunciada, quizás sean los aspectos formativos los que despiertan un mayor interés. Somos conscientes de las dificultades, y aun de los riesgos, que supone plantearse en un trabajo con estas limitaciones, sobre todo espaciales, el estudio de una temática de por sí permanente e inacabada, como es la búsqueda de una adecuada formación para el ejercicio profesional docente, aunque en nuestro caso se refiera, con carácter de exclusividad, al nivel primario, es decir, a las maestras y maestros.

Parece necesario, por tanto, incidir en una serie de clarificaciones preliminares: de una parte, conviene atender el principio de que estamos ante un escenario pluridimensional, de carácter sistémico, que exige plan-

teamientos holísticos, en la medida en que en su consideración intervienen toda una serie de elementos interrelacionados de diferentes niveles, de difícil, cuando no imposible explicación segmentada, como son los requisitos para la elección de los contingentes de estudiantes, la formación adquirida, las circunstancias sociolaborales en las que desarrollan su profesión, los incentivos para el desempeño de la carrera profesional, etc.; por otro lado, hay que ser conscientes de que los análisis generales no pueden contemplar las diferencias e inequidades de la situación del magisterio en las distintas regiones y territorios, por lo que será necesario un ejercicio de adaptación de los principios generales aquí expuestos a esa desigualdad de situaciones específicas, tanto dentro de los países como entre ellos, máxime si se quiere hacer una lectura desde la situación de América Latina y el Caribe.

Y aun hay más. Hablar del futuro es siempre algo comprometido y que asume múltiples riesgos en las sociedades del cambio vertiginoso e incertidumbre en las que vivimos, en la medida en que -difícilmente- podemos ser capaces de adivinar las exigencias de las próximas décadas a las que deberán enfrentarse los actuales postulantes a la labor docente. Bien es cierto, que el futuro no se construye desde la nada, en la tristeza del vacío; emerge proyectado/deseado a través del presente, de tal forma que en el momento de imaginar los escenarios y desafíos venideros, también los de la adecuada formación del magisterio para el siglo XXI, contamos con una serie de indicios, de huellas, que nos permiten aventurar los parámetros argumentales del por-venir y, en consecuencia, sustentar algunos principios rectores por los que creemos deberá caminar dicha formación.

Así pues, lejos de la arrogancia, académica y personal, de presentar un trabajo que atienda todas y cada una de las circunstancias preliminares

mencionadas en esta introducción, como decíamos con una inter-influencia inexcusable (la alteración de un elemento supone la modificación de todo el sistema), el objetivo de este artículo no tiene mayor pretensión que invitar a la sociedad, en general, y a la comunidad educativa, en particular, a reflexionar sobre una serie de espacios de capacitación que, desde una mirada pedagógica, pensamos deberían contemplarse en la actual formación de nuestros maestros y maestras. Repensar el mañana nunca ha tenido más sentido que en los momentos de actualidad que vivimos y en el contexto de las exigencias socio-pedagógicas del presente.

NUEVOS TIEMPOS PARA LA DOCENCIA

A nadie escapa la importancia del “papel clave de la formación inicial” (Montero, 2006) en el largo camino de ser y hacerse docente. En la actualidad, afortunadamente, han quedado atrás los tiempos del “arte y oficio de enseñar” como elemento exclusivo de conformación de la identidad profesional docente, donde el conocimiento formal de la disciplina, es decir, el saber, asumía por sí mismo la capacidad de ser enseñado, siendo el maestro la única fuente experta de conocimiento, sin necesidad de asumir una mayor cualificación en competencias y habilidades. Hoy, sin duda, las tendencias son otras (Imbernón, 2020): la formación de maestros no puede limitarse a una simple preparación para una actividad técnico-práctica, por lo que estamos ante un nuevo tiempo para la docencia.

La tarea de formación de los docentes ya no consiste -exclusivamente- en capacitarlos para transmitir saberes y estructurar la cultura dominante; en la actualidad, se ha ido configurando un nuevo perfil del profesional docente (Pérez Gómez, 2010), un renovado “escenario para un nuevo oficio” (Perrenoud, 2004), en el que hemos pasado de entender

el profesorado como un simple transmisor de saberes, conocimientos y contenidos instructivos a un profesional que deberá diseñar entornos que faciliten los procesos de aprendizaje; de ser considerados como una única fuente de sabiduría de la que debieran contaminarse sus estudiantes, a un educador en el sentido más pedagógico del término; de un docente centrado en su aula a un profesional que deberá implicarse en el funcionamiento del centro y en las relaciones con el entorno escolar.

En lo que va de siglo, los organismos internacionales del ámbito de la educación han incidido en estas circunstancias y redoblado el interés sobre el sentido identitario de la figura del docente y su influencia en la mejora de la calidad educativa (Tiana, 2013). La OCDE (2005), en un estudio desarrollado en los primeros años de la centuria actual sobre las principales tendencias de la profesión docente, con participación de 25 países, llegó a la conclusión de la conveniencia de impulsar el atractivo de la profesión docente, especialmente en el nivel primario de los sistemas educativos, seleccionando adecuadamente a los candidatos, ofreciéndoles una formación en conocimientos y habilidades adaptada a las nuevas necesidades sociales y pedagógicas, así como consolidando la capacidad de retener a los mejores en el ámbito de la docencia, como garantía de enfrentarse adecuadamente a los retos anunciados. Dos años más tarde, la consultora McKinsey & Company, en su mediático informe sobre la calidad educativa (Barber & Mourshed, 2007), insistía en situar el foco en el profesorado, haciendo famoso el principio programático de que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”. No entraremos aquí en las críticas recibidas, al entenderse que responsabiliza al profesorado en exceso, según algunos en exclusiva, obviando otros factores tan decisivos como el propio profesorado, en la mejora de los procesos formativos.

En cualquier caso, se ha ido conformando la sensación, muy extendida en la actualidad pedagógica, de que una de las claves para la mejora del desempeño de nuestros docentes, junto a los esfuerzos por mejorar su condición laboral y el prestigio social de su profesión, reside en la capacidad académica para atraer y retener en la docencia profesional a los mejores estudiantes, en la medida en que serán capaces de aprovechar con mayor rendimiento la preparación recibida en el formación inicial (OCDE, 2018a y Comisión Europea/Eurydice, 2021). En esta dirección, el número de países europeos y de la OCDE que han establecido procedimientos de selección previos a la entrada de las instituciones de formación inicial docente, como una medida encaminada a garantizar el principio mencionado, no ha parado de crecer en los últimos años (Egido, 2020); por otro lado, en buena parte de los países occidentales, caso de España, asistimos a una continua revisión de las necesidades formativas del magisterio, en lo que acertadamente Imbernón y Colén (2015) han denominado “una reforma siempre inacabada”.

El reciente informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022: 92), en el que se propone la construcción de un “nuevo contrato social para la educación”, añade un paso más, al señalar al docente como un agente de transformación social. En el cap. V, titulado “el trabajo transformador de los docentes”, incide en esa responsabilidad como inherente a su labor profesional: “Para que los docentes puedan contribuir a un nuevo contrato social para la educación, es necesario introducir cambios importantes en las políticas que rigen la selección, la preparación y la trayectoria profesional, así como la organización de la propia profesión. La colaboración no debe limitarse a cargar en los profesores mayores responsabilidades, sino que deben recibir apoyo y recursos financieros”.

Y no ha de extrañar esta profusión a la hora de emitir informes y documentos por parte de los organismos internacionales sobre la responsabilidad del profesorado en la mejora educativa, toda vez que la llamada “cultura de evaluación” instalada por la profusión de las pruebas y estudios internacionales, entiéndase el *Programme for International Student Assessment* (PISA) y el *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), por poner los ejemplos más conocidos, o las pruebas regionales, caso de los *Estudios Regionales Comparativos y Explicativos* (ERCE), si atendemos al escenario latinoamericano, han resaltado los aspectos ligados a la adecuada formación del profesorado como uno de los elementos de mayor impacto, no solo en el rendimiento estudiantil, sino en la mejora de los sistemas educativos.

Si nos centramos en el contexto de América Latina y el Caribe, igualmente debemos hacer un ejercicio de selección y síntesis, dada la cantidad de documentación editada en estos últimos años y dirigida a poner de relieve la importancia de la formación de maestros y maestras, así como la necesidad de recuperar el liderazgo social y pedagógico de la profesión docente. En esa dirección, se explica el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), bajo el sugerente título *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* (Elacqua, Hinapié, Vegas y Alonso, 2018), en el que quedan confirmados los datos de PISA (OCDE, 2019) y ERCE (UNESCO, 2015), sobre el deficiente desempeño académico que demuestran los estudiantes postulados para ser profesores, lo que pone de manifiesto, a su vez, la desvalorización de la docencia por la que atraviesan buena parte de los países latinoamericanos y del Caribe¹. Prestigiar la pro-

¹ Los datos de PISA y ERCE, cuyas referencias encontrará el lector en el apartado de referencias bibliográficas, pueden completarse con el estudio *Docentes en Iberoamérica* (OCDE, 2018b).

fesión, “elevar la calidad de la formación y el desempeño de los docentes en el aula se ha convertido en una de las piezas centrales de las reformas educativas”, como pone de manifiesto el informe del *Instituto Internacional para el Planteamiento de la Educación de la UNESCO* (IIEPE), bajo la dirección de Vezub (2019). Por si esto fuera poco, la situación pandémica del COVID-19, aun a falta de una evaluación definitiva sobre su impacto en el deterioro del rendimiento escolar, parece haber tenido consecuencias ciertamente perniciosas en la situación comentada (López Martín, 2022).

Quizás sea el Proyecto *Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, desarrollado durante el decenio 2010-2020, la documentación más completa e ilustrativa para la situación educativa y del magisterio en los países iberoamericanos. De las 11 variables analizadas, la Meta General 8ª, bajo el título de “Fortalecer la profesión docente”, monitorea la situación de los profesionales de la docencia de los diversos niveles de los sistemas educativos iberoamericanos, registrando la evolución acontecida durante la década estudiada, al ofrecer una serie de informes bianuales, de enorme riqueza en cuanto a datos y cifras, sobre cuestiones como los porcentajes de docentes en ejercicio que poseen titulación y acreditación oficial, las posibilidades de formación continua, la participación en programas de innovación, etc.². Además de esta documentación de signo cuantitativo, el proyecto ofrece informes sobre temas específicos que, en el caso de la temática que nos ocupa, abordan cuestiones como el *Desarrollo profesional docente* o el *Liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*³.

2 En <https://oei.int/coleccion/programa-metas-educativas-2021> pueden consultarse la exhaustiva documentación generada por dicho Proyecto.

3 <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2013-desarrollo-profesional-docente-y-mejora-de-la-educacion> y <https://www.oei.es/>

En el caso español, aunque también aquí debemos de huir de la tentación a la exhaustividad, encontramos estudios y documentos que recientemente abordan la necesidad de repensar la función docente y, especialmente, la exigencia de renovar la formación de los maestros. Entre otros, cabe mencionar el *Libro Blanco de la Profesión Docente* (Marina, Pellicer y Manso, 2015), los textos del colectivo “Por Otra Política Educativa” del *Foro de Sevilla*⁴, la propia documentación generada por la Conferencia de Decanos/as de las Facultades de Educación de las universidades españolas⁵, los informes del programa de las universidades catalanas sobre *Millora i Innovació de la Formació de Mestres* (MIF)⁶, las investigaciones del grupo de estudios de Palma⁷ o los trabajos de la *Red por el Diálogo Educativo* (REDE) (Manso y Moya, 2019), en la que pueden encontrarse análisis y propuestas de futuro referidas a los distintos aspectos de la profesión docente.

Así pues, en el marco de esta creciente preocupación por la mejora de la formación docente, desarrollada tanto desde la perspectiva internacional como regional, es en el que queremos situar nuestra propuesta de una serie de escenarios de capacitación que, desde una mirada pedagógica, nos parecen inexcusables para el adecuado desempeño del magisterio en el siglo XXI.

uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf.

4 <https://porotrapoliticaeducativa.org/Especialmente-el-documento-El-profesorado-y-su-formacion-como-actores-necesarios-y-comprometidos-en-la-educacion-publica> (<https://porotrapoliticaeducativa.org/2014/03/20/documento-a-debate-sobre-el-profesorado/>) y “El profesorado, su formación y el trabajo educativo” (<http://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>).

5 <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/documento-conferencia-decanos-desarrollo.pdf>

6 <https://mif.cat/wp-content/uploads/2017/01/ModeloFormativoES.pdf>

7 Grupo Palma. (2018). La Universidad y la formación inicial del profesorado. http://www.grupalmaedu.org/documento_grupo_palma.pdf

RENOVADOS ESCENARIOS DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Hace tan solo unos años, atendiendo a una amable solicitud del Fondo Editorial *Nova Science Publishers*, publicábamos un trabajo con el título *Un nuevo maestro para una nueva escuela*. Hacíamos referencia, en esa ocasión (López Martín, 2020a), a las necesidades de formación que deberían asumir los docentes de nivel primario si albergaban la aspiración de cumplir el objetivo de ser útiles en la construcción de una renovada escuela, en la medida que lo exigían las sociedades actuales; argumentábamos, entonces, la conveniencia de impulsar un cambio en el sentido identitario del concepto de maestro, constatando un cierto agotamiento en el formato tradicional de la preparación del profesorado. Por si esto fuera poco, las consecuencias de la sufrida pandemia Covid-19, con el confinamiento de la ciudadanía y el cierre repentino de las instituciones docentes, con incidencia especialmente extensa en algunos países, han acelerado la necesidad de repensar el futuro y articular una reflexión profunda sobre el relato pedagógico que deberá presidir el por-venir. También en esta circunstancia, se ha resaltado la importancia de la centralidad del papel del profesorado y de su adecuada formación (López Martín, 2020b).

En este contexto, y con las limitaciones y precisiones manifestadas en la introducción, queremos plantear algunos escenarios formativos que, a nuestro juicio, deberán completar la capacitación del magisterio del siglo XXI. Más allá de reforzar los tradicionales ejes de formación para la docencia, es decir, el dominio de los saberes a impartir y contenidos conceptuales de la materia a transmitir, el manejo de metodologías pedagógicas y didácticas adecuadas para su enseñanza, o la importancia de implementar un tutorizado periodo de prácticas de inducción que faciliten el acceso a la profesión, entende-

mos que la consolidación del modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias, la transmisión de valores de ciudadanía y convivencia democrática, la defensa de la inclusión, la apuesta por la reflexión constante de una práctica innovadora, la importancia del trabajo en equipo, o el reto de ganar el desafío digital, son algunos de los principios rectores, inexcusables para nosotros, en los que articular dicha formación. Es evidente que no son todos los que deberán estar, pero están algunos de los que deberán ser. Dedicemos unas pequeñas reflexiones a cada uno de ellos.

1.- El aprendizaje de competencias como centro del proceso de enseñanza.

En la actualidad pedagógica que vivimos nadie discute la apuesta por la centralidad del estudiante como eje neurálgico en los procesos de formación en competencias, lo que ha venido a reforzar la exigencia de orientar las metodologías didácticas a repensar los estilos de enseñar y las maneras de aprender. Desde que la OCDE, a finales de los 90 del siglo pasado, puso en marcha el "Proyecto DeSeCo (*Design and Selection of Competencies*)", identificando un conjunto de competencias básicas como objetivo central de la educación, en la medida en que representan los aprendizajes clave para el ejercicio de una ciudadanía activa, la incorporación a la vida laboral y el desarrollo de un aprendizaje a la largo de toda la vida, los diseños curriculares de la educación obligatoria han ido adaptando sus diseños a lo que el maestro debe enseñar y el alumno aprender (Rychen & Salganik, 2003). "En lugar de enseñar a nuestros niños a saber -escribe A. Beard (2019: 408)-, necesitamos enseñarlos a aprender".

Como consecuencia de este planteamiento, la tarea del docente deberá asumir profundas transformaciones: deberemos capacitar a los futuros maestros en el manejo

de todo un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que permitan a sus estudiantes el dominio de las herramientas necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, actualizando sus conocimientos a medida que las necesidades se lo vayan exigiendo. Si la sociedad, en general, y el magisterio, en particular no se siente capaz de seguir el ritmo de crecimiento de los saberes y contenidos, si nos es prácticamente imposible conocer las herramientas de desempeño vital que deberán manejar nuestros estudiantes 10/15 años después, lo mejor que podemos hacer es equiparlos con un conjunto de habilidades competenciales y herramientas que les posibiliten vivir plenamente como ciudadanos del siglo XXI y afrontar los retos y desafíos que su propia evolución personal y profesional les vaya planteando.

Ahora bien, no nos llevemos a engaño. Hay que mencionar -si quiera- que el paradigma de las competencias ha recibido profundas críticas (Gimeno, 2008 y Bolívar, 2010, entre otros)⁸, algunas de las cuales con cierto sentido pedagógico. Aun cuando las limitaciones del trabajo no nos permiten entrar en el extenso contenido de dichas críticas, si queremos expresar con claridad que nuestra defensa del modelo de aprendizaje por competencias no significa, bajo ningún concepto, la renuncia a asumir la importancia del conocimiento y la necesidad de que la escuela impregne a los alumnos de los contenidos propios de la cultura general de la civilización

8 El extremismo exacerbado de los “apóstoles” a favor y en contra del modelo de enseñar por competencias, ha llevado a una cierta crítica en el seno de la pedagogía, interesadamente utilizada desde movimientos ideológico-mediáticos, en los que parece haber un enfrentamiento excluyente entre términos como “competencias y contenidos”, “nueva pedagogía y renuncia a la cultura del esfuerzo”, “metodologías innovadoras y abandono de la razón de instrucción escolar”, “actitudes de motivación y falta de rendimiento”, etc. En esta dirección de asumir aciertos y errores, y con una clara mirada hacia delante, estamos preparando un trabajo, de próxima publicación, bajo el título “Me confieso pedagogo. Alegato en favor de la nueva Pedagogía”.

a la que pertenece, a través -entre otras herramientas- del esfuerzo permanente del estudiante en su aprendizaje. Centrar el foco en la actividad del estudiante y su proceso de aprendizaje autónomo, no puede significar la merma en la importancia del papel del profesor y la puesta en valor del propio proceso de enseñanza; igualmente, la indiscutible necesidad de preparación del componente de destreza didáctica del profesorado, no puede conllevar el desprecio del dominio -asimismo inexcusable- de los contenidos disciplinares de la materia a impartir por parte del docente.

2.- La convivencia y la construcción de una ciudadanía democrática como objetivo

El maestro del siglo XXI deberá ser, ante todo, un educador; la escuela no solo está obligada a transmitir contenidos tradicionales vinculados a la instrucción, sino que deberá impulsar un profundo compromiso democrático preñado de valores cívicos y morales. La contribución a la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y participativa, así como el firme desarrollo del aprendizaje de la convivencia, son dos aspectos cruciales en las propuestas escolares para el Tercer Milenio (López Martín, 2018a), bajo el pleno convencimiento de que “el ciudadano en una democracia se hace, no nace” (Bolívar, 2016: 70). La escuela del mañana, como columna vertebral de este proceso, no sólo debe fomentar el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades fundamentales en los que se asienta una ciudadanía democrática, sino que debe constituirse en un taller experiencial donde se consolide el ejercicio de estos ideales.

Y en esta tarea pedagógica de preparar el llamado “oficio de la ciudadanía”, la convivencia, la capacidad de interactuar con el otro, en esta sociedad multicultural, de diálogo entre

culturas, con un alumnado cada vez más diverso en el origen familiar, social, étnico, cultural... y en cuanto a capacidades, intereses y posibilidades, se presenta como uno de los medios más adecuados para alimentar la vertebración ciudadana. Entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática, exige un renovado ecosistema escolar y un maestro debidamente formado en la dirección anotada.

El profesorado, en consecuencia, deberá saber y saber enseñar a participar, a comprometerse en proyectos comunes, a cooperar, a ser responsables, tolerantes, solidarios, disponer de habilidades sociales, a gestionar los conflictos interpersonales; en definitiva a transmitir toda una serie de competencias cívicas necesarias en las sociedades del siglo XXI (García Raga y López Martín, 2011). El tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las potencialidades educativas de la mediación y la resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la gestión de la autonomía pedagógica de los centros docentes, entre otros aspectos, nos parecen algunas de las líneas de actuación formativa preferente a desarrollar en este futuro pedagógico del magisterio.

3.- La apuesta por una educación inclusiva

Las políticas educativas, en general, y la escuela como tramo obligatorio de la educación, en particular, debe convertirse en una medida de refuerzo o de garantía social que asegure unos niveles mínimos de bienestar, tanto individual como colectivo, a toda la ciudadanía; a esta dignidad en las condiciones de vida, debemos añadir el reconocimiento de sus libertades y derechos fundamentales de la totalidad de la ciudadanía y, sobre todo y ante todo, la capacitación pedagógica para el pleno ejercicio de esos derechos y libertades. No hay

plenitud de derechos sin educación, en la medida en que ésta es el derecho más básico y la puerta de entrada para la puesta en acción de todos los demás. La pretendida “educación de calidad para todos en el 2030”, como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la *Agenda 2030*⁹, pasa por no dejar nadie atrás y trabajar por trascender la igualdad de oportunidades en una clara defensa del principio de oportunidades para la igualdad.

Y esta llamada a la equidad (Echeita, 2019), entendida como un conjunto de políticas inclusivas transversales que debe afectar a la totalidad de los elementos conformadores del currículum y su conexión con el entorno social, pasa por capacitar al docente, además de las habilidades genéricas en competencias específicas (Rouse, 2010), que permitan una adecuada gestión de las políticas y prácticas en favor de la igualdad, en cultivar una acusada sensibilidad hacia las diferencias, en la preparación para el liderazgo de grupos heterogéneos en contextos diversos y complejos, en fomentar una predisposición positiva ante el reto de la gestión de la diversidad, en disponer de herramientas que impulsen la participación de todos los estudiantes y les hagan sentirse partícipes de un sentimiento de pertenencia al grupo comunitario.

Construir ciudadanía es apostar por la educación, con el objetivo expreso de alimentar la convivencia democrática y la puesta en práctica de toda una serie de valores cívicos, entre los cuales la equidad, la capacidad de ofrecer oportunidades en función de las necesidades de cada cual, se presenta como el principio básico a defender e impulsar desde la esencia de lo escolar.

4.- El reto de la innovación y de la creatividad

La adecuada formación del magisterio pasa, sin duda, por capacitar

⁹ <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>

al futuro docente en el escenario de la innovación, por esa capacidad intencionada, reflexionada, planificada de impulsar la adaptación al cambio constante; una actitud proactiva, una sensibilidad especial de carácter permanente para convertir la necesidad de cambio en oportunidad de mejora. Y este impulso de la creatividad y la innovación (Martínez y Jonloch, 2019), al margen de otros elementos necesarios, se sustenta en la exigencia de aprender competencias para repensar tu propia práctica; asumir todos aquellos recursos que nos lleven a enseñar mejor y aprender mejor.

Está muy extendida la idea de que las instituciones docentes, como espacios sociales, construyen una cultura propia capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar así buena parte de su funcionamiento interno. Esta cultura escolar se conforma en la interrelación de tres elementos básicos: los discursos (reflexión teórica de los expertos), las normas (directrices legales de los gestores) y prácticas docentes (hábitos de la pragmática del oficio). En la medida en que este último eslabón de la cadena de determinación curricular (la práctica) se ve alimentada de los otros dos niveles (teorías expertas y normas legales), la predisposición al cambio, a la mejora, en definitiva, a la innovación es mucho mayor (López Martín, 2018b). No obstante, en algunos casos, los docentes blindan su círculo de bienestar, se refugian en la tradición gremialista de esa cultura escolar, se hacen resistentes al cambio, practicando tradiciones tan antiguas como “enseñar como me enseñaron”. Esta asunción de prácticas acomodaticias significa la muerte de la innovación y la imposibilidad de caminar hacia la mejora constante de la calidad educativa.

Resulta irrenunciable para el maestro del siglo XXI dominar el escenario de la innovación y la creatividad, el poner en valor el ejercicio de habilidades para aprender a des-

aprender las rutinas y las tradiciones en que está basada buena parte de la cultura escolar; aprender a desaprender para reemprender bajo un diálogo constante entre las experiencias de tu propia práctica y los códigos del pensamiento pedagógico, tal como propone Sennett (2008) en su metáfora del “profesor artesano”. Esta reflexión sobre la práctica, no significa otra cosa que dar más importancia al proceso que a los resultados; deconstruir y reconstruir el curriculum de manera permanente y adaptarlo a las formas de aprendizaje de los estudiantes; buscar metodologías novedosas y participativas; dar voz al estudiante desterrando el perfil de alumno espectador para involucrarlo en la totalidad del ecosistema escolar; ofrecer herramientas que ayuden a transformar la información en conocimiento comprometido; apostar, en definitiva, por el aprendizaje del estudiante como núcleo del proceso formativo.

No debemos olvidar, el carácter de creador de conocimiento que, a través de sus experiencias y prácticas escolares, en continuo diálogo con la formación teórica alcanzada, le otorga al docente del futuro el último informe de la UNESCO (2022), ya citado en la introducción de este trabajo. A. Schleicher (2018: 69-70), Director de Educación de la OCDE, en una de sus últimas publicaciones, *Primera Clase*, con gran aporte de datos y análisis de documentación, argumenta cómo los sistemas educativos de alto rendimiento “han pasado del control administrativo y la rendición de cuentas a métodos profesionales de organización del trabajo. Motivan a sus profesores para que sean innovadores, para que mejoren su propio desempeño y el de sus compañeros y para que continúen con el desarrollo profesional que lleve a una mejor práctica. En los mejores sistemas de educación, el énfasis no se encuentra en mirar hacia arriba dentro de la administración del sistema de educación. En su lugar, se trata de mirar hacia el exterior, hacia el siguiente pro-

fesor o el siguiente centro educativo, de forma que se cree una cultura de colaboración y redes sólidas de innovación”.

5.- El destierro de la individualidad

Tradicionalmente la escuela ha venido dando respuestas colectivas (iguales para todos) basadas en el trabajo individual de los docentes; en el futuro debemos hacerlo justo al revés: dar respuestas individualizadas desde el trabajo colectivo de los equipos docentes. Y es que la cultura profesional de los docentes ha venido presidida por una tendencia acusada al aislacionismo: soportamos aprender de otro, pero nos resulta difícil aprender con otros. Sin embargo, hoy en día, la enseñanza se ha convertido en un trabajo imprescindible colectivo, y aun cuando las estructuras organizativas no estén preparadas para favorecer ese trabajo cooperativo, es irrenunciable formar a nuestros futuros docentes en herramientas de trabajo en equipo, de formación de redes, de comunidades de profesionales, de compartir escenarios de buenas prácticas y de estrategias docentes para transmitir estas actitudes a sus alumnos.

Resulta necesario, por tanto, preparar al profesorado para enseñar a compartir dudas, contradicciones, fracasos, éxitos, etc. (Izquierdo, Asensio, Escarbajal y Rodríguez, 2019). La profundidad del verdadero cambio educativo tiene lugar cuando la formación deja de ser un proceso de actualización desde arriba para convertirse en un espacio de reflexión conjunta, donde el docente no sea simplemente ejecutor de diseños curriculares en los que no participa y adquiera un papel activo como agente de cambio educativo. Pensar tu propia práctica, en el marco de una adecuada cultura de evaluación del docente y su ejercicio práctico es, como decimos, un elemento imprescindible, seguramente no suficiente,

pero inexcusable para la mejora de la calidad educativa.

6.- Ganar el desafío digitalidad

El paradigma de cambio vertiginoso en el que están instaladas las sociedades del siglo XXI se evidencia de forma más patente, si cabe, en el ámbito del conocimiento y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Apenas hemos necesitado un par de décadas para observar cambios profundos en el uso (y también en el abuso) de las nuevas tecnologías, hasta el punto de tener la sensación de que estamos entrando en una nueva era, una especie de “revolución tecnológica” sin precedentes y de consecuencias todavía imprevisibles para los modos de vida y comportamiento humano. Sea como fuere, lo cierto es que vivimos un proceso creciente e imparable de expansión de la virtualidad y que la digitalización ha llegado al mundo escolar, sin duda, para quedarse (García Aretio, 2019).

No resulta extraño advertir la presencia masiva de tecnología en las aulas, con sofisticados niveles técnicos, frente a la casi inexistencia de diseños curriculares con la calidad pedagógica suficiente como para revertir estos instrumentos en verdaderos recursos educativos; dicho de otro modo, apostamos por integrar las nuevas tecnologías en la docencia, que no la docencia en las herramientas tecnológicas. Coincidimos con Pedró (2017: 22), cuando apunta que “la transformación de la educación no llegará de la mano de más tecnología, sino más bien de una reconstrucción de las formas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología puede facilitar e incluso darle alas”. Por otro lado, la situación producida por la COVID-19, con el cierre de instituciones educativas y la imperiosa necesidad de utilización de la tecnología, ha puesto todavía más -si cabe- el foco en la ineludible preparación de toda la comunidad educativa para un uso pedagógico de la misma.

Resulta imprescindible, por tanto, capacitar al futuro docente en el uso creativo (subrayo lo de creativo), y no simplemente instrumental, de las competencias digitales, al objeto de pasar de “consumidor” a “prosumidor”: no basta con el aprendizaje del uso técnico de la tecnología, sino que debe ser una herramienta pedagógica al servicio del impulso de un aprendizaje más eficaz e igualitario para todas y todos. La propia UNESCO (2023: 32) en su último *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, con el propósito de evaluar la distancia que queda por recorrer para alcanzar los objetivos educativos de 2030, dedicado a las virtudes y riesgos de la tecnología en el escenario escolar, “recomienda que la tecnología se introduzca en la educación sobre la base de pruebas que demuestren que sería apropiada, equitativa, escalable y sostenible”. Sin duda, las competencias digitales se han convertido en un paquete ineludible de las habilidades básicas.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

El docente del siglo XXI, en el marco de una renovada identidad profesional, deberá ser, ante todo, un educador y no un mero transmisor de enseñanzas, manejar todo un conjunto de herramientas de carácter pedagógico y competencias de liderazgo, innovación, comunicación, capacidad de empatía, gestión emocional, de orientación a los estudiantes, fomento del trabajo en equipo, de apuesta inexcusable por la equidad... asumir, en definitiva, un papel activo, de compromiso con una educación entendida como una acción profundamente transformadora. Su formación, en consecuencia, más allá de asegurar los pilares tradicionales de una buena práctica docente (el dominio de los saberes a transmitir, el manejo de metodologías innovadoras que faciliten su aprendizaje y la capacidad de reflexionar sobre sus propias experiencias como fuente generadora de conocimiento), está llamada a incluir

toda una serie de escenarios competenciales que le permitan adecuar su labor a la exigencia de los nuevos tiempos.

Nuestra apuesta del modelo de aprendizaje por competencias está enraizada con el firme convencimiento de transmitir a todas y todos los estudiantes un conjunto de competencias básicas que les permitan aspirar a tener las mismas oportunidades para la igualdad, en la defensa de una escuela inclusiva en la que la equidad se plantea como el primer peldaño de la escalera de la calidad. Una educación que trasciende la mera transmisión de contenidos y sitúa al nuevo maestro en un docente encargado de capacitar al alumnado, al futuro ciudadano -no olvidemos-, para poder participar activamente en la esfera pública sin riesgo de exclusión, lo que supone asegurar que toda la población adquiera los valores democráticos, conocimientos y habilidades necesarios para la participación política y la inserción social. Construir y vertebrar la ciudadanía debe ser un objetivo prioritario de una escuela convertida en un taller de práctica experiencial y un descriptor para el perfil formativo del profesional de la docencia.

Ahora bien, todo lo dicho a lo largo de este trabajo no alcanzará su verdadero valor si no somos capaces de hacer de la enseñanza una opción atractiva, facilitar el rearme profesional del profesorado a través de la recuperación del control sobre su propio proceso de trabajo, devaluado como consecuencia de la fragmentación y el determinismo curricular, si no somos capaces de reclutar y seleccionar a los mejores estudiantes, de retener a los docentes eficaces, si no desarrollamos políticas que incentiven a los docentes innovadores, si no somos capaces, en suma, de diseñar un edificio de formación ininterrumpido desde las primeras etapas hasta las últimas, enmarcado adecuadamente en el desarrollo de una

auténtica carrera profesional, basada en el estímulo constante y el reconocimiento, social y laboral, de los méritos acreditados. En definitiva, si no ganamos para el futuro la dignidad del "oficio de educar".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barber, Michael & Mourshed, Mona (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*, McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

Beard, Alex (2018). *Natural born learners*. Reino Unido: Weidenfeld & Nicolson (Trad. cast., *Otras formas de aprender*. 2019. Barcelona: Plataforma Editorial).

Bolívar, Antonio (2010). *Competencias básicas*. Barcelona: Wolter Kluwer.

Bolívar, Antonio (2016). "Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa", **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social** (RIEJS), 5 (1), pp. 69-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe. Careers, development and well-being*, Informe Eurydice, Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la UE. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being>

Echeita, Gerardo (2019). *Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.

Egido **Gálvez, Inmaculada** (2020). "El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación", **Revista Española de Educación Comparada**, 35, pp. 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>

Elacqua, Gabriel; Hincapié, Diana; Vegas, Emiliana y Alonso, Mariana (2018). *Profesión: profesor en*

América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?, New York, Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>

García Aretio, Lorenzo (2019). "Necesidad de una educación digital en un mundo digital", **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia** (RIED), 22 (2), pp. 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>

García Raga, Laura y López Martín, Ramón (2011). "Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias". **Revista de Educación**, 356, pp. 531-55. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-050>

Gimeno Sacristán, José (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

Imbernón, Francisco (2020). "Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI", **Revista Curriculum**, 33, pp. 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>

Imbernón, Francisco, y Colén, María Teresa, (2015). "Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada", **Tendencias Pedagógicas**, 25, pp. 265-283. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>

Izquierdo Rus, Tomás; Asensio Martínez, Elena; Escarbajal Frutos, Andrés y Rodríguez Moreno, Javier (2019). "El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria". **Revista de Investigación Educativa**, 37(2), pp. 543-559. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>

López Martín, Ramón (2018a). "Conversaciones con el futuro. Propuestas de la educación para el siglo

XXI”; en Pallarés, Marc, Chiva, Óscar, López Martín, Ramón y Cabero, Ismael. **La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos.** (pp.13-21). Barcelona: Octaedro.

López Martín, Ramón (2018b). “La cultura escolar como escenario para la innovación educativa”; en Pallarés, Marc, Chiva, Óscar, López Martín, Ramón y Cabero, Ismael. **La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos.** (pp.53-62). Barcelona: Octaedro.

López Martín, Ramón (2020a). “A new teacher a new school: Pedagogical challenges of the future”, en **Progress in Education**, Nova Science Publishers, New York, 64, pp.63-88. <https://novapublishers.com/shop/progress-in-education-volume-64/>.

López Martín, Ramón (2020b). “Reflexiones educativas para el pos-Covid-19. Recordando el futuro”, **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 2020, 9(3e), pp. 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>.

López Martín, Ramón (2022). “Lecturas educativas del COVID-19 para América Latina y el Caribe. La exigencia de repensar un nuevo concepto de aprendizaje”, **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RE-LATEC)**, 22(1), pp. 9-24. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.9>.

Manso, Jesús y Moya, José (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*, <https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>

Marina, José Antonio; Pellicer, Carmen y Manso, Jesús (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*, http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO_ProfesionDocente_JAM_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bca0-ada011dca331

Martínez, Miquel y Jolonch, Anna (2019). *Las paradojas de la innova-*

ción educativa. Barcelona: Horsori.

Montero Mesa, Lourdes, (2006). “Profesoras y profesores en un mundo cambiante. El papel clave de la formación inicial”, **Revista de Educación**, 340, pp. 66-86. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9c6c60bc-2eea-4c39-bd60-5d8bfb73189c/re34003-pdf.pdf>

OCDE (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, París. <https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachers-matter.htm>

OCDE (2018a). “Who wants to become a teacher and why?”, *Teaching in Focus*, 22. París: OECD. <https://doi.org/10.1787/d6a81156-en>.

OCDE (2018b). *Docentes en Iberoamérica. Análisis de PISA y TALIS*, Madrid: OCDE, Fundación SM para esta edición en español. <https://www.fundacion-sm.org/investigacion/docentes-en-iberoamerica-analisis-pisa-y-talis/>

OCDE (2019). *PISA 2018. Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/>

Pedro, Francesc (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación*, Madrid: Fundación Santillana.

Pérez Gómez, Ángel (2010). “Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre”, **Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado**, 68, pp.17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276040>

Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.

Rouse, Martyn (2010). “Reforming initial teacher education”. En *Teacher Education for Inclusion. Changing*

Paradigms and Innovative Approaches, Londres: Routledge .

Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh (2003). *Key competences for successful and a well-functioning society*. Washington: Hogrefe & Huber Publishers. (Trad. cast.: *Las competencias claves para el bienestar personal, económico y social*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006).

Schleicher, Andreas (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*, Madrid: Fundación Santillana, OCDE. <https://www.oecd.org/education/primera-clase-9788468050126-es.htm>.

Sennett, Richard (2009). *El artesano*, Madrid: Anagrama.

Tiana, Alejandro (2013). "Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta", **Revista Española de Educación Comparada**, 22, pp. 39-58. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9322>.

UNESCO (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/TERCE2013>.

UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, Unesco, Fundación Santa María. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

UNESCO (2023). *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_spa

Vezub, Lea (2019). *Análisis com-*

parativos de políticas de educación. Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio de 13 países, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIEP-UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf>

RETOS, FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN LA APLICACIÓN DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Signposts, Profits, and Pitfalls in teaching University Service-Learning in the Physical Education field.

Xavier Francisco-Garcés.

Universidad de Valencia, Valencia, España.

xafra2@alumni.uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-7402-6444>

Celina Salvador-García.

Universidad Jaume I, Castelló, España

salvadoc@uji.es

<https://orcid.org/0000-0003-0776-8760>

María Luisa Santos-Pastor.

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

marisa.santos@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>

Oscar Chiva-Bartoll.

Universidad Jaume I, Castelló, España.

ochiva@uji.es

<https://orcid.org/0000-0001-7128-3560>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10037979>

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo explorar de qué modo el profesorado percibe, experimenta y valora la aplicación del Aprendizaje-Servicio universitario en Actividad Física y el Deporte para desarrollar y perfeccionar su práctica docente desde una mirada crítica considerando sus complejidades. Se optó por un diseño de estudio cualitativo con grupos focales en la que participaron un total de 12 participantes. Para el análisis de la información se empleó el procedimiento denominado 'pensar con la teoría' (Jackson y Mazzei, 2012). Los resultados obtenidos se reflejaron en una red no lineal de categorías. Las principales fortalezas se focalizaron en la transferencia de conocimiento y el compromiso social institucional. Las principales debilidades versan en torno a la excesiva carga burocrática del personal docente, junto con la falta de reconocimiento. En conclusión, este estudio reivindica la necesidad de adoptar una posición crítica como personal docente e investigador, a fin de diseñar mejores experiencias de Aprendizaje-Servicio.

Palabras claves: Aprendizaje-servicio, modelos pedagógicos, innovación educativa, aproximación cualitativa.

ABSTRACT

This study aims to understand how teachers linked to PAS perceive the various experiences of SL, in order to improve future educational initiatives in this field. A qualitative study design was chosen in which information from 12 participants was collected through two focus groups. Then, it was analysed using a procedure called 'thinking with theory' (Jackson & Mazzei, 2012). The results obtained were reflected in a non-linear network of categories. The main strengths focused on knowledge transfer and institutional social engagement. On the other hand, the main weaknesses are related to the excessive bureaucratic burden on teaching staff, together with the lack of recognition. In summary, the need to adopt a critical stance as teaching and research staff in order to design better SL experiences is addressed.

Keywords: Service-learning, pedagogical models, educational innovation, applied research.

INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) encuentra entre sus orígenes la pedagogía de John Dewey y la pedagogía crítica de Freire. Según Furco (2003), este modelo pedagógico puede definirse como una combinación entre el servicio comunitario y el aprendizaje académico que pretende favorecer el desarrollo de saberes, habilidades y actitudes por parte del alumnado. El aprendizaje experiencial que integra el servicio a la comunidad, apoyado en la reflexión, permite enriquecer la experiencia del propio aprendizaje. Contribuye a generar una mayor conciencia y responsabilidad cívica por parte del alumnado participante, además de fortalecer y generar vínculos con la comunidad educativa (Jacoby, 2009). Por otro lado, este modelo pedagógico tiene como finalidad ampliar el aprendizaje fuera del aula convencional, con el objetivo de generar en el alumnado una participación activa, en la que puedan aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones educativas reales (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2022).

En la actualidad, el ApS universitario forma parte de las iniciativas, transformaciones e innovaciones que intentan favorecer una implicación diferente de los distintos agentes que configuran la docencia universitaria (Francisco-Garcés y otros, 2022; Salam y otros, 2019; Tijsma y otros, 2023). Esa necesidad de transformación y adaptación empieza a percibirse en la enseñanza universitaria del futuro profesorado vinculado al área de la Actividad Física y el Deporte (AFyD). Desde este planteamiento se trata de propiciar una enseñanza universitaria que favorezca la adquisición de competencias profesionales mediante la atención a problemas reales que repercutan en la dimensión social, ética y cívica del alumnado (Compare y Albanesi, 2023).

En el marco de la AFyD, el ApS universitario ha mostrado tener un impacto positivo en el aprendizaje

académico, el desempeño profesional, así como el desarrollo personal y social del alumnado participante (Pérez-Ordás y otros, 2021). Por ello, el ApS “resulta congruente con el planteamiento actual de la Educación Física que, apuesta por un paradigma integral de la persona, equilibrando la educación cívica y en valores a la competencia física y motriz” (Franco-Solà y Figueras, 2020:116). Esto se debe a que el ApS universitario permite establecer vínculos entre las competencias académicas y el servicio que se presta a la comunidad, por medio de un aprendizaje crítico y reflexivo (Peralta y otros, 2021), al igual que la adquisición de resultados académicos debido al aprendizaje experiencial que promueve (Daum y otros, 2022). No obstante, para alcanzar estos logros la forma de abordar la praxis educativa juega un papel fundamental (Aznar-Sánchez y Belmonte-Ureña, 2015).

Pese a las múltiples ventajas del ApS universitario avaladas por la literatura científica, tal y como refrendan diferentes revisiones sistemáticas (Carson y Raguse, 2014; Cervantes y Meaney, 2013; Chiva-Bartoll y otros, 2019; Pérez-Ordás y otros, 2021), también se pone de manifiesto la necesidad de atender sugerencias para mejorar futuras intervenciones a fin de incrementar su impacto (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2022; Santos-Pastor y otros, 2020). Es decir, el ApS universitario debe abordarse de una forma adecuada desde la práctica docente, a través de una mirada crítica y considerando sus complejidades.

En este sentido, resulta interesante reflexionar sobre las posibles limitaciones del ApS universitario. Desde la perspectiva del personal docente de AFyD, Gil-Gómez y Chiva-Bartoll (2014) hacen referencia a la complejidad que supone su aplicación en contextos reales, es decir, fuera del aula. Por otro lado, Capella-Peris y otros (2019) coinciden en la necesidad de

incrementar la duración y magnitud de sus proyectos. García-Rico y otros (2021) y Maravé-Vivas y otros (2019) coinciden en señalar que, desde su visión como personal docente-investigador, la carencia de formación del alumnado, ligada a la falta de reflexión, así como la falta de entendimiento y poco diálogo entre las instituciones que desean participar o aplicar este modelo, pueden considerarse factores que pueden dificultar en cierto modo la aplicación del ApS universitario. Estas ideas ponen de manifiesto que el ApS universitario, como todo proceso de enseñanza y aprendizaje, es complejo y se ve influenciado por las conexiones que se establecen entre los diferentes elementos que le repercuten, además de todos los agentes implicados (Salvador-García y otros, 2023).

Si bien, en la última década, la investigación sobre este modelo de enseñanza ha girado predominantemente en torno al rol y el papel del alumnado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carson y Raguse, 2014; Cervantes y Meaney, 2013; Chiva-Bartoll y otros, 2019; Pérez-Ordás y otros, 2021), resulta pertinente explorar las visiones de los diferentes agentes implicados en este proceso (Calle-Molina y otros, 2022). En este sentido, conviene reforzar y ampliar la investigación del ApS universitario en AFyD, escuchando la voz del profesorado que imparte y aplica este modelo.

La perspectiva docente es, sin duda, fundamental en la mejora de la práctica educativa (Ellison y otros, 2018), puesto que puede aportar una visión propia y de calado con respecto a la práctica educativa. Es decir, el profesorado es uno de los elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y gracias a su experiencia en dicho proceso, puede aportar información de relevancia a fin de mejorar la comprensión sobre qué ocurre en el día a día del aula con objeto de poder mejorar las prácti-

cas docentes. En este sentido, de acuerdo con Viesca y otros (2019), la mejora docente y pedagógica debe sustentarse en investigaciones robustas, firmes y razonadas. A partir de las ideas expuestas, se plantea el presente estudio, cuyo objetivo es explorar de qué modo el profesorado percibe, experimenta y valora la aplicación del ApS universitario en AFyD. En concreto, se adopta un posicionamiento crítico (Salvador-García y otros, 2022) a fin de analizar e indagar las principales ventajas (luces) e inconvenientes (sombras) que subyacen a la aplicación de este modelo pedagógico con el fin de reforzar su comprensión y adecuar futuros programas de ApS universitario en AFyD.

METODOLOGÍA

Este estudio parte de un enfoque cualitativo que aspira a identificar cuáles son las principales fortalezas y debilidades del ApS de acuerdo con la visión del profesorado universitario, a fin de mejorar su aplicación en futuras iniciativas educativas. Para ello se utilizaron dos grupos focales como técnica de recolección de datos, promoviendo una interacción dialógica que incluyera los sentimientos, pensamientos y percepciones del profesorado de educación superior (Smith y Sparkers, 2019). Ambos grupos focales se realizaron por medio de la plataforma Google Meet. Los participantes aceptaron participar y autorizaron ser grabados.

2.1. Participantes

En este estudio participaron 12 docentes pertenecientes a ocho universidades españolas diferentes (5 de ellas se identificaron como hombres y 7 como mujeres). La experiencia docente relativa a la aplicación de ApS en educación superior de las personas participantes oscilaba entre 1 y 25 años. Se tuvieron en cuenta varias características sociodemográficas de los participantes como la edad, el sexo, la experiencia laboral, la afiliación universitaria y la experiencia en la docen-

cia y aplicación de programas de ApS universitario (Kitzinger, 1995; Myers, 1998). Estos atributos se utilizaron para satisfacer factores de homogeneidad y heterogeneidad con el fin de explorar experiencias compartidas y facilitar la profundización a partir de diferentes perspectivas sobre el tema (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017; Gibb, 1997).

Los grupos focales tuvieron una duración aproximada de 2 horas y el moderador procuró que todos los participantes tuvieran tiempos de intervención similares. Antes de recopilar las intervenciones para su posterior análisis, se asignó a cada miembro un número aleatorio en función del número total de participantes en cada grupo. Por ejemplo, (GA-P3) se refiere al participante (P) número 3 que habló en el primer grupo (G), en este caso fue (A).

2.2. Análisis

En un intento de superar los imperativos postpositivistas que inhiben la inclusión de datos inesperados y limitan la interpretación, el análisis y la creación de nuevos significados, utilizamos un procedimiento analítico innovador denominado "pensar con la teoría" (Jackson y Mazzei, 2012). Al aplicar este análisis se pretende poner de relieve la conexión en red de conceptos e ideas emergentes en los discursos de las personas participantes, a fin de dar cabida a perspectivas inesperadas e imprevistas. Inspirándonos en Jackson y Mazzei (2012), presentamos un análisis no lineal de la información, capaz de incorporar conexiones y tensiones plausibles entre las categorías encontradas por el equipo de investigación. Este enfoque de investigación cualitativa ofrece nuevas posibilidades de análisis que permiten evitar ceñirse al establecimiento de categorías separadas, en tanto que muestra cómo interactúan dichas categorías y qué relaciones existen entre ellas, reflejando el dinamismo y la complejidad de unos resultados que quedarían fuera de foco con otros enfoques (Ellingson y Sotirin, 2020). Por último, para organizar y mostrar los hallazgos de forma coher-

ente, seguimos las directrices de Miles y otros (2014) creando una red visual de resultados, entendida como una colección de nodos o puntos conectados por enlaces que muestran experiencias, sentimientos, procesos, conceptos, etc. (Figura 1 y Figura 2).

2.3. Criterios de calidad y rigor

En esta sección describimos quiénes somos y nuestra relación con la temática tratada, en tanto que conocer nuestro posicionamiento es fundamental para una mejor interpretación de los resultados presentados. Somos un grupo de personal investigador con experiencia y formación en aproximaciones cualitativas. Además, hemos aplicado ApS universitario en numerosas ocasiones. En relación con los criterios clásicos de rigor y calidad en la investigación cualitativa (Smith y Sparkes, 2019), seguimos los siguientes:

- **Credibilidad:** los resultados aportados son reconocidos como verdaderos por los participantes.
- **Transferibilidad:** se proporciona una descripción detallada del contexto y de los participantes.
- **Coherencia o dependencia (replicabilidad):** se ofrece una descripción precisa del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.
- **Confirmabilidad:** este criterio se apoya en nuestra experiencia en el campo de estudio, así como en el contraste y discusión entre los resultados aportados y la bibliografía existente.

RESULTADOS

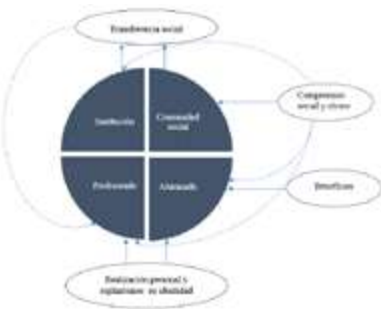
Del análisis de los grupos focales se han derivado dos grandes núcleos de resultados divididos en *luces* (Figura 1) y *sombras* (Figura 2) de la aplicación del ApS universitario en AFyD. Cada uno de estos núcleos presenta varias conexiones y vínculos entre las categorías emergentes ob-

tenidas (Miles y otros, 2014; Saldaña, 2013). En ambos casos, las redes de resultados se vertebran en base a los cuatro agentes principales del ApS universitario (instituciones, comunidad social, profesorado y alumnado). A través de flechas se presentan las interacciones entre cada uno de estos agentes y las distintas categorías de resultados. Dichas interacciones se expresan con diferentes tipos de flecha, pudiendo ser unidireccionales (flecha con una punta) o bidireccionales (flecha con dos puntas); o presentar un grado de relación robusto (línea continua) o más débil (línea de puntos). Este enfoque muestra múltiples conexiones, descritas narrativamente y ejemplificadas a continuación, para que las personas lectoras puedan comprender el fenómeno con mayor profundidad y riqueza.

El primer gran núcleo de resultados gira en torno a los aspectos positivos que el ApS universitario entraña según la visión del profesorado participante. Este núcleo se plasma a través de la Figura 1.

FIGURA 1.

Red visual de resultados, luces.



En esta figura se aprecian las unidades de análisis de la categoría luces en la implementación del ApS universitario, extraídas del discurso de los participantes y su relación con los 4 agentes que colaboran en la formación, promoción y el desarrollo del ApS. En este sentido, de acuerdo con las per-

sonas participantes, el ApS es capaz de fomentar la transferencia social de la institución universitaria con la comunidad. En palabras de una informante, “Se consigue romper una barrera, y conseguimos vincular de nuevo a la universidad con la comunidad.” (GA-P4). Esta transferencia también repercute en el profesorado, quien se siente realizado gracias a la función tanto pedagógica como social del ApS. Una de las participantes, por ejemplo, explica que

“El hecho de sentirse alienado con lo que uno entiende que tiene que ser la educación, o la misión de la educación universitaria, el sentir que trabajamos valores, que formamos a personas que van a tener una conciencia social y crítica (...) Como docente, el hecho de poder vincular y dar sentido a aquello que haces y tener la sensación de que cuando aplicas ApS en tus asignaturas vas en la buena dirección, yo creo que es algo positivo.” (GB-P2).

El profesorado también considera que a través del ApS universitario se promueve la unión entre el alumnado participante y los colaboradores del servicio, favoreciendo el compromiso cívico y social de ambos colectivos y generando sinergias entre ellos. En este sentido, una participante expone que dicho compromiso se consigue gracias a la reflexión que acompaña al ApS universitario, permitiendo que los y las estudiantes sean “conscientes de que están dando ese servicio (...), qué repercusión puede tener su granito de arena en la transformación social y en la calidad de vida de las personas a las que va destinado el proyecto.” (GA-P1).

En su opinión, además, el ApS, como modelo pedagógico, presenta una serie de elementos que son beneficiosos para la formación académica del alumnado universitario, en la que cabe destacar el hecho de que el aprendizaje que adquieren en la universidad realmente se conecta con la realidad. Una realidad compleja, en donde el alumnado debe aplicar no solo el contenido de la asignatura sino ser capaz de atender a las necesidades que presentan los colab-

oradores. Un participante, por ejemplo, indica que aquellos “aprendizajes que conectan lo recibido teóricamente en la universidad con la experiencia práctica, (son) una experiencia mucho más significativa (...) por el hecho de estar conectados con la realidad.” (GA-P1).

Una realidad que a veces era desconocida por parte del alumnado. Es ahí cuando, gracias al ApS, el alumnado es capaz de reflexionar sobre la sociedad en la que habita y replantearse su identidad. En este sentido, una participante incide en que el ApS universitario favorece “sobre todo el desarrollo personal, (...) han crecido como personas... y la ruptura de los estigmas” (GA-P1). Gracias a sus características intrínsecas, una entrevistada explica que “una fortaleza clarísima (del ApS) es la motivación (...) Suele haber una motivación muy explícita en los estudiantes (...) de querer ir y querer participar (...), de querer volver...” (GA-P3), que, en su opinión, denota la realización personal que este planteamiento pedagógico comporta.

Además de las múltiples potencialidades que ostenta el ApS universitario de acuerdo con las ideas compartidas en ambos grupos focales, también se desprenden ideas relativas a las principales debilidades que subyacen a este tipo de experiencias. Estas quedan plasmadas en la Figura 2.

FIGURA 2.

Red visual de resultados, sombras.



En esta figura se aprecian las unidades de análisis de la categoría sombras en implementación del ApS universitario, extraídas del discurso de los participantes y su relación con los 4 agentes que colaboran en la formación, promoción y el desarrollo del ApS. Con respecto a este segundo núcleo, las participantes señalan que la mayor parte de protagonismo en propuestas en ApS universitario giran en torno al alumnado universitario mientras que los colectivos colaboradores quedan relegados a un segundo plano. Este grupo de personas, desde el enfoque de ApS tradicionalmente empleado, tiene una posición secundaria frente a los objetivos que se plantean para el aprendizaje, a pesar de que sean estos colectivos los que facilitan el aprendizaje. Por ello, en su opinión, en muchas ocasiones se corre el riesgo de instrumentalizar a la comunidad social colaboradora.

“Una de las cuestiones que me suele preocupar suele ser el utilitarismo. Sin darnos cuenta y pensando que estamos haciendo una buena acción, utilizamos a la coparte, instituciones o personas receptoras, en aras de fomentar que el aprendizaje del alumnado sea de mayor calidad. Y, a veces, no reparamos en la otra parte, en los beneficios o en las fortalezas que tienen, y es como algo muy utilitarista.” (GA-P4).

Esta falta de interés hacia el colectivo colaborador puede manifestarse al dar un servicio que no necesitan. A veces se construyen o crean unas necesidades por beneficio propio de la universidad para la configuración de las propuestas de ApS. En consecuencia, estas tienen un objetivo más asistencial y perpetúan las relaciones de poder. De acuerdo con una de las personas informantes, “faltaría ese proceso previo de reflexión sobre si realmente el grupo con el que estamos aplicando ApS tiene esas necesidades.”- (GA-P5).

Esto puede deberse a que, durante los últimos años, el ApS universi-

tario se ha convertido en una especie de moda que atrae al profesorado. Estos pueden decidir utilizarlo, pero sin reparar en su fondo y naturaleza, centrándose únicamente en los beneficios que les puede generar como puede ser “presentarlo (la experiencia) en un congreso, (...) escribir este artículo porque tenemos esta oportunidad (...)” – (GA-P3).

Por ello, entre otras cuestiones, las participantes reivindican la necesidad de escuchar a los colectivos con los que se trabaja. De hecho, algunas reflexiones de los participantes señalan que los intereses universitarios no deberían anteponerse a las necesidades propias, por lo que se deberían buscar estrategias participativas, puesto que “las personas receptoras, (...) muchas veces no tienen la voz (...) que me gustaría que tuviesen” – (GA-P4).

Otra sombra radica en la burocracia y gestión que conlleva el ApS. El propio modelo universitario implica una puesta en escena muy compleja con fases y acciones bien planificadas, además de una buena sintonía institucional que permite coordinar y articular condiciones entre las entidades y la universidad, sumada a los espacios y tiempos, entre otras cuestiones. Una de las personas participantes explica que “una de las principales cosas complejas que aporta el ApS desde la docencia es la incertidumbre que genera en contraposición con muchos otros planteamientos (...) porque estamos acostumbrados a que todo sea más sencillo” – (GB-P2). Otra persona complementa estas ideas aludiendo a la gran cantidad de tareas a realizar por el profesorado, quienes “tenemos que monitorizar, tutorizar, hacer un seguimiento, hacer un poco el gancho con la reflexión (...)” – (GB-P3). Estas ideas emergen como sombras con los que se debe lidiar.

En relación con lo anterior, una última categoría incide en la falta de reconocimiento recibido por parte del profesorado que se aventura a aplicar ApS en la universidad. Pese a las

complejidades a las que se ha aludido con anterioridad, incluyendo el incremento de trabajo y preparación docente entre otras muchas cuestiones, el profesorado se queja de la falta de apoyo generalizado. En este sentido, una de las personas informantes hacía referencia a

“el apoyo institucional, yo creo que no está suficientemente reconocida nuestra dedicación como docentes, por parte de la Universidad. (...) mi dedicación extra, (...) es que estoy dedicándole físicamente toda una mañana, ya no digo toda la preparación previa. Y esto no está reconocido.” – (GA-P1).

DISCUSIÓN

El presente artículo examina cómo el profesorado percibe, experimenta y valora el ApS universitario en AFyD como pedagogía, y se centra en dos ideas principales divididas en luces y sombras. Los resultados se presentan en dos redes categoriales que evidencian la interconexión entre los cuatro principales agentes implicados en ApS y las diferentes categorías encontradas a través de un conjunto de nodos y enlaces que ayudan a comprender mejor los elementos clave del ApS universitario como enfoque pedagógico.

Una de las principales luces identificadas por los participantes de este estudio resaltó el hecho de que el ApS venga acompañado de una transferencia social intrínseca. Esto significa que, según su punto de vista, el ApS permite a las instituciones de educación superior fomentar su “tercera misión”, ya que no sólo se abordan los problemas de la sociedad, sino que se fomenta la ciudadanía crítica por parte del alumnado gracias a las experiencias que comparten con la comunidad (Cohelo y Menezes, 2021). La literatura previa indica que establecer esta conexión entre las universidades y los socios de la comunidad es relevante (Darby y Willingham, 2022) y, de hecho, las instituciones de ed-

ucación superior deberían mostrar un compromiso firme hacia la producción de conocimiento que esté verdaderamente vinculado con la ciudadanía (Cohelo y Menezes, 2021). En este sentido, el ApS universitario puede favorecer que la comunidad, el profesorado y el alumnado tomen mayor conciencia sobre el papel crucial que juegan las universidades en la sociedad (Cooper, 2014). Estos tres agentes, de hecho, pueden verse favorecidos gracias a la participación en experiencias de ApS, según el profesorado entrevistado.

Otro nodo de la red señala que este modelo pedagógico puede tener un impacto sustancial en la comunidad social al dar respuesta a la responsabilidad social universitaria, por ejemplo. Desde esta perspectiva, el ApS conlleva una transformación social, convirtiendo así a la universidad en una institución más abierta, que interactúa con la comunidad social (Pérez-Pérez y otros, 2019). De hecho, buena parte del personal docente que emplea ApSU son personas preocupadas por el compromiso social de la universidad (Lorenzo-Moledo y otros, 2019). Esta idea es coherente con los resultados del presente estudio, ya que las personas participantes otorgan gran relevancia a la justicia social y al compromiso cívico que el ApS implica.

Un nodo adicional identificado en los resultados, en relación a las fortalezas del ApS, se centra en el profesorado. En este sentido, según el profesorado del ámbito de la AFyD, el ApS universitario fomenta la realización personal y la construcción de la identidad. Estos resultados también concuerdan con la literatura previa sobre ApS. Por ejemplo, Resch y otros (2022) identificaron que el personal docente que implementa ApS lo percibe como un enfoque atractivo para su propia docencia, mientras que Darby y Willingham (2022) afirman que el profesorado tiende a sentirse motivado cuando percibe la utilidad y el valor

del servicio ofrecido. Esto les permite mejorar su docencia y les proporciona nuevas perspectivas en relación a su docencia (Cooper, 2014); llegando incluso a ser un elemento clave en su identidad docente (Chambers, 2020). Es decir, independientemente del ámbito académico del profesorado que aplica ApS universitario, todo el personal docente comparte identidades multifacéticas vinculadas a este modelo pedagógico.

Las personas participantes en este estudio también destacaron que el ApS universitario estaba estrechamente vinculado a su propio desarrollo profesional. En este sentido, para que el ApS se aplique correctamente, el profesorado debe conocer sus fundamentos teóricos y aprender a ponerlo en práctica (Álvarez y otros, 2017), lo que supone un trabajo extra antes de poder aplicarlo. Por ello, el personal docente dispuesto a implementar ApS necesita motivación y formación (Lorenzo-Moledo, 2019), factores que no todo el profesorado tiene. Además, incluso el profesorado que ha recibido formación podría mostrarse escéptico a la hora de aplicar el ApS (Resch y otros, 2022). En consecuencia, parece que el personal docente que llega al punto de aplicar ApS, como las personas participantes en este estudio, se sienten orgullosas no solo de su formación previa, sino también del continuo desarrollo y aprendizaje que implica aplicar este modelo pedagógico.

El último nodo encontrado dentro de las *luces* o aspectos positivos del ApS universitario se centró en el alumnado. En este sentido, según el profesorado de AFyD, este modelo pedagógico favorece un aprendizaje situado, significativo, crítico y cívico entre otras cuestiones. Estas son probablemente las ideas más desarrolladas en la literatura previa, ya que la investigación sobre ApS universitario en AFyD, así como en otros campos, ha tendido a centrarse en los resultados del alumnado (Pérez-Or-

dás y otros, 2021). De hecho, los beneficios para el alumnado universitario parece ser uno de los factores más relevantes para que el profesorado se anime a aplicar ApS, ya que sus resultados avalan su uso. De hecho, según Cooper (2014), esta se erige como una de las razones más relevantes a la hora de aplicar este modelo pedagógico. Aparentemente, cuando el personal docente siente que puede ayudar a su alumnado a aprender de las experiencias que conllevan participar en ApS, adquieren una motivación adicional (Darby y Willingham, 2022). En el ámbito específico de la AFyD, por ejemplo, está bien acreditado el impacto positivo del ApS en el alumnado universitario (Pérez-Ordás y otros, 2021), incluyendo el desarrollo de competencias relacionadas con su futuro desempeño profesional (Chiva-Bartoll y otros, 2021a), el crecimiento personal en términos de madurez individual y desarrollo de identidad (Chiva-Bartoll y otros, 2021b), o el desarrollo del liderazgo, la mejora de las habilidades interpersonales, el aumento del conocimiento relativo a la justicia social y la mejora de la auto-comprensión (Whitley y otros, 2017), entre otros aspectos.

En definitiva, las fortalezas del ApS, según el personal docente en AFyD, tienen un impacto positivo en la universidad, la comunidad, el profesorado y el alumnado, ideas que se alinean con la literatura previa del campo del ApS. Sin embargo, no es oro todo lo que reluce, y el ApS universitario también puede implicar una serie de dificultades sobre las que conviene reparar. Así pues, los resultados que se exponen a continuación pueden ser decisivos para afrontar de forma informada estos retos e intentar superarlos con el objetivo último de mejorar la práctica en ApS universitario en AFyD.

En este sentido, los participantes expresaron que el ApS podría estar convirtiéndose en una moda. Hoy en día se ha producido un aumento

exponencial del interés por implementar este modelo pedagógico (Sotelino-Losada y otros, 2021), y parece que la etiqueta “ApS” resulta atractiva para el profesorado universitario, quienes podrían llegar a denominar ApS a prácticas educativas que no son necesariamente fieles a sus principios. De hecho, la idea de ApS, que se centra en aprender mientras se presta un servicio, no debería confundirse con experiencias educativas de otra índole, como aquellas centradas únicamente en el servicio o en el aprendizaje (Furco, 1996). Tomando en consideración estas ideas, de hecho, Sotelino-Losada (2022) advierte que se corre el riesgo de que ciertas experiencias de ApS se lleven a cabo a merced de intereses ajenos al proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, parece imperativo asegurar que el ApS se aplique de forma eficiente y eficaz si aspira a ser un modelo pedagógico realmente consolidado en AFyD.

En relación con las consideraciones anteriores, otro nodo se centra en el hecho de que, en algunos casos, se podría estar llegando a inventar necesidades o incluso la propia comunidad social colaboradora podría estar siendo instrumentalizada para generar experiencias de ApS. Phillips y otros (2017) afirman que puede ser complejo diseñar proyectos de ApS que encajen con respecto a factores como el ámbito, la ubicación y las casuísticas del alumnado. De hecho, este es solo uno de los retos que conlleva el uso de ApS en enseñanza (Cooper, 2014). Sin embargo, los programas de ApS no deberían explotar a los colectivos colaboradores en beneficio del alumnado universitario o el profesorado (Asghar y Rowe, 2017), ya que cuando se instrumentaliza a la comunidad a fin de promover la autorrealización de otros agentes, se corre el riesgo de diseñar programas de ApS incoherentes y poco éticos (González-Geraldo y otros, 2017). Por lo tanto, conviene enfatizar que, a pesar de ser una opción sugerente, el

uso de este modelo pedagógico nunca puede ir en contra de la calidad de sus iniciativas (Sotelino-Losada y otros, 2021).

El profesorado español en AFyD participante también destacó la dificultad que la burocracia y el cansancio pueden suponer para el personal docente que aplica ApS. Aunque la literatura tiende a centrarse en el lado positivo de las experiencias en ApS, algunos estudios concluyen que, para el profesorado, este modelo pedagógico supone un mayor esfuerzo en la preparación de las asignaturas (Resch y otros, 2022), o una mayor dedicación de tiempo (Cooper, 2014; Hou, 2009). No obstante, es cierto que las personas participantes también afirman que este esfuerzo merece la pena debido al valor del trabajo que realizan (Darby y Willingham, 2022). Además, Hou (2009) propuso diversas estrategias a fin de ayudar al profesorado a hacer frente a estas dificultades. Entre estas se encuentran planificar con antelación, reconocer los retos y proporcionar recursos, desarrollar instrucciones guiadas y adaptar las etapas de aprendizaje del alumnado. Además del factor tiempo, otra cuestión clave que podría ayudar a afrontar los retos que implica el ApS podría ser el apoyo institucional (McKay y Rozee, 2004), ya que recibir algún tipo de ayuda puede hacer que las experiencias de ApS sean más manejables para el profesorado (Cooper, 2014). Este apoyo puede provenir de las bibliotecas, las oficinas de estudios en el extranjero, los servicios para necesidades específicas de apoyo educativo, los apoyos académicos al alumnado o los servicios profesionales (Chambers, 2020). Por lo tanto, si el profesorado se siente acompañado y respaldado por diferentes organismos dentro y fuera de su universidad, la aplicación del ApS puede no ser tan exigente.

Otra idea interesante que mencionaron las personas participantes consistió en la falta de reconocimien-

to que recibe el personal docente. Como se ha mencionado anteriormente, a pesar de ser beneficioso para muchos agentes, el ApS conlleva un esfuerzo y un tiempo considerables. Sin embargo, las universidades no parecen ser conscientes de ello. De hecho, las personas participantes destacaron que la carrera docente es voraz, y el profesorado tiende a sentirse abrumado porque los requisitos para la promoción y/o estabilización se alinean con la aplicación del ApS. Esto es preocupante porque el entorno institucional juega un papel clave en la calidad de la enseñanza y en la profesionalización del profesorado (Resch y otros, 2022), y recibir apoyo dentro de la propia institución es necesario para el profesorado que utiliza ApS (McKay y Rozee, 2004). Hay algunas universidades en las que parece que el ApS puede ser útil para el proceso de promoción y permanencia del personal docente (Cooper, 2014), probablemente gracias a la institucionalización que el ApS universitario tiene allí. Sin embargo, este no es el caso del profesorado universitario español que participó en este estudio, ni tampoco el de muchos otros países o universidades (Skaggs y Graybeal, 2019). En consecuencia, parece imperativo exigir un mayor reconocimiento al profesorado que promueve el compromiso con la comunidad a través del ApS (Cooper, 2014). En otras palabras, en lugar de obstaculizar la aplicación de las propuestas de ApS, sería pertinente que las universidades alinearan los intereses del profesorado con las buenas prácticas docentes.

Una última *sombra* se aleja del propio personal docente y considera a todos los agentes implicados en el ApS. En este sentido, las personas participantes de este estudio reclamaron equilibrar la relevancia de los agentes implicados. Según sus ideas, en muchas ocasiones, los proyectos se diseñan e implementan pensando en las necesidades del alumnado y de las instituciones. Como resultado,

destacaron la necesidad de incorporar las voces de los colectivos sociales de forma auténtica e intencionada para avanzar en aplicación del ApS (Oling-Sisay, 2021; Preece, 2016). Aunque está claro que este hecho conlleva ciertas dificultades (Chambers, 2020), no es menos cierto que en la esencia del ApS subyace la idea de que las necesidades abordadas en los proyectos deberían ser definidas por la comunidad, por lo que debería enfatizarse la reciprocidad para que todos los agentes se beneficien en el proceso (Peterson, 2009; Preece, 2016). Por lo tanto, según Mtawa y Wilson (2018), deben promoverse procesos más genuinamente participativos en el diseño y la implementación de experiencias en ApS para atender a los agentes implicados y evitar caer en prácticas tintadas por el etnocentrismo y paternalismo (Bruce, 2015).

CONCLUSIÓN

Este estudio pretende responder a la necesidad de comprender las principales fortalezas, debilidades y retos que subyacen de las experiencias de ApS universitario vinculados al área de la AFyD, con el fin último de adoptar una posición crítica para enriquecer y perfeccionar futuras prácticas docentes, ya sean en este ámbito o en otro campo de la educación. Los resultados obtenidos por medio del planteamiento metodológico cualitativo empleado descubren fortalezas tales como: (1) la transferencia y el compromiso social institucional y (2) recomendaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, los resultados también evidencian ciertas debilidades a tener en consideración, como: (1) el desgaste sin reconocimiento del personal docente, (2) el hecho de crear falsas necesidades y (3) la falta de toma de consideración del resto de agentes implicados en este proceso. En definitiva, futuras prácticas docentes basadas en ApS universitario en AFyD implicarán atender a una serie de retos y responsabilidades sociales com-

prometidas con la comunidad, y para ello, conforme al sentir del personal docente participante, se requiere de un posicionamiento crítico por parte de los agentes implicados con el fin de tener en consideración ciertas fortalezas y debilidades que inciden en el propio diseño e implementación del ApS.

Por último, una posible limitación de este estudio sería el hecho de no atender al alumnado o a otros colaboradores implicados en programas de ApS, como pueden ser colectivos sociales, entidades, asociaciones o centros educativos. Una línea de investigación futura, tal y como sugieren Calle-Molina et al. (2022), podría consistir en atender a la percepción de estos miembros y reconocer su labor durante el desarrollo de las prácticas deportivas, en el diseño del propio proyecto de ApS o incluso en la divulgación científica. En conclusión, consideramos que merece la pena explorar enfoques de investigación naturalista y/o colaborativa que ayuden a adoptar una posición propositiva para mejorar futuras iniciativas de ApS y que, a su vez, sean capaces de incluir a estos colectivos en futuros estudios.

Este trabajo se enmarca en la Tesis Doctoral desarrollada por X. Francisco-Garcés y se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación financiados por el Plan Nacional de Investigación (PID2019-105916RB-I00) y la Universitat Jaume I (UJI-A2022-11).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ-CASTILLO, J. L., MARTÍNEZ-USARRALDE, M. J., GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, H., y BUENESTADO-FERNÁNDEZ, M. (2017). *El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas / Service-learning in teacher training in Spanish universities*. **Revista Española de Pedagogía**, Vol. 75 Nº267, pp. 199-217. <http://www.jstor.org/stable/26379316>

ASGHAR, M., y ROWE, N. (2017). *Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study*. **Innovations in Education and Teaching International.**, Vol. 54 N°2, pp. 117-125. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>

BRUCE J. (2015). *On racism and prejudice: exploring post-critical possibilities for service-learning within Physical Education teacher education*. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education.**, Vol. 6 N°3, pp. 233-244. <https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1092720>

CALLE-MOLINA, M. T., AGUADO-GÓMEZ, R., SANZ-ARRIBAS, I., GARZARÁN, A. P., VIZCARRA-MORALES, M. T., y LOPEZ-DE-ARANA, E. P. (2022). *¿Qué presencia tienen las personas receptoras en las investigaciones de Aprendizaje-Servicio en actividad física y deportiva?* **Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas.**, N°12, pp. 32-45. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.32-45>

CAPELLA-PERIS, C., COSGROVE, M. M., PALLARÉS-PIQUER, M., y SANTÁGUEDA-VILLANUEVA, M. (2019). *Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano*. **Publicaciones.**, Vol. 49 N°4, pp. 49-67. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728>

CARSON, R. L., y RAGUSE, A. L. (2014). *Systematic review of service-learning in youth physical activity settings*. **Quest.**, Vol. 66 N°1, pp. 57-95. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.814578>

CERVANTES, C. M., y MEANEY, K. S. (2013). *Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research*. **Quest.**, Vol. 65 N°3, pp. 332-353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773533>

CHAMBERS, C. (2020). *Reconceptualizing Faculty Development in Service-Learning/Community Engagement: Exploring Intersections, Frameworks, and Models of Practice*. **Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement.**, Vol. 11 N° 1, pp. 327-329.

CHIVA-BARTOLL, O., y GIL-GÓMEZ, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Octaedro.

CHIVA-BARTOLL, O., RUIZ-MONTERO, P., MARTÍN-MOYA, R., PÉREZ-LÓPEZ, I., GILEZ-GIRELA, J., GARCÍA-SUÁREZ, J., y RIVERA-GARCÍA, E. (2019). *University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review*. **Revista Complutense De Educación.**, Vol. 30 N°4, pp. 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>

CHIVA-BARTOLL, O., y FERNÁNDEZ-RIO, J. (2022). *Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach*. **Physical Education and Sport Pedagogy.**, Vol. 27 N°5, pp. 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>

CHIVA-BARTOLL, O., MARAVÉ-VIVAS, M., SALVADOR-GARCÍA, C., y VALVERDE-ESTEVE, T. (2021a). *Impact of a physical education service-learning programme on ASD children: A mixed-methods approach*. **Children and Youth Services Review.**, Vol. 126, pp. 106008. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106008>

CHIVA-BARTOLL, O., RUIZ-MONTERO, P. J., OLIVENCIA, J. J. L., y GRÖNLUND, H. (2021b). *The effects of service-learning on physical education teacher education: A case study on the border between Africa and Europe*. **European Physical Education Review.**, Vol. 27 N°4, pp. 1014-1031. <https://doi.org/10.1177/1356336X211007156>

COELHO, M., y MENEZES, I. (2021). *University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education*. **Frontiers in Psychology**, Vol.12, pp. 617300.

COMPARE, C., y ALBANESI, C. (2023). *Belief, attitude and critical understanding. A systematic review of social justice in Service-Learning experiences*. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, Vol. 33 N°2, pp. 332-355. <https://doi.org/10.1002/casp.2639>

COOPER, J. R. (2014). *Ten years in the trenches: Faculty perspectives on sustaining service-learning*. **Journal of Experiential Education**, Vol. 37 N°4, pp. 415-428. <https://doi.org/10.1177/1053825913513721>

DARBY, A., y WILLINGHAM L. (2022). *Faculty Motivation in Service-Learning Based on Expectancy x Value Theory*. **Journal of Experiential Education**, Vol. 45 N°3, pp. 337-353. <https://doi.org/10.1177/10538259211058292>

DAUM, D. N., MARTTINEN, R., y BANVILLE, D. (2022). *Service-learning experiences for pre-service teachers: Cultural competency and behavior management challenges when working with a diverse low-income community*. **Physical education and sport pedagogy**, Vol. 27 N°4, pp. 396-408. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891210>

ESCOBAR, J. y BONILLA-JIMÉNEZ, F. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. **Cuadernos hispanoamericanos de psicología**, Vol. 9 N°1, pp. 51-67.

ELLISON, S., ANDERSON, A.B., ARONSON, B., y CLAUSEN, C. (2018). *From objects to subjects: Repositioning teachers as policy actors doing policy work*. **Teaching and Teacher Education**, Vol. 74, pp. 157-169. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.001>

FRANCISCO-GARCÉS, X., SALVADOR-GARCÍA, C., MARAVÉ-VIVAS, M., CHIVA-BARTOLL, O., y SANTOS-PASTOR, M. L. (2022). *Research on Service-Learning in Physical Activity and Sport: Where We Have Been, Where We Are, Where We Are Going*. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Vol.19 N° 11, pp. 6362. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116362>

FRANCO-SOLA, M., y FIGUERAS, S. (2020). *Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior*. **Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte**, Vol. 9 N°1, pp. 114-123. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307>

FURCO, A. (1996). *Is service-learning really better than community service? a study of high school service program outcomes*. Service learning, general. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.944.380&rep=rep1&type=pdf>

FURCO, A. (2003). *Issues of definition and program diversity in the study of service-learning*. S.H. Billig, y A.S. Waterman. Studying service-learning: Innovations in education research methodology. Lawrence Erlbaum Associates.

GARCÍA-RICO, MARTÍNEZ-MUÑOZ, L. F., SANTOS-PASTOR, M. L., y CHIVA-BARTOLL, O. (2021). *Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals*. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, Vol. 22 N°4, pp. 747-765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>

MARAVÉ-VIVAS, M., GIL-GÓMEZ, J., y CHIVA-BARTOLL, O. (2019). *Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del aprendizaje-servicio: un estudio en el área de expresión corporal*. **Bordón. Revista**

de pedagogía., Vol. 71 N°3, pp. 169-183. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2019.68338>

GIBB, A. (1997). *Focus group*. **Social Research Update**, Vol. 5 N°2, pp. 1-8.

GIL-GÓMEZ, J, y CHIVA-BARTOLL, O. (2014). *Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal*. **Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, N°26, pp. 122-127. http://www.retos.org/numero_26/122-127.pdf

GONZÁLEZ-GERALDO, J. L., JOVER, G., y MARTÍNEZ, M. (2017). *La ética del aprendizaje servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo*. **Bordón: revista de pedagogía.**, Vol. 69 N°4, pp. 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2017.690405>

GUTIÉRREZ-BRITO, J. (2009). *Técnicas grupales*. En J. Callejo (co-ord.). *Introducción a las técnicas de investigación social* (95-115). Madrid: Ramón Areces.

HAMUI-SUTTON, A., y VARELA-RUIZ, M. (2013). *La técnica de los grupos focales*. **Investigación en Educación Médica.**, Vol. 2 N°1, pp. 55-60.

HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. y GONZÁLEZ-MIGUEL, S. (2020). *Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa*. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.**, Vol. 23 N°3, pp. 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>

HOU, S. I. (2009). *Service Learning+ New Master of Public Health Student= Challenges for the Professor*. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.**, Vol. 20 N°2, pp. 292-297.

JACOBY, B. (2009). *Civic Engage-*

ment in Today's Higher Education. An Overview. En B. JACOBY(Ed.), *Civic Engagement in Higher Education. Concepts and Practices*, (5-30). San Francisco: Jossey-Bass.

KITZINGER, J. (1995). *Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups*. **Sociology of Health.**, N°311 pp. 299-302.

LORENZO-MOLEDO, M.M., FERACÉS-OTERO, M. J., PÉREZ-PÉRES, C., y NAVAL-DURÁN, C. (2019). *El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas*. **Revista de Educación.**, N° 386, pp. 37-61. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:42a3ad9e-0b33-4a92-8252-40f5c269ac8a/02moledoesp-ingl.pdf>

MCKAY, V. C., y ROZEE, P. D. (2004). *Characteristics of faculty who adopt community service learning pedagogy*. **Michigan Journal of Community Service Learning.**, Vol. 10 N°2, pp. 21-33.

MTAWA, N., y WILSON-STRYDOM, M. (2018). *Community service learning: Pedagogy at the interface of poverty, inequality and privilege*. **Journal of Human Development and Capabilities.**, Vol. 19 N°2, pp. 249-265. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1448370>

MYERS G. (1998) *Displaying opinions: topics and disagreement in focus groups*. **Language in Society.**, Vol. 27 N°1, pp. 85-111.

OLING-SISAY, M. (2021). *Don't Touch My Hair: Culturally Responsive Engagement in Service-Learning*. En *Research Anthology on Empowering Marginalized Communities and Mitigating Racism and Discrimination* (834-846). IGI Global.

PERALTA, L. R., MARVELL, C. L., y COTTON, W. G. (2021). *A sustainable service-learning program embedded in PETE: Examining the short-term influence on preservice teacher outcomes*. **Journal of Teaching in Physical**

Education., Vol. 40 N°1, pp.39-48. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0055>

PÉREZ-ORDÁS, R., NUVIALA, A., GRAO-CRUCES, A., y FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, A. (2021). *Implementing Service-Learning Programs in Physical Education; Teacher Education as Teaching and Learning Models for All the Agents Involved: A Systematic Review*. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Vol. 18 N°2, pp. 669. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18020669>

PÉREZ-PÉREZ, C., GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, H., LORENZO-MOLEDO, M., CRESPO-COMESAÑA, J., BELANDO-MONTORO, M. R., y COSTA-PARÍS, A. (2019). *Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales*. **RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa**, Vol. 25 N°2. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>

Smith, B., y Sparkes, A. (2019). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. Routledge

PETERSON, T. H. (2009). *“Engaged Scholarship: Reflection and Research on the Pedagogy of Social Change”*. **Teaching in Higher Education.**, Vol. 14 N°5, pp. 541-552. <https://doi.org/10.1080/13562510903186741>

PHILLIPS, L., MARRON, J., BALTZER, C., KICHLIN, C., FILOON, L., y WHIYLEY, C. (2017). *Overcoming barriers to service-learning in higher education*. En S. HOU (Ed.) *Service-Learning: Perspectives, Goals and Outcomes* (3-18). Nova Publishers.

PREECE, J. (2016). *Negotiating service learning through community engagement: Adaptive leadership, knowledge, dialogue and power*. **Education as Change.**, Vol. 20 N°1, pp. 1-22. <https://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2016/562>

[org/10.17159/1947-9417/2016/562](https://doi.org/10.17159/1947-9417/2016/562)

RESCH, K., HOYER-NEUHOLD, A. y SCHRITTESSER, I. (2023), *“Lecturers’ preparedness for applying service-learning after intensive training”*, **Journal of Applied Research in Higher Education.**, Vol. 15 N°1, pp. 213-225. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2021-0266>

SALAM, M., AWANG-ISKANDAR, D. N., IBRAHIM, D. H. A., y FAROOQ, M. S. (2019). *Service learning in higher education: A systematic literature review*. **Asia Pacific Education Review.**, Vol. 20, pp. 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>

SALVADOR-GARCÍA, C., FRANCISCO-GARCÉS, X., RIBEIRO-SILVA, E., y CHIVA-BARTOLL, O. (2022). *Aprendizaje-Servicio Universitario en Educación Física: una interpretación no-lineal de sus complejidades*. **Opcción.**, Vol. 38 N°99, pp. 41-67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7502668>

SANTOS-PASTOR, M. L., CAÑADAS, L., y MARTÍNEZ-MUÑOZ, L. F. (2020). *Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva*. **Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.**, N°37, pp. 509-517. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70961>

SANTOS-PASTOR, M. L., RUIZ-MONTERO, P. J., CHIVA-BARTOLL, O., BAENA-EXTREMERA, A., y MARTÍNEZ-MUÑOZ, L. F. (2022). *Environmental Education in Initial Training: Effects of a Physical Activities and Sports in the Natural Environment Program for Sustainable Development*. **Frontiers in Psychology.**, N°13, pp. 914. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867899>

SKAGGS, S. L., y GRAYBEAL, L. (2019). *Service-learning and experiential learning in criminal justice education: An exploratory examination of faculty perspectives*. **Journal of Criminal Justice Education.**, Vol. 30

Nº2, pp.296-312. <https://doi.org/10.1080/10511253.2018.1488983>

SOTELINO-LOSADA, A., ARBUÉS-RADIGALES, E., GARCÍA-DOCAMPO, L., y GONZÁLEZ-GERALDO, J. L. (2021). *Service-learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication*. **Frontiers in Education.**, Vol. 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.604825>

SOTELINO-LOSADA, A., SANTOS-REGO, M.A., LORENZO, M., y MELLA, I. (2022). *Service-learning and university education. Making competent people*. **Revista Española de Pedagogía.**, Vol. 80 Nº281, pp. 219-222. <https://www.jstor.org/stable/48645748>

TIJSMA, G., URIAS, E., y ZWEKHORST, M. (2023). *Embedding engaged education through community service learning in HEI: a review*. **Educational Research.**, Vol. 65 Nº2, pp. 143-169. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2181202>

VALVERDE-ESTEVE, T., SALVADOR-GARCIA, C., GIL-GÓMEZ, J., y MARAVÉ-VIVAS, M. (2021). *Sustainable Service-Learning in Physical Education Teacher Education: Examining Postural Control to Promote ASD Children's Well-Being*. **International Journal of Environmental Research and Public Health.**, Vol. 18 Nº10, pp. 5216. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105216>

VIESCA, K. M., STROM, K., HAMMER, S., MASTERSON, J., LINZELL, C. H., MITCHELL-McCOLLOUG, J., y FLYNN, N. (2019). *Developing a complex portrait of content teaching for multilingual learners via nonlinear theoretical understandings*. **Review of research in education.**, Vol. 43 Nº1, pp. 304-335.

WHITLEY, M. A., WALSH, D., HAYDEN, L., y GOULD, D. (2017). *Narratives of Experiential Learning: Students' Engagement in a Physical Activity-Based Service-Learning Course*. **Journal of Teaching in**


Physical Education., Vol. 36 Nº4, pp. 419-429. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0141>

LA FORMACIÓN DEL MAGISTERIO Y SU INTEGRACIÓN EN LA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA EN EL INICIO DEL SIGLO XX EN ESPAÑA: UN ESTUDIO A PARTIR DE LA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES.

Teacher education and their integration into the university structure at the beginning of the 20th century in Spain: a study from the Revista de Escuelas Normales.


Jon Igelmo Zaldivar.

Universidad Complutense de Madrid, Madrid España.
jigelmoz@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0002-8587-2822>


Gonzalo Jover Olmeda.

Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
gjover@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0002-6373-4111>

Patricia Quiroga Uceda.

Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
pquiroga@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0001-7435-0220>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10038034>

RESUMEN

La Revista de Escuelas Normales se consolidó en los años veinte y treinta del siglo pasado como una de las publicaciones de referencia para el magisterio español. Este artículo se centra en analizar los elementos propios del discurso a favor de integración de la formación del magisterio en la estructura universitaria en las primeras décadas del siglo XX. Para el análisis se toma como referencia el debate de notable relevancia para los maestros españoles abierto en la Revista de Escuelas Normales. El objetivo es estudiar el modo en que los argumentos que apostaban por abrir espacios académicos para la formación docente fueron consolidándose y asentándose hasta concretarse con la apertura de la Sección de Pedagogía en enero de 1932. Para tal fin se pone especial atención tanto en las figuras intelectuales que impulsaron esta iniciativa como en los referentes institucionales internacionales que fueron tenidos en cuenta.

Palabras claves: Revista de Escuelas Normales, formación del magisterio, ciencias de la educación, Sección de Pedagogía.

ABSTRACT

The Revista de Escuelas Normales consolidated its influence in the 1920s and 1930s as one of the reference publications for Spanish teachers. This article focuses on analyzing the articulation of the discourse in favor of the integration of teacher training in the university structure in the beginning of the 20th century. For the analysis, the debate of notable relevance for Spanish teachers opened in the Revista de Escuelas Normales is taken as a reference. The objective is to study the way in which the arguments that were committed to opening academic spaces for teacher training were settling until they were concretized with the opening of the Pedagogy Section in January 1932. For this purpose, we pay to intellectual figures who promoted this initiative as well as the international institutional references that were taken into account.

Keywords: Revista de Escuelas Normales, teacher education, education sciences, Pedagogy Section.

INTRODUCCIÓN

Siguiendo lo expuesto por Julián Casanova, al inicio del siglo XX, en las naciones de occidente las oligarquías, los nobles y los burgueses, en buena medida, «mantenían su poder social a través del acceso a la educación y las instituciones culturales».¹ Los centros universitarios eran instituciones elitistas que acaparaban la vida académica, la formación especializada y la cultura. El acceso a estas instituciones académicas no resultaba factible para las clases populares. Con respecto a este fenómeno España no fue una excepción. Las vías preferentes que tenían los sectores populares de la población española para dar continuidad a su formación, en el caso de que demostraran aptitudes inequívocas para el estudio, eran los seminarios diocesanos y las Escuelas Normales. La demanda creciente entre el profesorado de vincular los estudios de formación docente con el mundo universitario, que se formalizó en 1932 con la apertura de la Sección de Pedagogía en la Universidad Central, puede ser estudiada como un acontecimiento histórico en el proceso de construcción de espacios dentro de la Universidad accesibles a las clases populares en España. El inicio de la Sección de Pedagogía no supuso el fin de la formación de los maestros en Escuelas Normales, lo que dio lugar a la coexistencia de dos espacios de formación pedagógica que mantenían una compleja relación durante buena parte del siglo XX.

El 30 de septiembre de 1931, apenas transcurridos cinco meses desde la proclamación de la Segunda República, la Gaceta de Madrid publicó el decreto de reforma de los planes de estudios de las Escuelas Normales. El texto incluía una declaración de intenciones por parte del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: «El primer deber de toda democracia

es este: resolver plenamente el problema de la instrucción pública»². El objetivo explícito del decreto era «dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella».³ Con este fin, una de las medidas incluidas en el decreto resultaba ciertamente novedosa en la historia de la formación de los maestros en España: «(El maestro) para la categoría y la eficiencia científica de la profesión (precisa) la adquisición de estudios superiores: para que sea así se crea la Facultad de Pedagogía abriendo al Maestro las puertas de la Universidad».⁴ El decreto estaba firmado por Niceto Alcalá-Zamora y Torres, Presidente del Gobierno de la República y Marcelino Domingo y Sanjuán, entonces Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Un decreto posterior publicado el 29 de enero de 1932 sentaba las bases de la Sección de Pedagogía. Lo que se anunciaba era «la creación de una Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid, a fin de que en ella se preparen, para lo sucesivo, los Profesores de Normales e Institutos, los Inspectores y, en general, los Maestros que aspiren a ampliar su cultura y a ejercer los cargos de mayor importancia y responsabilidad».⁵ Como resultado quedaba suprimida la Escuela Superior del Magisterio y la Cátedra de Pedagogía de la Universidad Central. A partir de la nueva normativa era tarea de la recién creada Sección de Pedagogía conceder tres tipos de títulos: a) el Certificado de Estudios Pedagógicos -que habilitaba a los licenciados en Filosofía y Letras o Ciencias para oposiciones a Cátedras de Institutos y Escuelas Normales, con excepción de las de Pedagogía-;

2 Gaceta de Madrid, Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. 30 de septiembre de 1931, nº 273: 2091-2094, 2091-2092. 3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 Gaceta de Madrid, Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. 29 de enero de 1932, nº 29: 732-733.

1 Julián Casanova, Una violencia indómita. El siglo XX europeo (Barcelona: Crítica, 2020).

b) la Licenciatura en Pedagogía -para oposiciones a Cátedras de Pedagogía en Escuelas Normales, Inspecciones de Primera enseñanza y Direcciones de Escuelas graduadas con más de seis secciones-; c) el Doctorado en Pedagogía -que permitía concursar a oposiciones a Cátedras universitarias de la Sección de Pedagogía. En palabras de Juan Mainer, en los años que precedieron al decreto mencionado, estas iniciativas legislativas «se habían difundido y convertido en clamor, no exento de cierta polémica, entre la profesión docente».⁶ En este artículo se pone atención en este doble vertiente de clamor y polémica que suscitó estas transformaciones de gran calado para la formación de maestros en España.

El decreto establecía en su primer artículo que la Sección nacía “para el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos.”⁷ El referente tras esta apelación a las ciencias de la educación, en plural, era el *Institut Jean-Jacques Rousseau* que el psicólogo funcionalista Édouard Claparède había fundado en Ginebra, en 1912, con el nombre de *École des sciences de l'éducation*. Con esta denominación, Claparède pretendía acentuar la voluntad de establecer el conocimiento y práctica de la educación sobre una base científica sólida, como contrapunto a la vieja pedagogía especulativa que en la Universidad de Ginebra representaba Paul Duproix.⁸ Esta era la nueva filosofía que se pretendía imprimir en España a la educación y el trabajo de los

profesores. Para hacerlo posible, el Ministerio dispuso la concesión cada año de un número de becas dirigidas a maestros nacionales que desearan seguir estudios de Pedagogía en la Universidad. La demanda sobrepasó las expectativas, lo que obligó a arbitrar algunas medidas especiales que facilitasen la realización de los estudios a los maestros en ejercicio aunque no obtuviesen beca.⁹

La Sección de Pedagogía resultó, en consecuencia, un proyecto clave que marcó el devenir de la formación docente en el siglo XX y que contribuyó notablemente en «el impulso por dotar a la pedagogía de un estatuto científico».¹⁰ Asimismo, la proyección de este espacio académico ejerció un notable impacto en la identidad del profesorado en formación y tuvo gran significado en lo referente a su profesionalización y especialización.¹¹ La relevancia histórica de la constitución de la Sección de Pedagogía en la Universidad Central se puede calibrar prestando atención al fenómeno a partir del cual, finalizado el siglo XX, la totalidad de espacios para la formación de maestros quedaron integrados en los campus universitarios o dependiendo de estos para la oficialización de sus titulaciones.

En este artículo analizamos el despliegue del discurso que fue asentándose entre los docentes con el fin de hacer converger el proceso formativo de los maestros con la Universidad en los años veinte del siglo pasado. Para tal fin ponemos la atención en una

6 Juan Mainer, La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970) (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009), 256.

7 Gaceta de Madrid, Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. 29 de enero de 1932, nº 29: 732-733, 732.

8 Gonzalo Jover, «Roots and Development of Pädagogik in Spain» en Blanka Kudláčová y Andrej Rajský, en *Education and "Pädagogik": Philosophical and Historical Reflections* (Central, Southern and South-Eastern Europe), eds. Blanka Kudláčová and Andrej Rajský (Berlin: Peter Lang, 2019): 248-262, 253-254.

9 Gonzalo Jover Olmeda, «La evolución de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Madrid», en *Un siglo de Pedagogía Científica en la Universidad Complutense de Madrid*, ed. Julio Ruiz Berrio (Madrid: Fundación Santillana, 2004): 35-45, 35-36.

10 Rosa Bruno-Jofré y Gonzalo Jover Olmeda, «Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación», *Revista de Educación*, nº 347, (2008): 397-417, 407.

11 Julio Ruiz Berrio, «La pedagogía universitaria y los estudios universitarios de pedagogía». *Bordón. Revista de Pedagogía*, nº 252, (1984): 207-224.

publicación clave para la organización del magisterio español de principios del siglo XX: la *Revista de Escuelas Normales (REN)*. Partimos de un análisis de las aportaciones publicadas entre 1922 -fecha en la que inicia la revista, que lo hizo con el nombre de *Boletín de Escuelas Normales (BEN)*- y 1932, año en el que finalmente es aprobado el proyecto de la Sección de Pedagogía en la Universidad Central. Los interrogantes de fundamento histórico que nos hemos propuesto responder en esta investigación son: ¿Quiénes fueron los intelectuales que impulsaron la integración de estructuras clave del magisterio en la Universidad y cuáles fueron los argumentos sobre los que apuntalaron su discurso? ¿Qué experiencias formativas de docentes en la Universidad que se implantaron en otros países fueron consideradas como referencia de primer orden en España? ¿En qué medida el modelo de una Sección de Pedagogía fue una opción de consenso entre los profesionales docentes?

Aunque el artículo parte del análisis de los textos publicados en una revista de referencia para estudiantes y docentes de las Escuelas Normales en España, el objetivo de este trabajo no se centra en analizar las características de este material como fuente de estudio histórico, análisis que ya ha sido realizado con anterioridad¹². Lo que se propone es un estudio de las ideas pedagógicas, líneas de argumentación, transferencia de experiencias desarrolladas más allá de las fronteras nacionales y consensos corporativistas que fueron clave en los diez años que precedieron a la constitución de la Sección de Pedagogía en la Universidad Central en 1932. Desde esta perspectiva el

estudio queda enmarcado en la renovada historia de las ideas o historia intelectual.¹³ Prestaremos atención, tomando como referencia las publicaciones del *BEN* y la *REN*, tanto a la intencionalidad que subyace a ideas concretas como al contexto en el que fueron articuladas determinadas convenciones lingüísticas, las cuales hicieron posible formular la necesidad de integrar aspectos estratégicos del sistema de formación de maestros en la estructura universitaria.

Pedagogos de renombre en la REN y su apuesta por acercar la formación docente a la universidad.

La *REN* desde su inicio en 1923 fue una de las primeras publicaciones especializadas en la formación del profesorado que hubo en España. El proyecto originario sentó sus cimientos sobre otra publicación anterior que fue el *BEN*, que publicó su primer número en 1922, misma fecha en la que comienza a editarse el *Boletín de la Federación de Maestros Nacionales de Cataluña* y el *Butlletí dels Mestres*, ambas impulsadas por la Mancomunidad de Cataluña. El año de 1922 fue de gran actividad editorial en el campo de la educación, ya que fue también entonces comenzó su andadura la *Revista de Pedagogía* dirigida por Lorenzo Luzuriaga.¹⁴ El *BEN* era el órgano de divulgación de la Asociación del Profesorado de Escuelas Normales (APEN). La supresión del *BEN* y su reemplazo por la *REN* se acordó en la asamblea de diciembre de 1922 de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario (ANPN), que agrupaba entre otras a la APEN. Esta nueva publicación editó sus números periódicamente desde 1923 hasta 1936.

12 Ver: Alejandro Ramón Díez Torres, María del Mar del Pozo Andrés y Manuel Segura Redondo, «La Revista de Escuelas Normales: una publicación de regeneración normalista nacida en Guadalajara (1923-1936)», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 1 (1988): 9-30; Clemente Herrero Fabregat, «La geografía en la Revista de Escuelas Normales (1923-1936)», *Estudios Geográficos* 57, nº 222 (1996): 31-65.

13 David Armitage, «The International Turn in Intellectual History», en *Rethinking Modern European Intellectual History*, eds. Darrin M McMahon y Samuel Moyn (New York: Oxford University Press, 2014): 232-252.

14 Eloísa Mérida-Nicolich Gamarro, «La Revista de Pedagogía: 1922-1926», *Revista Española de Pedagogía* 50, nº 192 (1992): 257-270.

Como se ha señalado en estudios centrados en el proyecto editorial de la *REN*, la revista supuso «un desafío -económico, técnico, intelectual- de los grupos normalistas provinciales que la dirigen sucesivamente y hacen de ella, aunque en diversas formas, el reflejo del renovado profesorado nacional».¹⁵ Los directores fueron nombres reconocidos dentro del campo de la pedagogía normalista en España: Modesto Bargalló, de 1923 a 1927; Rodolfo Llopis, de 1927 a 1929, Antonio Gil Muñoz, de 1929 a 1931 y de nuevo Modesto Bargalló, de 1931 a 1936. El proyecto editorial tuvo diferentes sedes: Guadalajara (1923-1928), Cuenca (1928-1929), Córdoba (1929-1931), de nuevo Guadalajara (1931-1933) y finalmente Madrid (1933-1936). En mayo de 1936 se publicó por última vez la *REN*, se trataba del número 120.

Ya en los primeros números de la *REN* se constata un interés por los problemas que presenta la Pedagogía como un campo de conocimiento en exceso aislado y organizado a partir de una cultura corporativa. En el número 2 de la revista, se publicó la traducción de un texto de Erns Meumann, titulado “La pedagogía experimental”. En este artículo escrito por un discípulo de Wilhelm Wundt se defiende que «la Pedagogía, para no estacionarse, tiene que apoyarse en las bases científicas de las disciplinas histórico-naturales, filosóficas y médicas. Y en lo que respecta a la relación entre educación y comunidad humana, tiene que auxiliarse en las ciencias humanas».¹⁶ El reto consistía en generar una «fundamentación de la Pedagogía científica», tomando como referencia principal «los métodos de la investigación en psicología experimental».¹⁷ Lo cual permitirá hacer de la Pedagogía una «ciencia só-

lida, de naturaleza propia», o lo que es lo mismo «la ciencia de los hechos de la educación».¹⁸ El texto era un extracto del libro de Meumann titulado *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, considerado un trabajo de referencia para la pedagogía experimental en el inicio del siglo XX.¹⁹ Modesto Bargalló realizó la traducción del texto de Meumann, lo que suponía una declaración de intenciones sobre el estatuto científico al que debía aspirar la Pedagogía presentado por el recién nombrado primer director de la *REN*.

Como ha señalado Eckhardt Fuchs: «El auge de estas nuevas ciencias de la educación se convirtió en un fenómeno en Europa y Estados Unidos y se institucionalizaron en las dos décadas anteriores a la Primera Guerra Mundial».²⁰ En las tres primeras décadas del siglo XX diferentes instituciones académicas, revistas y asociaciones científicas iniciaron su andadura en Europa y América, muchas de ella vinculadas directamente a espacios académicos universitarios. España no fue una excepción, tanto el Museo Pedagógico Nacional fundado en 1882 como la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio que inicia en 1909, fueron dos espacios de notable debate académico y divulgación científica, aunque en lo general permanecían al margen de la Universidad y sus redes académicas. Uno de los espacios que había conquistado la Pedagogía dentro de la estructura

18 *Ibid.*

19 En relación con el debate en torno a la Pedagogía Experimental en el inicio del siglo XX en el contexto internacional ver: Marc Depaepe, *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940* (Lovaina: Universitaire Pers/Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1993), y Kevin J. Brehony, «Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism», *Paedagogica Historica* 45, nº4-5 (2009): 585-604.

20 Eckhardt Fuchs, «Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century», *Paedagogica Historica* 40, nº 5 (2004): 757-784, 769.

15 Alejandro Ramón Díez Torres, María del Mar del Pozo Andrés, Manuel Segura Redondo, op cit.: 9-30, 11.

16 Ernst Meumann, «La pedagogía experimental según Neumann», *Revista de Escuela Normales*, nº 2, febrero, (1923): 59-61, 59.

17 *Ibid.*, 60.

universitaria española era la Cátedra en Pedagogía Superior que desde el 30 de abril de 1904 ocupaba Manuel Bartolomé Cossío. No obstante, esta Cátedra, que pertenecía al Doctorado de Filosofía, se caracterizó por tener «siempre muy pocos alumnos», hasta el punto de que «estudiantes para cubrir acta eran casi inexistentes».²¹ Además, a partir de 1929 la Cátedra quedó vacante tras la jubilación de Cossío.²² Con posterioridad, otro espacio en el que la Pedagogía ganó cierto terreno dentro del ámbito universitario fue el liderazgo por Joaquín Xirau, que en 1930, en la Universidad de Barcelona, había puesto en marcha el Seminario de Pedagogía.²³ De ahí que voces destacadas de la Pedagogía española, las cuales analizamos con detalle en este artículo, aludieran en diferentes publicaciones, congresos y encuentros, durante las tres primeras décadas del siglo XX, a la necesidad inaplazable de integrar y reafirmar las estructuras propias de este campo de estudio en la Universidad.

Entre los intelectuales que promovieron desde las páginas de la *REN* el acercamiento de la formación docente a la universidad caben destacar a Rodolfo Llopis, María de Maeztu y José Castillejo, además del ya mencionado Modesto Bargalló. Sin duda, cuatro intelectuales de primer nivel en el contexto español que cuando escribieron en la *REN* conocían de primera mano el sistema educativo, y en especial lo referente a la formación de los profesores, como resultado de los importantes puestos de gestión académica que ocupaban. Ya en el número 5 del *BEN* Rodolfo Llopis publica un texto titulado «Al discutirse el presu-

puesto de instrucción pública...».²⁴ En el texto hace alusión al debate que se produjo en el parlamento entre Romero Martínez (quien había sido secretario de Instrucción Pública) y Gascón y Marín (de la izquierda liberal, que había sido subsecretario de Instrucción Pública), en relación con el presupuesto de Instrucción Pública. Es Gascón y Marín, según Rodolfo Llopis, el que con acierto denunció que España en poco tiempo «se encontrará con que no tiene maestros preparados para la creación de las escuelas que le son precisas».²⁵ El problema de base guarda relación con la deficiente formación que ofrecían las Escuelas Normales a los futuros maestros. De ahí que la cuestión clave, para Llopis, fuera: «¿Por qué no se organiza en cada capital un distrito universitario con el Profesorado de Normales, Universidad, Instituto e Inspección, unos cursos de perfeccionamiento a los que asistirían los mejores alumnos de las Normales y de allí colocarlos directamente?».²⁶

Este texto de Llopis publicado en la *REN* demanda ser analizado en el contexto de su trayectoria intelectual. Antes de la proclamación de la Segunda República, Llopis era un reconocido maestro vinculado a la Escuela Superior de Estudios de Magisterio, donde se había formado, y a la Normal de Cuenca, donde era profesor. Entre 1912 y 1931 había trabajado como lector de español en la Escuela Normal de Auch (Francia) con beca de la Junta de Ampliación de Estudios. En función de sus principales trabajos, era uno de los representantes de la educación progresista en España. Sus estudios de las ideas de Angelo Patri y Olvide Decroly publicados en 1923 y 1927 son testimonio de su interés por el movimiento de la Educación Nueva tanto en Estados Unidos como en Europa. Su compromiso político,

21 Eugenio Otero Urtaza, «La irrupción de la pedagogía en la Universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la Cátedra de Pedagogía Superior», *Revista de Educación* 332 (2003): 249-263, 260.

22 Gonzalo Jover, op. cit. (2019): 253.

23 Milagros Sáiz y Dolores Sáiz, «El lugar de Joaquín Xirau en el Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya», *Revista de Historia de la Psicología* 31, nº 2-3 (2010): 41-62.

24 Rodolfo Llopis, «Al discutirse el presupuesto de Instrucción Pública...», *Boletín de Escuelas Normales*, nº 5, junio, (1922): 10-11, 10.

25 *Ibid.*

26 *Ibid.*: 11.

científico y espiritual por la transformación social y cultural se plasmó en su ingreso al PSOE en 1917 y su inicio en la masonería, en las logias “Ibérica número 7” de Madrid y “Electra” de Cuenca. La idea de integrar los estudios de magisterio en el mundo universitario, expresada por Llopis, puede interpretarse en clave de la influencia que tuvo Decroly en su concepción de la formación del profesorado. Más allá de las lecturas que se han realizado de las ideas de Decroly como autor de referencia dentro del movimiento de la Escuela Nueva, su otra gran aportación estuvo relacionada con la formación disciplinar que demandaban las Ciencias de la Educación en Bélgica. Una formación que, desde la perspectiva del reconocido pedagogo, no debía distanciarse en lo general de la formación universitaria de los médicos. Lo que suponía un argumento a tener en cuenta para sostener la idea de que los estudios de pedagogía merecían un espacio propio en el campo científico universitario, pues era evidente que la Medicina ocupaba su lugar en la academia sin que hubiera un debate abietto al respecto. Como han señalado Angelo Van Grop, Marc Depaepe y Frank Simon en relación a la relevancia de Decroly en Bélgica, posiblemente la que más impacto tuvo fue su contribución a la creación de la primera *École Supérieure de Pédagogie*, como órgano académico dedicado a las ciencias de la educación en estrecha relación con el mundo universitario, en la que «Decroly jugó un papel decisivo».²⁷

En el número 6 de la *REN* publicado en 1923, María de Maeztu publicó el artículo “Las residencias de estudiantes en las normales”. Tomaba como referencia para este trabajo un viaje reciente a los Estados Unidos en el que pudo visitar «algunas de

las Universidades más célebres y (...) vivir en alguna de sus Residencias, como las de Smith, Vassar, Wellesley, Bryn Mawr».²⁸ Tras este viaje, y con el bagaje acumulado de su experiencia como directora de la Residencia de Señoritas desde 1915, Maeztu proponía un modelo de residencias donde maestros en formación convivieran con estudiantes universitarios, el cual supondría un beneficio especialmente significativo en el caso de los maestros en formación:

*Me parece esencial (...) que convivan juntos estudiantes de diferentes carreras, cual asociaciones de distintos gremios, a fin de que cada uno conozca los anhelos y afanes de los otros hombres. (...) El particularismo de clase es una de las enfermedades más graves que padece España; no contribuyamos nosotros a acentuar el mal separando a los alumnos de una determinada profesión de aquellos otros que se dedican o se preparan para realizar mañana otras tareas humanas. Pensemos que si en algún grupo social el particularismo de clases, el compartimento estanco ha sido perturbador a los ideales mismos de la profesión, es en el nuestro, en el magisterio español, donde el maestro ha vivido al margen, cual ser insólito que no necesitase comunicación con los demás profesionales.*²⁹

La experiencia de la Residencia de Señoritas bajo la dirección de María de Maeztu era innovadora tanto para la historia de la educación de las mujeres en España como para la configuración de espacios de convivencia académica entre maestros en formación y universitarios de otras Facultades.³⁰ Baste recordar que en la institución residían mujeres que estaban estudiando en Facultades universitarias, la Escuela Superior de Magisterio, la Escuela Normal, la Escuela del Hogar o que estaban ampliando su formación científica.³¹ Desde esta

27 Angelo Van Grop, Marc Depaepe y Frank Simon, «Backing the Actor as Agent in Discipline Formation: An Example of the “Secondary Disciplinarization” of the Educational Sciences, Base on the Networks of Ovide Decroly (1901-1931)», *Paedagogica Historica* 40, nº 5 (2004): 591-615: 615.

28 María de Maeztu, «Las residencias de estudiantes en las normales», *Revista de Escuelas Normales*, nº 6 (1923):162-165, 162.

29 *Ibid.*: 164.

30 Raquel Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España contemporánea: la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid* (Madrid: Akal, 2012).

31 Josefina Cuesta Bustillo, María José Turrión

perspectiva, Maeztu era una voz autorizada para reivindicar el beneficio de establecer espacios dentro de la universidad para la formación del profesorado. La Universidad debía integrar el ideal de comunidad y las residencias de estudiantes que mezclaban a universitarios de diferentes ramas de conocimiento y facultades conformaban una «comunidad social» donde «la solidaridad es la virtud primaria».³² Una idea en clara continuidad con el componente social que impregnó las ideas pedagógicas de Maeztu.³³

Por su parte, José Castillejo, en el número 58 de la *REN* publicó el artículo titulado “Las lámparas de la obediencia, de la inquietud y de la tolerancia”. En este texto, de forma directa, el entonces secretario de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, cargo que venía ocupando desde su creación en 1907, analizó posibles vías para la reforma del sistema de formación del profesorado español. Su posición al respecto era categórica: «Todo lo que no sea ligar íntimamente la Normal a los centros de enseñanza superior y a la Universidad, es hacer del profesor de maestros cuando más, un especialista de enseñar, pero limitado y segregado del movimiento central científico y del latir espiritual del país».³⁴ Ponía sobre la mesa, en este texto, una experiencia que recientemente había tenido en un viaje en los Estados Unidos:

Yo he asistido a algunos de estos ensayos, para mí de una sorpresa emocionante. He visto en la Universidad de Nueva York y en la Chicago -dos

de las grandes Normales Universitarias- el espectáculo de las clases como un escenario, con su público de profesores allá arriba, en la tribuna, viendo como una maestra daba la enseñanza por la acción, y los niños representaban la invasión de los normandos subidos en unas sillas que eran los barcos, y disfrazados con papeles y plumas. Luego venía la conversación con aquella muchacha, y vuelta a ensayar»³⁵

Castillejo, más allá de la sobresaliente tarea de gestión académica que realizó como secretario de la JAE, fue capaz de sintetizar bajo el paraguas de la educación liberal las principales ideas de dos referentes de la ILE como fueron Giner y Cossío. De esta empresa intelectual es testimonio su libro publicado en 1937 titulado *Guerra de ideas en España: Filosofía, Políticas y Educación*. En esta obra Castillejo recaló la idea central que siguió tanto en su tarea de gestor académico como en su labor intelectual durante las primeras dos décadas del siglo XX, basada en no emprender ninguna reforma educativa sin antes preparar el personal necesario³⁶. Castillejo es portador de las ideas liberales que ponen el acento en el papel que corresponde a cada individuo en la tarea conjunta de mejorar la vida cultural, política y educativa de un país. Encarna también la idea de que el conocimiento científico necesita de la interacción entre culturas epistemológicas diferentes, las cuales al entrar en contacto enriquecen su trabajo notablemente. De ahí que la formación de docentes en España no pudiese conformarse con formar especialistas de enseñar, sino que debía ampliar su horizonte estableciendo relaciones sólidas con el mundo de la ciencia y la cultura de más alto nivel. La Universidad era el espacio que entonces mejor posibilitaba materializar esta reforma del sistema formativo de los docentes.

García y Rosa María Merino (coords), La residencia de señoritas y otras redes culturales femeninas (Salamanca: Universidad de Salamanca y Fundación Ortega y Gasset, 2015)

32 María de Maeztu, op. cit.: 164.

33 José Luis González Geraldo, «Aportaciones de María de Maeztu a los inicios de la Pedagogía Social en España», Revista Complutense de Educación 30, nº 1 (2019): 293-306.

34 José Castillejo, «Las lámparas de la obediencia, de la inquietud y de la tolerancia» Revista de Escuelas Normales, nº 58, diciembre (1928): 322-329, 326-327.

35 *Ibid.*: 328.

36 José Castillejo, Guerra de ideas en España. Filosofía, política y educación (Madrid: Siglo XXI, 2019)

Referentes institucionales internacionales recogidas en la REN.

Una característica común de los reformistas españoles de principios del siglo XX fue su predisposición a observar lo que acontecía más allá de las fronteras nacionales con el fin de situar referencias para las transformaciones institucionales que demandaba el país. Fue Ortega y Gasset quien en 1910, en la conferencia impartida en la sociedad “El sitio” de Bilbao con el título “La pedagogía social como programa político” acuñó la frase *célebre* «España es el problema y Europa la solución». ³⁷ Entonces Ortega y Gasset puso *énfasis en* «la necesidad de que los españoles abandonaran su patriotismo etnicista, a favor de otro basado en la ciencia y la técnica». ³⁸ Esta proyección transnacional del espíritu reformista tuvo un impacto destacado en el campo de la educación. La ILE desde sus orígenes alentó los viajes pedagógicos a otros países, siendo la JAE la institución que mejor implementó este impulso internacionalista con gran impacto en el campo de la pedagogía. ³⁹ El resultado fue un claro interés por los procesos de formación de maestros que otros países estaban poniendo en práctica.

Es posible rastrear el modo en que se recogen en la *REN* las experiencias que otros países estaban llevando a cabo con el fin de acercar la formación de maestros a las estructuras universitarias. Especialmente relevantes son

37 José Ortega y Gasset, «La pedagogía social como programa político», en Obras completas. Tomo II, (Madrid, Taurus: Fundación José Ortega y Gasset, 2004): 86-102, 102.

38 Juan Bagur Taltavull, «La ultranación orteguiana: una vía de comprensión del fenómeno transnacional a partir de la Razón histórica» *Iberic@l, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines* nº 14 (2018): 105-115, 113.

39 Ver: Teresa Marín Eced (1989) *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936)*. Los pensionados en pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1989) y Antonio Viñao «Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto» *Revista de Educación*, nº extr. (2007): 21-44.

las referencias a Bélgica, Francia, Alemania, Italia, Austria y Suiza. El caso de Bélgica aparece mencionado ya en el número 9 de 1923 de la *REN*. Se menciona al respecto que «la universidad de Lovaina acaba de crear una Escuela de Pedagogía destinada a la preparación de futuros profesores de Escuelas Normales, de Directores de Escuelas, de Inspectores, etc.» ⁴⁰ Se añadía que hay un programa de doctorado en pedagogía que «consta de cursos de complemento y cuestiones profundas de Pedagogía, más la preparación de una tesis». ⁴¹ Se mencionaba que el responsable de organizar este programa de enseñanzas universitarias era Fauville, quien se había inspirado en el modelo norteamericano tras un viaje por Estados Unidos. ⁴² Un año después, en 1924, la *REN*, publicó la traducción de un extracto del libro *La science de l'education* de los pedagogos belgas Jean Demoor y Tobie Jonckheere. El texto permite atisbar que, para entonces, en Bélgica, el acercamiento de la pedagogía a la universidad, aunque ya era una realidad en algunos casos, presentaba un desarrollo débil: «La ciencia pedagógica no se encuentra todavía definitivamente constituida en disciplina particular y pocas veces es mirada en su conjunto. Se encuentra abandonada por los estudios superiores». ⁴³

Respecto a la situación que se vivía en Francia, Jean Sarrailh publicó un interesante texto en 1924 en la *REN* titulado “Relaciones entre las enseñanzas primarias y superior”. El punto de partida, según el prestigioso profesor del Instituto Francés de

40 REVISTA DE ESCUELA NORMALAS «Una nueva Escuela Superior de Pedagogía». *Revista de Escuelas Normales*, nº 9 (noviembre), 1923: 290. 41 Ibíd.

42 Marc Depaeppe y Lieven D'hulst, *Un pèlerinage psycho-pédagogique aus États-Unis. Carnet de voyage de Raymond Buyse, 1922*. (Lovaina: Leuven University Press, 2011), 43.

43 Jean Demoor y Tobie Jonckheere «Lo que es la ciencia de la educación según Demoor y Jonckheere (extracto traducido del libro “La ciencia de la Educación”)» *Revista de Escuelas Normales* nº 17-18 (septiembre-octubre), (1924): 232-233, 233.

Madrid, era el problema suscitado en Francia por la reivindicación de los profesores que habían cursado estudios en las normales para acceder sin trabas a cursos específicos en las universidades. Como resultado ya se había aprobado en Francia el conocido como *Décret des équivalences*. El problema era que con anterioridad se exigía el título de bachiller, que no poseían la mayoría de quienes habían finalizado sus estudios en las Normales primarias. De tal manera «para un profesor de Escuela Normal, de unos veinticinco años o más, deseoso de ingresar en una universidad, era, digámoslo con franqueza, una verdadera humillación el tener que examinarse ‘con los chicos del Instituto’». ⁴⁴ La necesidad de generar puentes entre las Normales y las Universidades en Francia, según Jean Sarrailh, se podía constatar al observar que «en cuanto se dio el decreto, la juventud de las Normales se apresuró a aprovecharlo y se vio llegar a las Facultades numerosos profesores de enseñanza primaria superior» ⁴⁵. En esta misma línea la REN recogía también en 1928 el preámbulo del Proyecto de Reforma que para la reorganización general de la enseñanza había presentado el ministro de Instrucción Pública de Francia, Anatole de Monzie. En el texto se defendía «una estrecha comunicación entre los futuros maestros y la masa de los futuros ciudadanos con ansias de saber». ⁴⁶ Si bien, la reforma francesa, como expresó el propio Monzie, no aspiraba a eliminar el sistema de escuelas normales como eje vertebrador de la formación de maestros, el cual estaba anclado en la tradición pedagógica francesa desde su puesta en marcha en 1833 con la ley diseñada por François Guizot.

Sobre el estado de la cuestión en Alemania, Juan Comas, escribió un

44 Jean Sarrailh, «Relaciones entre las enseñanzas primarias y superior» *Revista de Escuelas Normales* n° 15 (mayo) (1924): 146-147, 146.

45 *Ibid.*, 147.

46 Anatole de Mozie, «La Reforma Francesa» *Revista de Escuelas Normales* n° 56 (octubre), (1928): 256-261, 259.

artículo titulado “Formación profesional del magisterio”, publicado en 1928 en la *REN*. Comas escribe este artículo desde Ginebra, donde realizó diferentes estancias becado por la JAE. ⁴⁷ Destacaba el autor que la Constitución de Weimar de 1919 disponía en su artículo 143 que la formación de los maestros primarios debería hacerse según la norma de la enseñanza universitaria, lo que dio «el golpe de muerte de las Escuelas Normales alemanas». ⁴⁸ Si bien, este artículo constitucional permanecía en suspenso a nivel nacional, lo que había llevado a los departamentos federales a reformas que seguían esta línea haciendo uso de su autonomía en asuntos educativos. Así, en Prusia se habían constituido las Academias Pedagógicas como instituciones alternativas a las normales, aunque no mantenían relación directa con las universidades. En Sajonia, como alternativa a las normales se habían abierto dos Institutos Pedagógicos en «Dresden y Leipzig, anexas de la Escuela Politécnica y de la Universidad existentes respectivamente en ambas ciudades, y dirigidos por pedagogos de la talla de Richter y Seyffert». ⁴⁹ Un plan muy parecido se había llevado a cabo en la ciudad libre de Hamburgo, con la diferencia de que en esta ciudad se exigía en el proceso de formación de maestros «además de los exámenes y trabajos ante un tribunal universitario, otro examen de práctica de la enseñanza ante las autoridades escolares». ⁵⁰

Sobre Italia escribió una reseña María Victoria Jiménez Crozat, directora de la Escuela Normal de Maestras de Guipúzcoa, titulada “Italia”. Jiménez Crozat por entonces era una buena conocedora del sistema esco-

47 Francesca Comas Rubí y Bernar Sureda García, «Joan Comas Camps i els seus estudis pedagògics a Ginebra pensionats per la JAE» *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* n° 22 (2013): 117-140.

48 Juan Comas, «Formación profesional del magisterio» *Revista de Escuelas Normales* n° 58 (diciembre), (1928): 331-332, 331.

49 *Ibid.*, 332

50 *Ibid.*

lar en Italia, siendo oportuno señalar que en 1927 publicó la traducción del libro *La reforma escolar italiana* del filósofo italiano Giuseppe Lombardo Radice,⁵¹ que colaboró entre 1922 y 1924 estrechamente con Giovanni Gentile en el Ministerio de Educación del gobierno fascista de Benito Mussolini.⁵² En el texto publicado en la *REN*, Jiménez Crozat retomaba una conferencia de Cassoti, en la que hacía alusión a que «con la ley Gentile el maestro puede entrar en la Universidad. Este es el hecho jurídico que ha roto la cadena que tenía al maestro en perpetua inferioridad dándole un arma que no es para los ineptos».⁵³ Un año después, de nuevo Jiménez Crozat publica en la *REN* un texto que en el que relata su encuentro en Roma con Lombardo Radice. En la entrevista, la autora pone de relieve los que considera los grandes logros de la conocida como “Ley Gentile”: «un contenido ideológico propio, una orientación inflexible y fija, un ideal definido, algo en fin de lo que falta hasta ahora en nuestras reformas docentes: nervio y médula».⁵⁴

Respecto a la situación en Austria y su intento de reforma del sistema de formación de maestros, Enrique Santos hacía alusión en la *REN* al proceso mediante el cual en este país «ha sido posible adaptar completamente la instrucción pública de todo un país a las exigencias científicas de la pedagogía contemporánea».⁵⁵ De una manera más específica, en un texto titulado “En Austria” de Juan Delmas se mencionaba el alcance de la reforma que implicaba la completa eliminación de las Normales:

51 Ver: Giuseppe Lombardo Radice, *La reforma escolar italiana* (Madrid: Ediciones de la Lectura, 1927).

52 Ver: A. James Gregor Giovanni Gentile: *Philosopher of Fascism*. (Londres-Nueva York: Routledge, 2017).

53 María Victoria Jiménez Crozat, «Italia». *Revista de Escuelas Normales* nº 15 (mayo), (1924): 171-172: 171.

54 María Victoria Jiménez Crozat, «Una entrevista con Lombardo Radice» *Revista de Escuelas Normales*, nº 28 y 29 (noviembre) , (1925): 284-285, 285.

55 Enrique Santos, «La reforma escolar en Austria» *Revista de Escuelas Normales*, nº 50 (enero) (1928): 29: 29.

La comisión de Reforma no se ha preocupado menos, desde 1920, del problema de la formación de los maestros. También dicha comisión preconiza soluciones que rompen con el pasado: la unidad de formación del personal docente; la supresión de las escuelas normales en que se reclutaban maestros; iniciación de todos los maestros en los estudios superiores; su permanencia más o menos prolongada en la Universidad (...) Los futuros maestros deberían todos consagrar el primer año, en la Universidad, a estudios de Psicología y de Pedagogía, equilibrando sus trabajos personales. A continuación de este primer año, y guiados por sus profesores, sería el momento adecuado para que los estudiantes optaran entre la enseñanza primaria y la secundaria. Los maestros, en el transcurso de un segundo y último año, elegirían un sector científico en el que afirmarían sus conocimientos y recibirían además una enseñanza práctica orientada hacia su futura profesión; asistirían a las clases, se ejercitarían en las escuelas anejas, profundizarían en la psicología y pedagogía de los niños de 6 a 12 años, con los cuales han de tratar.»⁵⁶

Llegados a este punto es momento de hacer mención a Suiza, el país que más páginas ocupó en la *REN* respecto al debate sobre la integración de la formación de maestro en la universidad. Aquí dos figuras son de gran interés: por una parte, la Jesús Sanz Poch, pedagogo español que cursó durante los años veinte su formación en el Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra⁵⁷ y Pere Rosselló Blanch,⁵⁸ quien se formó con Pierre Bovet y Édouard Claparède y continuó toda su carrera académica en Suiza. El Instituto J. J. Rousseau, según ha subrayado Teresa Marín Eced en sus estudios de la JAE, fue el

56 Juan Delmas, «En Austria» *Revista de Escuelas Normales* nº 51 (1929): 52-55, 53.

57 Ver: Joan Soler Mata, «L'itinerari formatiu i professional de Jesús Sanz Poch (1897-1936). Renovació pedagògica i compromís polític a Catalunya durant el primer terç del segle XX» *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* nº 13, (2009): 9-47.

58 Ver: Ramona Valls Moserrat «En el centenario del nacimiento de Pedro Rosselló y Blanch (1897-1970)». *En Atención a la Infancia y Espacios Educativos' VI Congreso Nacional de Educación Comparada coord.. Vicente Llorent-Bedmar (Sevilla: Universidad de Sevilla, 1998): 35-45.*

principal centro de investigación pedagógica para los pensionados.⁵⁹ Las múltiples relaciones que se establecieron en el instituto de Ginebra entre investigadores del centro y muchas personas y académicos españoles fueron confirmadas por Pierre Bovet en una entrevista que le realizó Roselló Blanch para la *REN*, al subrayar el «estrecho contacto entre esta casa y los educadores españoles».⁶⁰

La reforma en Suiza tenía unas particularidades de gran interés desde la perspectiva del contexto español de los años veinte. Lo que se había propuesto en este país era no romper con la estructura de las Escuelas Normales, un modelo de organización ciertamente autónomo en cada Cantón, al tiempo que se impulsaban espacios académicos propios de la Pedagogía que se integraban dentro de la Universidad. Jesús Sanz hacía mención a los casos de los cantones de Zurich y Basilea. Zurich había apostado por un modelo de «formación de los maestros por vía universitaria»⁶¹ y Basilea por «un Instituto de Pedagogía (*Lehrerseminar*) en estrecha relación con la Universidad, de la cual viene a ser la Facultad de Pedagogía, (y que) realiza la preparación técnica para los diversos grados del magisterio».⁶² El caso paradigmático era el del Instituto J. J. Rousseau, cuyos estudios en Pedagogía eran reconocidos con el valor de licenciatura, los cuales habilitaban directamente para el estudio del Doctorado en Filosofía con mención en Pedagogía y que además habían conseguido poder formar oficialmente a maestros siendo los estudios convalidados con los de la Escuela Normal. Lo interesante es que este instituto, desde su fundación, no había nacido con la intención de suprimir la forma-

ción de las Escuelas Normales, sino que había sido fundado como un espacio complementario que de forma paulatina, y con base en la calidad de sus programas de estudio, fue ganando el terreno a la escuelas Normales en el cantón de Ginebra.

Un modelo de consenso en 1932: la sección de Pedagogía dentro de la Facultad de Filosofía y Letras.

El modo de integrar la formación de los maestros en la universidad, como se ha podido observar, fue uno de los principales debates presentes a lo largo de la década de los años veinte en la *REN*. En febrero de 1928, a raíz del inicio del proyecto de Ciudad Universitaria que se había aprobado por Real Decreto en mayo de 1927⁶³, desde la *REN* se reclamaría un espacio propio en el nuevo campus para la formación del magisterio. El proyecto de una universidad moderna en la capital del país, anunciado en un contexto de evidente debilitamiento de la dictadura de Primo de Rivera, era todo un aliciente para los sectores reformistas del magisterio español. En febrero de 1928, la Junta Directiva de la Asociación Nacional del Profesorado, con Rodolfo Llopis al frente, publica una editorial en la *REN*, con la siguiente propuesta:

Que en la 'Ciudad Universitaria' haya una sección que prepare a las nuevas generaciones de profesores con el estudio serio de las diversas ramas de la Pedagogía y de las disciplinas que le sirven de fundamento; con sus laboratorios de Fisiología y de Psicología; con sus trabajos de seminario. La nueva Facultad habría de ser, además, el centro de dirección, de impulsión y de coordinación de los estudios pedagógicos de toda España, desde la Escuela primaria a la Universidad, abordando todos los problemas que los pedagogos del mundo entero tienen planteados; pero imprimiendo a su

59 Op. cit.

60 Pere Rosselló Blanch, «Una conversación con M. Pierre Bovet» *Revista de Escuelas Normales*, nº 52 (marzo) (1928): 92-93, 92.

61 Jesús Sanz, «La formación de los maestros en suiza. Escuela normal y universidad» *Revista de Escuelas Normales* nº 53 (abril) (1928): 129-132, 131.

62 *Ibid.*, 132.

63 Ver: Isabel Pérez Villanueva-Tovar, «La Ciudad Universitaria de Madrid (1927-1931)» en *Hacia el centenario de la Ciudad Universitaria de Madrid a sus 90 años coords. Carolina Rodríguez-López y Jara Muñoz Hernández* (Madrid: Ediciones Complotense, 2018), 25-67.

actuación un intenso dinamismo. Base de dicha Facultad podría y debería ser la actual Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, con la agregación de los hombres que están ya consagrados como verdaderas autoridades en el campo de la Pedagogía.⁶⁴

Que Rodolfo Llopis fuera el presidente de la Junta Directiva que en 1928 redactó esta editorial es significativo, en la medida que dos años después, en el contexto de la recién proclamada Segunda República, sería nombrado Director General de la Primera Enseñanza, aunque no hizo acto de posesión de su puesto hasta el 28 de junio de 1931, cargo que ocupó hasta 1933, siendo Director primero con Marcelino Domingo como Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes (14 de abril de 1931-16 de diciembre de 1931) y luego con Fernando de los Ríos Urruti (16 de diciembre de 1931-12 de junio de 1933). Su intensa labor en el Ministerio le situó como principal «promotor y ejecutor de la reforma educativa republicana».⁶⁵ Sabiendo del puesto que iba a ocupar de forma inminente, Llopis publicó en el número del mes de abril-mayo de 1931 de la *REN* un texto titulado “Una cuartilla para mis compañeros”, donde queda definida la que sería su hoja de ruta política en lo referente a la formación de maestros:

El advenimiento de la República ha llenado de optimismo los corazones de todos los españoles, debemos afrontar con toda valentía el problema de las Escuelas Normales. De las Escuelas Normales sí, pero no consideradas aisladamente, sino formando parte de toda una organización general de la enseñanza española.

Ha llegado el momento de que nos reunamos a discutir sin visiones estrechas del panorama español. Hay que tender la vista al porvenir, y en función de ese porvenir trazar las bases de nuestra reforma. Y señalar con

caracteres claros y precisos el papel que corresponde a las Normales. Que se acaben de una vez los eufemismos, las ambigüedades y las confusiones. La Normal no puede confundirse con ningún otro Centro docente. Cada uno de los Centros que integren el nuevo edificio escolar tiene que tener su personalidad propia, inconfundible. Que existan los Centros que deban existir. Ni uno más ni uno menos. Pero que cada cual responda a un fin preciso.⁶⁶

La apuesta de Llopis era mantener la estructura de las Escuelas Normales, definiendo bien su papel dentro del sistema educativo. En esta tarea tuvo el apoyo de Domingo Barnés, quien era Director general de Bellas Artes también dentro del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Ambos pertenecían a una misma generación dentro de la Institución Libre de Enseñanza. Además, habían realizado estancias de investigación en el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra, en el caso de Llopis durante el verano de 1926.⁶⁷ Barnés visitó también el Instituto suizo en varias ocasiones, y en su obra se detecta la presencia creciente de Claparède, junto a otras influencias, entre las que destaca la del pragmatista John Dewey, de cuyas ideas pedagógicas Barnés fue un amplio difusor ue en España.⁶⁸

Para entonces Llopis era conocedor de la existencia de un importante sector de maestros y profesores de Normales que demandaba la completa incorporación de la formación del magisterio a la Universidad. Así quedó recogido en la *REN* en un texto publicado por Jesús Sanz en 1930, quien señaló que esta había sido una de las principales demandas consensuadas en el Primer Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano.⁶⁹ Una op-

64 Junta Directiva, «Para la Ciudad Universitaria» Revista de Escuelas Normales nº 51 (febrero), (1928): 41.

65 Rita Gradaílle Pernas, «Rodolfo Llopis Ferrándiz: notas biográficas del antiguo director de la Revista de Escuelas Normales» Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, no. 37, (2000): 237-260, 242.

66 Rodolfo Llopis, «Una cuartilla para mis compañeros» Revista de Escuelas Normales, nº 81-82, (1931): 97.

67 Adelina María Sivent Garriga, El ideario pedagógico de Rodolfo Llopis (Alicante: Instituto Alicante de Cultura Juan Gil-Albert, 2015), 78.

68 Gonzalo Jover, op. cit. (2019): 255.

69 Jesús Sanz, «Reseña: Escuelas de España. Año II, Cuaderno II, Segovia, julio 1930» Revista de Escuelas Normales, nº 75, octubre, (1930): 250-251

ción que Llopis quería evitar a toda costa argumentando que el mantenimiento de las Escuelas Normales no era un obstáculo para que otros centros puedan llenar vacíos detectados en el sistema, siempre y cuando quedase bien definido el fin que habría de cumplir cada institución. Con este argumento de base consiguió que el Ministerio descartara la opción de integrar por completo la formación de los docentes en la universidad, lo cual hubiera generado fricciones entre el Magisterio. No hay que olvidar que fue este un sector que había contribuido notablemente a la proclamación de la República.

Ante la inminente reforma que estaba impulsando Llopis, en 1931 se organizaron dos reuniones que fueron clave: por un lado, se convoca una asamblea general para el mes junio de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario (ANPN), y ya en julio la Asociación Nacional del Magisterio organizó en Segovia las conocidas como Conversaciones Pedagógicas de la Granja. De ambas reuniones salió un acuerdo general sobre la cuestión de la integración de las normales a la universidad, que terminaría por perfilar la función que correspondería a la futura Sección de Pedagogía. En la *REN*, se publicaron los textos que fueron debatidos en la asamblea general de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario. La junta de la directiva presentó tres textos a discusión: "Bases para las Normales" de Antonio Gil Muñiz, "Colegios de huérfanos" por Romero y García Arroyo y "Residencias normalistas" por Jesús Sanz. El texto de Antonio Gil Muñiz, que entonces era el presidente de la Asociación del Profesorado Numerario y director de la Revista de Escuelas Normales, fijó lo que será a partir de 1932 la Sección de Pedagogía:

El Profesorado de la Normal, la Inspección, los Directores de graduadas, etc., deberán en lo sucesivo tener formación universitaria, para lo que debe crearse la Facultad de Pedagogía. Para ingresar en ésta debe exigirse el

título de Maestro. Estas Facultades de Pedagogía deben organizarse sobre la base de algunas de las disciplinas que constituyen la Sección de Filosofía, de las Facultades de Filosofía y Letras y las Cátedras especiales que deberán crearse. Serían necesarias tres Facultades: Madrid, Barcelona y Sevilla. La Escuela Superior del Magisterio ha cumplido su misión histórica y su persistencia constituye un obstáculo a los anhelos de todos los primarios españoles. Aun suponiendo perfecto este centro habría que suprimirlo, porque el nobilísimo anhelo del magisterio de que le abra la Universidad merece inmediata satisfacción. La creación de las facultades de Pedagogía demostrará del mejor modo posible el deseo del poder público de que la escuela alcance la máxima eficacia. Estas facultades también deben intervenir en la formación del profesorado secundario.⁷⁰

En las mencionadas conversaciones de La Granja se incluyó como punto central abordar lo referente a las "Instituciones de alta investigación científica". Se consensuó en primer lugar, según el testimonio de María Victoria Jiménez Crozat, que este tipo de instituciones debía quedar enfocada a «aquellos que demuestran excepcionales condiciones para la investigación».⁷¹ O, lo que es lo mismo, tendrá por objetivo formar a una élite de pedagogos que ocuparían puestos estratégicos en el sistema, sin que esto afectase en lo sustancial a la estructura nacional de Escuelas Normales. En estos espacios académicos integrados en la Universidad «se cultivará la ciencia pura en todas sus ramas, incluso la pedagógica, y los progresos que se realicen servirán para mejorar el contenido y la marcha de las demás instituciones de cultura maternas, generales y profesionales mediante una adecuada difusión de los avances científicos».⁷²

70 Antonio Gil Muñiz, Bases para la reforma de las normales» Revista de Escuelas Normales nº 81-82 (1931): 113-120, 119.

71 María Victoria Jiménez Crozat, «Las conversaciones pedagógicas de La Granja» Revista de Escuelas Normales nº 83 (octubre), (1931): 11-13, 12.

72 *Ibid.*

El decreto del 29 de enero de 1932 que sentaba las bases de la Sección de Pedagogía resultó del agrado de la mayoría de asociaciones de normalistas en España. En concreto la Asociación Nacional del Profesorado Numerario, que publicaba la *REN*, manifestó, por medio de su Junta Directiva, «su simpatía por la creación en la Universidad de Madrid, de la Sección de Pedagogía; con ello los estudios pedagógicos se elevan de nivel, y se facilita el que los aficionados puedan ensanchar sus conocimientos pedagógicos».73 La crítica que se realizó guardaba relación con que en la nueva institución no se mantendrían la “Cátedra de Ciencias del Hogar”, que ya existía en la Escuela Superior de Magisterio, y la de “Técnica de la Inspección”, lo cual era percibido como un problema teniendo en cuenta que en la Sección de Pedagogía se formarían los futuros inspectores. También se observó con reticencia el hecho de que, para obtener la licenciatura en Pedagogía, en el caso de quienes habían terminado los estudios en una escuela Normal, se requería de un periodo de tres años de formación complementario.

CONCLUSIÓN

En los últimos veinte años diferentes estudios se ha centrado en el proceso de reconstrucción del ámbito académico de la Pedagogía. A partir de estudios en perspectiva institucional, que podrían catalogarse como de micropolítica académica, se ha analizado con detalle el modo en que la Pedagogía se reorganizó académicamente a partir de los años cuarenta.74 En este artículo, lo que se ha

73 Junta Directiva, «Al margen de lo legislado» Revista de Escuelas Normales nº 87 (febrero) (1932): 99.

74 Ver: Gonzalo Jover, Conrad Vilanou y Xavier Laudo, «Juan Zaragüeta y los orígenes de la Filosofía de la Educación en España: un pedagogo entre dos mundos» Revista Española de Pedagogía 72, nº 258, (2014): 327-346; Antonio F. Canales «From Soul to Matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse» Paedagogica Historica 55, nº 3. (2019): 451-469

pretendido es abordar el proceso de construcción de la Pedagogía como espacio académico universitario con base en las perspectivas e ideas que resonaron en dos revistas que abordaron en sus páginas esta cuestión a fondo, como fueron el *BEN* y la *REN*. Es decir, lo que se ha realizado es un análisis desde la historia intelectual, cuyo objeto de estudio es la intencionalidad de las ideas expresadas en un momento histórico determinado.

Un primer plano de análisis ha llevado a situar a importantes intelectuales vinculados al campo de la pedagogía que tomaron una posición dentro del debate sobre la integración de estructuras clave del magisterio en la Universidad y que así lo expresaron en diferentes textos publicados en el *BEN* y la *REN*. Entre los intelectuales más destacados cabe mencionar a Modesto Bargalló, Rodolfo Llopis, María de Maeztu y José Castillejo. Todos ellos partían de experiencias que habían observado en otros países. También eran intelectuales que desarrollaban tareas de gestión destacadas y que como resultado conocían los problemas estructurales del sistema de formación de maestros en España. Para el desarrollo de sus líneas de argumentación se sirvieron de convenciones lingüísticas que tenían a su disposición tanto en el contexto pedagógico español como en el internacional. Ninguno de ellos puso en cuestión la necesidad de abrir espacios en la Universidad donde se consolidará la Pedagogía como ámbito académico propio. Sus divergencias, más bien, estaban en el rol que tras la reforma pertinente debían desempeñar las Escuelas Normales. Mientras Bargalló y Llopis era partidarios del mantenimiento de la formación normalista, Maeztu y Castillejo expresaron la necesidad de integrar por completo la formación de maestros en el sistema universitario.

y Antonio F. Canales y Yasmina Álvarez González «Las cátedras de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid bajo el primer franquismo» Revista de Educación nº 389 (julio-septiembre) (2020): 95-116.

En el debate abierto en el *BEN* y la *REN*, fueron numerosas las alusiones a reformas o modos de estructurar la formación de los maestros en otros países. Como se ha mostrado, se han encontrado referencias a la situación en Francia, Bélgica, Austria, Alemania, Italia y Suiza. El actualizado conocimiento que se tenía de lo que sucedía al respecto en cada uno de estos países fue resultado del número destacado de pensionistas de la JAE que por entonces realizaban estudios en el campo de la Pedagogía especialmente en Europa. Estas experiencias fueron clave para el diseño del espacio propio que terminaría ocupando la Pedagogía dentro de la universidad en España a partir de 1932. Especialmente significativa fue la influencia del Instituto J. J. Rousseau cuyo modelo fue tomado como referencia para instaurar una Sección de Pedagogía dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central en febrero de 1932.

Observando el debate abierto, así como las referencias internacionales que fueron analizadas desde la *REN*, se puede concluir que la constitución de la Sección de Pedagogía a partir de 1932 fue una opción de consenso. La supresión íntegra del sistema de escuelas Normales fue descartada entonces. Con toda certeza, Rodolfo Llopis, buen conocedor de lo que la estructura normalista significaba a nivel político, social y pedagógico en España, fue el que frenó esta opción como Director General de la Primera Enseñanza a partir de 1931. Domingo Barnés, Director general de Bellas Artes, terminaría apoyando esta misma solución. Es posible interpretar que tanto Llopis como Barnés estaban dispuestos a observar en qué medida la nueva Sección de Pedagogía podía evolucionar con el paso del tiempo e ir poco a poco socavando el peso institucional y formativo que todavía las Normales tenían en el territorio español. La experiencia del Instituto J. J. Rousseau mostraba que un espacio

de estas características, bien dotado a todos los niveles, podía hacer la función de ariete institucional que con el tiempo daría forma a un nuevo sistema de formación de los maestros más científico y racional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armitage, David. «The International Turn in Intellectual History». En *Rethinking Modern European Intellectual History*, editado por Darrin M McMahon y Samuel Moyn, 232-252. New York: Oxford University Press, 2014.

Bagur Taltavull, Juan. «La ultranación orteguiana: una vía de comprensión del fenómeno transnacional a partir de la Razón histórica». *Iberic@I, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines* nº 14 (2018): 105-115.

Brehony, Kevin J. «Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism». *Paedagogica Historica* 45, nº4-5 (2009): 585-604, Doi: 10.1080/00309230903100965

Bruno-Jofré, Rosa y Jover Olmeda, Gonzalo. «Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación». *Revista de Educación*, nº 347 (2008): 397-417.

Canales, Antonio F. «From Soul to Matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse». *Paedagogica Historica* 55, nº 3. (2019): 451-469. Doi:10.1080/00309230.2018.1560337

Canales, Antonio F. y Álvarez González, Yasmina. «Las cátedras de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid bajo el primer franquismo». *Revista de Educación* nº 389 (julio-septiembre) (2020): 95-116.

Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-456

Casanova, Julián. *Una violencia indómita. El siglo XX europeo*. Barcelona: Crítica, 2020.

Castillejo, José. «Las lámparas de la obediencia, de la inquietud y de la tolerancia». *Revista de Escuelas Normales*, nº 58, diciembre (1928): 322-329, 326-327.

Catillejo, José. *Guerra de ideas en España. Filosofía, política y educación*. Madrid: Siglo XXI, 2019.

Comas, Juan. «Formación profesional del magisterio». *Revista de Escuelas Normales nº 58 (diciembre)*, (1928): 331-332.

Comas Rubí, Francesca y Sureda García, Bernar. «Joan Comas Camps i els seus estudis pedagògics a Ginebra pensionats per la JAE». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* nº 22 (2013): 117-140. Doi: 10.2436/20.3009.01119

Cuesta Bustillo, Josefina, Turrión García, María José y Merino, Rosa María (coords). *La residencia de señoritas y otras redes culturales femeninas*. Salamanca: Universidad de Salamanca y Fundación Ortega y Gasset, 2015.

Delmas, Juan. «En Autria». *Revista de Escuelas Normales* nº 51 (1929): 52-55.

Demoor, Jean y Jonckheere, Tobie. «Lo que es la ciencia de la educación según Demoor y Jonckheere (extracto traducido del libro "La ciencia de la Educación")» *Revista de Escuelas Normales nº 17-18 (septiembre-octubre)*, (1924): 232-233.

Depaepe, Marc. *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Lovaina: Universitaire Pers/Weinheim Deutscher Studienverlag, 1993.

Depaepe, Marc y D'hulst, Lieven. *Un pèlerinage psycho-pédagogique aus États-Unis. Carnet de voyage de Raymond Buyse, 1922*. Lovaina: Leuven University Press, 2011.

Díez Torres, Ramón Alejandro, del Pozo Andrés, María del Mar y Segura Redondo, Manuel. «La Revista de Escuelas Normales: una publicación de regeneración normalista nacida en Guadalajara (1923-1936)». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 1 (1988): 9-30.

Fuchs, Eckhardt. «Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century». *Paedagogica Historica* 40, nº 5 (2004): 757-784. Doi: 10.1080/0030923042000293751

Gaceta de Madrid. *Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. 30 de septiembre de 1931, nº 273, 2091-2094.

Gaceta de Madrid. *Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. 29 de enero de 1932, nº 29, 732-733.

Gil Muñiz, Antonio. «Bases para la reforma de las normales». *Revista de Escuelas Normales* nº 81-82 (1931): 113-120.

González Geraldo, José Luis. «Aportaciones de María de Maeztu a los inicios de la Pedagogía Social en España» *Revista Complutense de Educación* 30, nº 1 (2019): 293-306. Doi: 10.5209/RCED.57341

Gradaïlle Pernas, Rita. «Rodolfo Llopis Ferrándiz: notas biográficas del antiguo director de la Revista de Escuelas Normales». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, no. 37, (2000): 237-260.

Gregor, A. James. *Giovanni Gentile: Philosopher of Fascism*. Londres-Nueva York: Routledge, 2017.

Herrero Fabregat, Clemente. «La geografía en la Revista de Escuelas Normales (1923-1936)». *Estudios*

Geográficos 57, nº 222 (1996): 31-65.

Jiménez Crozat, María Victoria. «Italia». *Revista de Escuelas Normales* nº 15 (mayo), (1924): 171-172.

Jiménez Crozat, María Victoria. «Una entrevista con Lombardo Radice». *Revista de Escuelas Normales*, nº 28 y 29 (noviembre), (1925): 284-285.

Jiménez Crozat, María Victoria. «Las conversaciones pedagógicas de La Granja». *Revista de Escuelas Normales* nº 83 (octubre), (1931): 11-13.

Jover, Gonzalo, «La evolución de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Madrid». En *Un siglo de Pedagogía Científica en la Universidad Complutense de Madrid*, editado por Julio Ruiz Berrio (Madrid: Fundación Santillana, 2004): 35-45.

Jover, Gonzalo, Vilanou, Conrad y Laudo, Xavier. «Juan Zaragüeta y los orígenes de la Filosofía de la Educación en España: un pedagogo entre dos mundos». *Revista Española de Pedagogía* 72, nº 258, (2014): 327-346

Jover, Gonzalo. «Roots and Development of Pädagogik in Spain" en Blanka Kudláčová y Andrej Rajský». En *Education and "Pädagogik": Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)*, editado por Blanka Kudláčová y Andrej Rajský (Berlin: Peter Lang, 2019): 248-262.

Junta Directiva. «Para la Ciudad Universitaria». *Revista de Escuelas Normales* nº 51 (febrero), (1928): 41.

Junta Directiva. «Al margen de lo legislado». *Revista de Escuelas Normales* nº 87 (febrero), (1932): 99.

Llopis, Rodolfo. «Al discutirse el presupuesto de Instrucción Pública...». *Boletín de Escuelas Normales*, nº 5, junio, (1922): 10.

Llopis, Rodolfo. «Una cuartilla para mis compañeros» *Revista de Escuelas Normales*, nº 81-82, (1931): 97.

Maeztu, María de. «Las residencias de estudiantes en las normales». *Revista de Escuelas Normales*, nº 6 (1923):162-165.

Mainer, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.

Marín Eced, Teresa (1989) *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1989.

Mérida-Nicolich Gamarro, Eloísa. «La Revista de Pedagogía: 1922-1926». *Revista Española de Pedagogía* 50, nº 192 (1992): 257-270.

Meumann, Ernst. «La pedagogía experimental según Neumann». *Revista de Escuela Normales*, nº 2, febrero, (1923): 59-61.

Mozie, Anatole de. «La Reforma Francesa». *Revista de Escuelas Normales* nº 56 (octubre), (1928): 256-261.

Ortega y Gasset, José. «La pedagogía social como programa político». En *Obras completas. Tomo II*, (Madrid, Taurus: Fundación José Ortega y Gasset, 2004): 86-102.

Otero Urtaza, Eugenio. «La irrupción de la pedagogía en la Universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la Cátedra de Pedagogía Superior». *Revista de Educación* 332 (2003): 249-263, 260.

Pérez Villanueva-Tovar, Isabel. «La Ciudad Universitaria de Madrid (1927-1931)». En *Hacia el centenario de la Ciudad Universitaria de Madrid a sus 90 años*, coordinado por Carolina Rodríguez-López y Jara Muñoz Hernández. Madrid: Ediciones Complutense, 2018, 25-67.

Radice, Giuseppe Lombardo. *La reforma escolar italiana*. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1927.

REVISTA DE ESCUELA NORMALES. «Una nueva Escuela Superior de Pedagogía». *Revista de Escuelas Normales*, nº 9 (noviembre), 1923: 290.

Rosselló Blanch, Pere. «Una conversación con M. Pierre Bovet». *Revista de Escuelas Normales*, nº 52 (marzo) (1928): 92-93, 92.

Ruiz Berrio, Julio. «La pedagogía universitaria y los estudios universitarios de pedagogía». *Bordón. Revista de Pedagogía*, nº 252 (1984): 207-224.

Sáiz, Milagros y Sáiz, Dolors. «El lugar de Joaquim Xirau en el Instiut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya». *Revista de Historia de la Psicología* 31, nº 2-3 (2010): 41-62.

Santos, Enrique. «La reforma escolar en Austria». *Revista de Escuelas Normales*, nº 50 (enero) (1928): 29.

Sanz, Jesús. «La formación de los maestros en suiza. Escuela normal y universidad». *Revista de Escuelas Normales* nº 53 (abril) (1928): 129-132, 131.

Sanz, Jesús. «Reseña: Escuelas de España. Año II, Cuaderno II, Segovia, julio 1930». *Revista de Escuelas Normales*, nº 75, octubre, (1930): 250-251

Sarrailh, Jean. «Relaciones entre las enseñanzas primarias y superior». *Revista de Escuelas Normales* nº 15 (mayo) (1924): 146-147.

Sivent Garriga, Adelina María. *El ideario pedagógico de Rodolfo Llopis*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert, 2015.

Soler Mata, Joan. «L'itinerari formatiu i professional de Jesús Sanz Poch (1897-1936). Renovació pedagògica i compromís polític a Catalunya durant el primer terç del segle XX».

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació nº 13, (2009): 9-47.

Valls Moserrat Ramona. «En el centenario del nacimiento de Pedro Rosselló y Blanch (1897-1970)». En *'Atención a la Infancia y Espacios Educativos' VI Congreso Nacional de Educación Comparada* coordinado por Vicente Llorent-Bedmar, 35-45. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1998.

Van Gorp, Angelo, Depaepe, Marc y Simon, Frank. «Backing the Actor as Agent in Discipline Formation: An Example of the "Secondary Disciplinarization" of the Educational Sciences, Base on the Networks of Ovide Decroly (1901-1931)». *Paedagogica Historica* 40, nº 5 (2004): 591-615.

Vázquez Ramil, Raquel. *Mujeres y educación en la España contemporánea: la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid* (Madrid: Akal, 2012).

Viñao, Antonio. «Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto». *Revista de Educación*, nº extr. (2007): 21-44.


EL NEXO ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN LA CARRERA UNIVERSITARIA. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.

Teaching and research nexus in the university career.
A systematic review.

Patricia Arroyo Ainsa.

Universitat Jaume I, España.


parroyo@uji.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5289-1042>

María Reina Ferrández Berrueco.

Universitat Jaume I, España.

ferrande@uji.es

 <https://orcid.org/0000-0001-6416-5902>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10045904>

RESUMEN

La carrera académica se ha visto afectada, en los últimos años, por cambios en las políticas institucionales y por la implantación de un modelo hamburgoltiano de universidad en la que el profesorado debe simultanear docencia e investigación. Esta combinación puede generar sinergias, pero también conflictos. Para conocer el panorama actual en el nexo entre docencia e investigación se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura. Los resultados no son concluyentes, encontrando estudios tanto a favor como en contra de los beneficios de esta relación. Por un lado, el gran peso que tiene la investigación en la carrera académica, en contraposición a la docencia, dificulta que este nexo pueda ser realmente efectivo. Por otro lado, parece abrirse una vía de conexión que facilite el nexo entre docencia e investigación a partir de la utilización de la propia metodología de la investigación como metodología didáctica en educación superior.

Palabras claves: Nexo docencia e investigación, educación superior, revisión sistemática, profesorado universitario.

ABSTRACT

The academic career has been affected in recent years by changes in institutional policies and by the implementation of a Hamburg model of university in which professors must combine teaching and research. This combination can generate synergies, but also conflicts. A systematic review of the literature has been carried out in order to get an overview of the current situation in the teaching-research nexus. The results are not conclusive, finding studies both for and against the benefits of this relationship. On the one hand, the great weight of research in academic careers, as opposed to teaching, makes it difficult for this link to be truly effective. On the other hand, there seems to be a way to facilitate the link between teaching and research through the use of research methodology itself as a teaching methodology in higher education.

Keywords: Teaching and research nexus, higher education, systematic review, university lecturers.

INTRODUCCIÓN

Es ampliamente conocido que la profesión docente universitaria hoy en día está compuesta por diferentes responsabilidades: investigación, docencia, cooperación o servicios y gestión, siendo las dos primeras las que más trascendencia tienen.

Del mismo modo, en el panorama universitario actual, el tipo de sistema más común sigue la propuesta de Wilhelm von Humboldt, la cual se basa en el equilibrio entre la enseñanza y la investigación como parte de la profesión académica. Este modelo humboldtiano de universidad considera que la investigación y la docencia están unidas, que el currículum no debe ser cerrado y el propio estudiantado debe adquirir ciertas competencias propias de la investigación (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019; Paulsson y Macheridis, 2022). Por esta razón, a lo largo de los años, la comunidad investigadora e incluso responsables de política universitaria han tratado de estudiar si, en efecto, este nexo tiene sentido o no en la actualidad (Hernández, 2002; Ulla y Tarrayo, 2021).

Por ello, el nexo de docencia con investigación es un componente relevante en la educación superior (Hattie y Marsh, 1996; Gutman, 2021) y este hecho se está convirtiendo en un punto de estudio importante en relación a cómo el personal docente universitario aprovecha las habilidades propias de la investigación en su docencia y viceversa.

1. DESARROLLO

1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La idea de que la docencia y la investigación deben estar relacionadas en la carrera académica se ha tratado en varias ocasiones, destacando algunas ventajas que esta relación puede tener, como sería el hecho de que se viesen como dos actividades

que pueden reforzarse la una a la otra (Paulsson y Macheridis, 2022). Algunos factores clave en este nexo son las estructuras de conocimiento, las especificidades disciplinares y curriculares, las prioridades institucionales y las políticas correspondientes, las identidades del personal académico, así como las habilidades y motivaciones del estudiantado (Hordósy y Mclean, 2022). De modo similar, se estudia la posibilidad de que esta relación a través del trabajo con el propio alumnado pueda suponer un aprendizaje más profundo para este (Mägi y Beerkens, 2016).

Sin embargo, en el otro extremo, existen numerosas investigaciones que señalan la nula relación que existe entre ambas disciplinas, entendiéndose de esta manera como dos actividades diferenciadas (Flander et al., 2020; McIntosh et al., 2022; Ulla y Tarrayo, 2021). De hecho, se pueden encontrar ciertas barreras en la carrera académica que impiden la realización de este nexo y que algunos autores agrupan en tres factores (Benavides et al., 2019; Hernández, 2002): el primero hace referencia al tiempo, la dedicación y el compromiso; el segundo se refiere a las características de la personalidad y el tercero pone el foco en los incentivos.

A pesar de la gran cantidad de estudios que encontramos en este sentido, no se tiene una idea clara de los beneficios que este nexo puede traer a la educación superior. Es por ello que ante esta ambigüedad, sobre si la docencia y la investigación dentro de la carrera profesional universitaria verdaderamente son actividades complementarias o no, en este estudio nos planteamos el siguiente objetivo: cómo se aborda, desde la literatura científica, el concepto de carrera docente universitaria centrándose en el vínculo entre la investigación y la docencia, que junto con la transferencia a la sociedad (la denominada tercera misión) forman los tres pilares fundamentales de la carrera docente universitaria.

1.2. METODOLOGÍA

Para responder al objetivo general de este estudio se ha elegido como método de investigación la revisión sistemática. Este método se caracteriza por ser un proceso de búsqueda de información por el cual se realiza una revisión de la literatura de forma rigurosa y transparente, que permite su repetición y actualización (Newman y Gough, 2020).

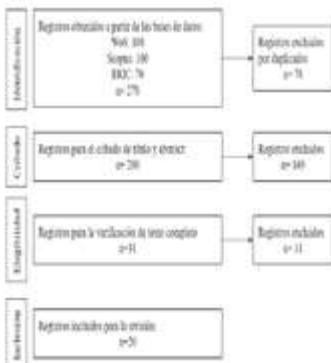
PROCESO

La información fue obtenida usando el método PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010). Los documentos seleccionados responden a la siguiente fórmula de búsqueda (“teaching” AND “research”) AND “nexus” AND “higher education”, y un límite de tiempo establecido a partir del año 2015 hasta el momento del estudio (febrero de 2023).

Esta investigación se llevó a cabo en tres bases de datos internacionales relevantes en el tema de estudio: Web Of Science (WoS), Scopus y Educational Resources Information Center (ERIC). En la figura 1 se detalla el proceso que se ha llevado a cabo para la selección de los artículos.

FIGURA 1.

Diagrama de las fases de la revisión sistemática



Fuente: elaboración propia

En la primera fase se obtuvieron 278 artículos de las tres bases de datos, los cuales se cargaron en el gestor de documentos Zotero. Una vez obtenidos se pasó a eliminar los duplicados, los cuales fueron 78. En la siguiente fase, la correspondiente al cribado por título y resumen se revisaron 200 artículos, esta vez fueron eliminados 169 a partir de los criterios de exclusión acordados, que se pueden observar en la tabla 1.

Tras la fase de cribado, se obtuvieron 31 artículos para la verificación del texto completo de manera que se compruebe la elegibilidad de los mismos. Tras este análisis se excluyeron 11 artículos, quedando así 20 artículos incluidos para la fase final de la revisión. Esta última fase se realizó a partir de una hoja de cálculo en Excel, realizando un análisis de contenido (Flores-Kanter y Medrano, 2019) de los textos, en el que se indica el año, autores, países y enfoque metodológico (cuantitativo, cualitativo o mixto).

TABLA 1.

Criterios de inclusión y exclusión de la revisión.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Se centra en unir la enseñanza y la investigación del personal docente universitario	No se centra en el nexo de la enseñanza y la investigación por parte del personal docente de la universidad
Centrado en educación superior	Centrado en otros niveles educativos
Escrito en inglés, español o catalán	Escrito en otros idiomas
Documentos publicados entre 2015 y 2022	Antes de 2015
Acceso posible	No se ha tenido acceso

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se puede ver un listado con los artículos seleccionados

para esta revisión. Se puede observar como están centrados principalmente en países del continente europeo y asiático.

Por otro lado, en función de los años de publicación, se puede ver como en este caso se encuentran repartidos entre los años escogidos, menos el año 2019 y 2023, en el que no hay ninguno. Asimismo, los años con mayor número de publicaciones

son el 2015 y 2017 con cuatro artículos cada uno.

En cuanto a la tipología del texto, podemos encontrar tanto artículos publicados en revistas científicas (16), como capítulos de libro (3). Finalmente, en relación con la metodología utilizada, se encuentran 8 de tipo cualitativo, 7 cuantitativo y 3 que utilizan un método mixto.

TABLA 2.

Lista de los artículos incluidos en la revisión

	Autores	Título	Año	País	Método	Tipo de publicación
1	Arimoto, A.	The teaching and research nexus from an international perspective	2015	Japón	Cualitativo	Capítulo de libro
2	Benayoune, A, Slimi, Z y Alemu, A	A Study of Teachers' Experiences and Perceptions of Research-Teaching Nexus in HEI (Higher Education Institutions)	2022	Omán	Mixto	Artículo en revista
3	Cadez, S., Dimovski, V., y Zaman, M	Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality	2017	Eslovenia	Cuantitativo	Artículo en revista
4	Calikoglu, A., Seggie, F.N, y Uslu, B.	The teaching and research nexus in Turkish academia: Lessons from an international survey	2020	Turquía	Cuantitativo	Artículo en revista
5	Christensen, M., Morten, J. y Innstrand, S.T.	Academic Work Engagement, Resources and Productivity: Empirical Evidence with Policy Implications	2018	Noruega	Cuantitativo	Artículo en revista
6	Farcas, D., Bernardes, S.F. y Matos, M.	The Research-Teaching Nexus from the Portuguese Academics' Perspective: A Qualitative Case Study in a School of Social Sciences and Humanities	2016	Portugal	Cualitativo	Artículo en revista
7	Heng, K.; Hamid, M.O.; Khan, A.	Academics' conceptions of research and the research-teaching nexus: Insights from Cambodia	2022	Cambodia	Cualitativo	Artículo en revista
8	Holmén, M. y Ljungberg, D.	The teaching and societal services nexus: academics' experiences in three disciplines	2015	Suecia	Cualitativo	Artículo en revista

9	Jung, J. y Chan, C.K.Y.	Academics' Perception on Research Versus Teaching and Their Recognition	2017	Japón, China, Corea y Hong Kong (Asia del Este)	Cuantitativo	Capítulo de libro
10	Kaasila, R., Lutovac, S., Komulainen, J. y Maikkola, M.	From fragmented toward relational academic teacher identity: the role of research-teaching nexus	2021	Finlandia	Cualitativo	Artículo en revista
11	Khan, M.	Achieving an Appropriate Balance between Teaching and Research is a Dilemma for the Institutions of Higher Education: an Exploratory Study	2017	México	Cualitativo	Artículo en revista
12	Lapoule, P., Lynch, R	The case study method: exploring the link between teaching and research	2018	Europa	Mixto	Artículo en revista
13	López-Gómez, E.	Linking Research and Teaching at the University: Teaching Research Nexus	2015	España	Cualitativo	Artículo en revista
14	Matthews, A. y Kotzee, B.	Bundled or unbundled? A multi-text corpus-assisted discourse analysis of the relationship between teaching and research in UK universities	2021	Reino Unido	Mixto	Artículo en revista
15	Schneider, P., Folkens, L. y Busch, M.	The teaching-research-practice nexus as framework for the implementation of sustainability in curricula in higher education	2018	Alemania	Mixto	Artículo en revista
16	Shin, J.C. y Kim, Y.	The Teaching and Research Nexus Under Research University Initiatives: A Comparative View for East Asia	2017	Asia, África, América, Europa y Oceanía	Cuantitativo	Capítulo de libro
17	Tight, M.	Examining the research/teaching nexus	2016	Reino Unido	Cualitativo	Artículo en revista
18	Uaciquete, A. y Valcke, M	Strengthening the Teaching and Research Nexus (TRN) in Higher Education (HE): Systematic Review of Reviews	2022	Mozambique y Bélgica	Cualitativo. Sistemática	Artículo en revista
19	Zhang, L. F., Horta, H., Jung, J., y Postiglione, G. A.	The Research-Teaching Nexus: Not Merely an Enduring Myth	2020	Japón	Cuantitativo	Artículo en revista
20	Zhang, y Lf; Shin, J.C.	The Research-Teaching Nexus among Academics from x5 Institutions in Beijing, Mainland China	2015	China	Cuantitativo	Artículo en revista

Fuente: elaboración propia.

Partiendo del objetivo de esta investigación, el cual es abordar el concepto de carrera docente universitaria centrándose en el vínculo entre la investigación y la docencia, se plantean una serie de categorías de manera deductiva mediante la revisión bibliográfica. La primera de estas categorías se centra en los argumentos a favor de este nexo, siendo la segunda las sugerencias que se establecen para favorecer dicho nexo. En relación a esta última, la tercera categoría se centra en la visión de la investigación como una metodología didáctica. La cuarta categoría hace referencia a los argumentos en contra de este nexo y finalmente, en la quinta se describen las barreras detectadas. A lo largo del proceso de análisis de los estudios seleccionados se detectó de forma inductiva una sexta categoría de análisis: las diferencias en la percepción de este nexo en función de las características demográficas del profesorado universitario (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

1.3. RESULTADOS

A la hora de organizar los resultados obtenidos a partir de los 18 artículos seleccionados, se han seguido las preguntas de esta investigación planteadas.

Argumentos a favor del nexo

Para comenzar a detallar las cuestiones que relacionan las actividades de docencia e investigación dentro de la carrera académica del profesorado universitario, algunos estudios se centran en destacar que el hecho de servirse de actividades propias de la investigación, como son la búsqueda bibliográfica y la preparación de comunicaciones, puede favorecer y desarrollar la docencia, además de ayudar a mantenerse más actualizados y conectados con los nuevos descubrimientos. Al mismo tiempo, también se destaca que se pueden reciclar los recursos pedagógicos para material de investigación (Benayoune, et al., 2022; Farcas et al.,

2016; Holmén y Ljunberg, 2017; Heng et al., 2022; Khan, 2017; Lapoule y Lynch, 2018; Tight, 2016; Zhang y Shin, 2015; Schneider, 2018; Uaciquete y Valckle, 2022). En la misma línea, las actividades relacionadas con la tercera misión de la universidad también pueden enriquecer la docencia creando y diseñando cursos y modelos que surgen de las mismas (Christensen et al., 2018; Holmén y Ljunberg, 2017; Schneider, 2018; Uaciquete y Valckle, 2022).

Por otro lado, también se incluye la reflexividad entendida como forma de reevaluación de las prácticas de enseñanza e investigación, así como la identificación de los retos y objetivos de desarrollo y la construcción de prácticas alternativas. Siempre que esta investigación sea de calidad, va a aportar beneficios a la docencia y por consiguiente al estudiantado (Cadez et al., 2017; Kaasila et al., 2021; Khan, 2017; López-Gómez, 2015; Shin y Kim, 2017). En la misma línea, también se destaca que la investigación requiere, y al mismo tiempo ayuda, a desarrollar ciertas habilidades como son: el pensamiento flexible y complejo, la perseverancia, los conocimientos y la motivación intrínseca.

Del mismo modo, la docencia requiere de otras características que enriquecen la investigación como es la resolución de problemas y el pensamiento divergente (Calikoglu et al., 2020; Khan, 2017; Zhang et al., 2020).

Finalmente, otra conclusión detectada es que el profesorado más implicado en investigaciones similares a su docencia puede aportar explicaciones teóricas más claras en las clases. Porque, cuanto más investiga una persona en un campo, más experta se vuelve y más información puede aportar al estudiantado, realizando así discursos más atractivos en sus sesiones. Es por ello, que el aprendizaje se convierte en el factor común a las dos actividades, apareciendo como un elemento motivador para el estudiantado (Jung y Chan, 2022;

Heng et al., 2022; Kaasila et al., 2021; Lapoule y Lynch, 2018; López-Gómez, 2015; Matthews y Kotzee, 2021).

Propuestas que favorecen el nexo entre docencia e investigación

En la línea de favorecer el nexo entre la docencia y la investigación, en primer lugar, se establecen una serie de indicaciones dirigidas principalmente a la institución educativa. A nivel general estas propuestas se pueden definir como: reconocer y recompensar a aquellos miembros del profesorado que adopten medidas para realizar dicho nexo; tratar de vincular los proyectos de investigación a la docencia que se imparte; o tratar de motivar al personal de que utilicen el método de alcance inductivo (Khan, 2017). Si bien, otra propuesta detectada es la utilización del estudio de caso como un vehículo para producir conocimiento en ambas disciplinas. Esta idea parte de la necesidad de motivación y más recursos tanto personales como materiales (principalmente tecnológicos) para realizar ese cambio en la manera de entender la misión de la universidad (Benayoune, et al., 2022; Calikoglu et al., 2020; Lapoule y Lynch, 2018; Uaciquete y Valckle, 2022; Zhang y Shin, 2015; Zhang et al., 2020). Finalmente, otra sugerencia es que ambas actividades tengan el mismo peso en la carrera académica como manera para estrechar esas diferencias existentes entre ellas (Calikoglu et al., 2020; Kaasila et al., 2021; Lapoule y Lynch, 2018; Uaciquete y Valckle, 2022).

En segundo lugar, se encuentran sugerencias a nivel personal dirigidas al propio cuerpo docente, las cuales establecen las siguientes pautas: (1) tratar de equilibrar el tiempo entre docencia e investigación; (2) compartir información y experiencias con el resto del profesorado; (3) recurrir a la investigación personal en el diseño y la enseñanza de los cursos; (4) situar las últimas investigaciones en el cam-

po dentro de su contexto histórico en la enseñanza en el aula; (5) diseñar actividades de aprendizaje en torno a cuestiones de investigación contemporáneas; (6) partir de las ideas que emergen durante las sesiones con el estudiantado y; (7) la propia elaboración de materiales de enseñanza partiendo de la información adquirida a través de la investigación (Holmén y Ljungberg, 2017; Khan, 2017; López-Gómez, 2015; Tight, 2016). Esta última idea, también hace especial mención a la tercera misión de la universidad, hablando de la posibilidad de transferir todo aquello que se prepara para formar e informar a la sociedad en material pedagógico (Holmén y Ljungberg, 2017).

Investigación como metodología

Este apartado se puede relacionar con el anterior, ya que para algunas personas la utilización de la investigación como una metodología puede ser una propuesta que lleve al nexo. Algunas de las razones que sustentan esta idea son la capacidad de estimular el aprendizaje sobre la investigación y, por consiguiente, hacer una docencia en la que se involucre al estudiantado en las tareas de esta. Por ejemplo, algunas propuestas se centran en utilizar ciertas actividades propias de la investigación como pueden ser la búsqueda de información, recogida o el análisis de datos como recurso didáctico (Farcas et al., 2016; Khan, 2017; López-Gómez, 2015; Tight, 2016; Uaciquete y Valckle, 2022; Zhang et al., 2020). Al mismo tiempo, se puede llegar a conectar estos aprendizajes del alumnado con la detección de necesidades del entorno en el que se desarrolla, conectando así la universidad con la sociedad (Shin y Kim, 2017). Por otro lado, esta conexión puede ayudar a desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado, e incluso favorecer el aprendizaje mediante la investigación activa a partir de una idea que surge a raíz de los intereses del alumnado (Arimoto, 2015; Benayoune, et al., 2022; Khan,

2017; López-Gómez, 2015; Schneider, et al., 2018; Uaciquete y Valckle, 2022; Zhang y Shin, 2015).

Argumentos en contra del nexo

En el otro extremo, se alegan que la investigación no supone una fuente de información para la docencia. Sino que más bien se lleva a cabo como una forma de responder a las demandas que la carrera académica soporta, acentuando así la diferenciación entre el perfil investigador y docente y por lo tanto no consideran que ambas actividades deban complementarse (Arimoto, 2015; Cadez et al., 2017; Heng et al., 2022; López-Gómez, 2015; Tight, 2015). En la misma línea, y en relación con la tercera misión, no se termina de encontrar la utilidad en conectar los materiales que utilizan entre esta y la docencia (Holmén y Ljungberg, 2017).

Asimismo, otros de los argumentos negativos, hace referencia a la falta de tiempo para prestar atención a ambas al mismo tiempo (Arimoto, 2015; Christensen et al., 2018; Khan, 2017; Zhang y Shin, 2015). Por otro lado, un riesgo que en ocasiones se atribuye a esta relación es la manera en la que está configurado el programa educativo, el cual en muchas ocasiones no contempla la posibilidad de incluir la investigación en él, y otras muchas veces se encuentra sujeto a los intereses del profesorado (Benayoune, et al., 2022; Farcas et al., 2016; López-Gómez, 2015; Uaciquete y Valckle, 2022). Asimismo, no se considera como parte de ese nexo el hecho de formarse sobre una materia como investigación, admitiendo que la enseñanza se basa en su propio conocimiento y experiencia y no tanto en la búsqueda de información. Esto se puede deber a que en muchos casos, el profesorado imparte repetidas veces una misma asignatura y, por tanto, la búsqueda de información no resulta tan relevante (Jung y chan, 2017; Lapoule y Lynch, 2018; Matthews y Kotzee, 2021).

Finalmente, también se afirma que la investigación requiere de una metodología determinada y por ello buscar información o materiales didácticos no lo consideran parte del proceso de investigación como tal (Heng et al., 2022).

Barreras detectadas al nexo

Una vez expuestos las razones a favor o en contra del nexo, se pueden identificar algunas cuestiones que los estudios analizados identifican como barreras. La principal y más referida de ellas es la falta de tiempo. Es decir, la poca disponibilidad para hacer frente a ambas actividades, así como el esfuerzo que consideran necesario para unirlas (Benayoune, et al., 2022; Farcas et al., 2016; Heng et al., 2022; López-Gómez, 2015 Tight, 2016; Uaciquete y Valckle, 2022). Si bien, otras características adicionales que dificultan dicho nexo podrían ser las relacionadas con la naturaleza del trabajo, características individuales del profesorado, características de las instituciones, la cultura de la profesión o la cultura de la sociedad o incluso las características de la propia clase. Esta última hace referencia a los intereses y motivaciones del alumnado o incluso el horario (Cadez et al., 2017; Farcas et al., 2016; Khan, 2017; Uaciquete y Valckle, 2022).

Por otra parte, en algunas partes del mundo, más concretamente el caso de Camboya, la investigación se encuentra en un momento de poco reconocimiento, y por ello, se le dedican menos recursos e incentivos al profesorado en contraste con la docencia (Heng et al., 2022). Por el contrario, también encontramos países del mundo en el que la situación es inversa, es decir, da la sensación de que todo este tiempo y esfuerzo está más dirigido a la investigación que a la docencia. El ejemplo más próximo es la situación de las universidades españolas, las cuales siguen un modelo de evaluación docente en el que se centra en el rendimiento a nivel de

investigación (López-Gómez, 2015). Otros ejemplos de países con este modelo pueden ser Portugal (Farcas et al., 2016), Turquía (Calikoglu et al., 2020), Japón (Arimoto, 2015), Omán (Benayoune, et al., 2022) o Mozambique/Bélgica (Uaciquete y Valckle, 2022)

Las diferencias demográficas que influyen en la opinión

En relación a los estudios que han analizado las diferencias demográficas se encuentran diferentes variables que pueden favorecer o desfavorecer este nexo entre la investigación y la docencia. En primer lugar, se ha detectado que el nexo entre la enseñanza y la investigación es mayor en las disciplinas blandas que en las duras, entiendo las disciplinas blandas por Artes y Humanidades y Ciencias Sociales, mientras que las disciplinas duras corresponden a Ciencias, Ingeniería y Ciencias de la Salud (Calikoglu et al., 2020; Shin y Kim, 2017). Además, cuando el tipo de investigación que se lleva a cabo es de tipo aplicado o aplicado y básico suelen estar más de acuerdo en este nexo que cuando se realiza investigación puramente básica (Holmén y Ljungberg, 2015; Jung y Chan, 2017; Shin y Kim, 2017). Sucede lo mismo con la experiencia docente, cuantos más años lleva una persona dedicada a la docencia, más beneficios encuentra en el nexo (Calikoglu et al., 2020; Jung y Chan, 2017; Shin y Kim, 2017). A su vez, otros factores que se analizan son las diferencias en función del género, siendo este nexo más favorable en las mujeres (Calikoglu et al., 2020).

Por otro lado, se han detectado ciertos factores propios de la institución y del profesorado que también pueden influir en la motivación a realizar esa transferencia de conocimiento. Los factores relacionados con las instituciones hacen referencia al establecimiento de asociaciones académicas, la identificación de centros de

aprendizaje, la evaluación de la productividad y la citación de trabajos, el estatus de la universidad de investigación, el sistema de recompensas y la institucionalización del ranking (Arimoto, 2015; Khan, 2017). Por otro lado, los factores relacionados con el profesorado hacen referencia a la manera de entender la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento de su disciplina (López-Gómez, 2015). O incluso, puede variar en función del perfil del alumnado, se encuentra más facilidad para esta conexión cuando el nivel de enseñanza se realiza en niveles de postgrado frente a grados (Zhang y Shin, 2015).

CONCLUSIÓN

La carrera universitaria está formada por una serie de actividades que la construyen, de las cuales las más destacadas y conocidas son la docencia y la investigación (Hordósy y McLean, 2022; McIntosh et al., 2022). Es por ello, que se ha estudiado el nexo de ambas disciplinas como algo inherente a la carrera del profesorado universitario (Brew et al., 2016; Hattie y Marsh, 1996). Actualmente, gran parte de la literatura enfocada al estudio de la carrera académica del profesorado universitario trata de explorar cómo el personal entiende sus diferentes funciones, a veces como actividades convergentes y otras veces como actividades complementarias (Hordósy y Mclean, 2022).

En esta revisión se ha podido observar como las propuestas que afirman la posibilidad de unir estas actividades giran en torno a dos ejes. Por un lado, el primer eje haría referencia al estudiantado, es decir, mediante el uso de alguna de las actividades propias de la investigación como pueden ser la búsqueda de información, la recogida y análisis de datos, la redacción y publicación de textos científicos (Khan, 2017). Varios autores (Arimoto, 2015; Farcas, et al., 2016; Zhang et al., 2015; Zhang et al., 2020) han destacado las habilidades y cua-

lidades que esta puede desarrollar en el estudiantado: el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la habilidad para resumir y difundir los resultados obtenidos, entre otras.

Por otro lado, el segundo eje se centraría en la transmisión del conocimiento a la sociedad, partiendo de la reflexión sobre cómo cada vez la universidad debe acercar más su actividad a la sociedad, no solamente quedándose en los meros resultados de investigación. “Mejorar la “función de utilidad social” de las universidades y medir, alcanzar y rendir resultados en docencia, investigación, transferencia, inserción laboral de los titulados, para promover la adecuación entre resultados académicos y demandas sociales” (Vázquez, 2015:24). En este aspecto, destaca el término de movilización del conocimiento, cuyo objetivo es consolidar las interacciones entre investigación, política y práctica, los cuales se relacionan con la percepción de la universidad actual (Perines y Murillo, 2017).

Si bien, cuando las propias universidades escriben sobre la relación entre su enseñanza e investigación, les resulta difícil explicar exactamente cómo estas se benefician mutuamente (Harland y Wald, 2017; McIntosh et al., 2022). Eso se puede deber, a que hoy en día, salvo excepciones vistas como la de Camboya, partimos de un sistema de educación superior en el que la investigación tiene mayor peso en la carrera del profesorado universitario que la enseñanza a la hora de evaluar la actividad académica, lo que provoca un desequilibrio entre ambas dimensiones (Escobar-Jiménez y Delgado, 2019; Khan et al., 2018; Lankveld et al., 2017; Tesouro y Pui-ggali, 2015). Sin contar con el estrés y la ansiedad que generan en el personal docente la presión por alcanzar el número requerido de publicaciones (Mula-Falcón et al., 2021).

Un factor común para los que no están de acuerdo en los beneficios de unir docencia e investigación es la

falta de tiempo para llevar a cabo ambas actividades, así como la falta de incentivos que reconozcan este nexa (Caballero y Bolívar, 2015; Flander et al., 2020; McIntosh et al., 2022).

Con todo ello, a partir de estas situaciones se puede llegar a dos conclusiones.

Por un lado, la primera conclusión sería conseguir que el tiempo dedicado a una de las actividades sea de utilidad en la otra. Es decir, si de verdad se consigue llevar a la práctica docente aquellas averiguaciones que se obtienen a partir de la investigación, el tiempo dedicado a ello tendrá una doble utilidad, pues este conocimiento se traslada al estudiantado a través de la docencia y a la sociedad a través de la investigación.

Por otro lado, la segunda conclusión es que la literatura informa de una concepción muy concreta y diferente de ambas actividades. Si se incentiva la buena práctica investigadora con menos horas de docencia se llega a una percepción de esta última como algo secundario en la universidad, cuando debería estar al mismo nivel. Por ello, no es de extrañar que los esfuerzos del personal docente universitario se centren principalmente en el ámbito de la investigación.

Por último, señalar que, a día de hoy, existe una revisión sistemática que trata de analizar el concepto al que se refiere unir docencia e investigación en educación superior, por supuesto, dicho estudio se ha incluido como uno de los artículos analizados (Uaciquete y Valckle, 2022). No obstante, el estudio que aquí se presenta muestra importantes diferencias. Por un lado, en el análisis realizado por Uaciquete y Valckle (2022) solamente se tienen en cuenta las revisiones teóricas, dejando a un lado todos aquellos trabajos que utilizan trabajo de campo, como son la encuesta, la entrevista o los grupos de discusión. Asimismo, estos autores parten de una visión de este concepto centrada

en la repercusión que el mismo tiene hacia el estudiantado. En cambio, en el presente estudio, la investigación sobre dicho nexo se centra en la perspectiva del profesorado y su carrera académica. Si bien es cierto que como uno de los aspectos que favorece la relación de ambas disciplinas se ha obtenido el uso de la investigación como metodología como medio para llegar al estudiantado. Es por ello que se llega a la conclusión de que no existe una definición única, y por tanto sería necesario unificar opiniones y visiones, así como determinar qué significa el nexo y desde qué punto podría ser entendida.

En relación a las limitaciones de este estudio, cabe destacar que para realizarlo se han utilizado artículos desde contextos muy diferentes y desde todo el abanico de universidades del mundo. Esto que puede ser un dato positivo en cuanto a la representatividad del estudio, presenta la dificultad de desvincular las diferencias contextuales, que pueden hacer que lo que se percibe como positivo en un contexto, sea negativo en otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arimoto, A. (2015). The teaching and research nexus from an international perspective. In *The relevance of academic work in comparative perspective*, 91-106. Springer, Cham.

Benavides, E. P., Rosero, A. R., y Montenegro, G. A. (2019). La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa: The research-teaching relationship and its impact on educational quality. *Revista Unimar*, 37(1), 13-33. Doi: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art1>

Benayoune, A., Slimi, Z., y Alemu, A. E. (2022). A Study of Teachers' Experiences and Perceptions of Research-Teaching Nexus in HEI (Higher Education Institutions). *Journal of Educational and Social Research*, 12(4), 163. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0104>

Brew, A., Boud, D., Namgung, S. U., Lucas, L. y Crawford, K. (2016). Research productivity and academics' conceptions of research. *Higher Education*, 71(5), 681-697. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9930-6>

Caballero, K y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77 DOI:<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>

Cadez, S., Dimovski, V. y Zaman, M (2017) Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality, *Studies in Higher Education*, 42 (8), 1455-1473, DOI: [10.1080/03075079.2015.1104659](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1104659)

Calikoglu, A., Seggie, F. N., y Uslu, B. (2020). The Teaching and Research Nexus in Turkish Academia: Lessons from an International Survey. *Higher Education Forum*, 17, 115-134. DOI: [10.15027/48957](https://doi.org/10.15027/48957)

Christensen, M., Morten, J. y Instrand, S.T. (2020). Academic work engagement, resources and productivity: empirical evidence with policy implications, *Studies in Higher Education*, 45:1, 86-99, DOI: [10.1080/03075079.2018.1517304](https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1517304)

Escobar-Jiménez, C. y Delgado, A. (2019). Calidad y cualidad en la Educación Superior: una discusión teórica en el sistema de educación superior ecuatoriano. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 159-175. Doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11740>

Farcas, D., Bernardes, S.F. y Matos, M. (2017). The research-teaching nexus from the Portuguese academics' perspective: a qualitative case study in a school of social sciences and humanities. *High Educ* 74, 239-258. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0046-4>

Flander, A., Rončević, N. y Kocar, S. (2020). How Teaching and Research Nexus in Academic Attitudes,

Behaviours and System of Promotion Influences Academic Satisfaction? Case Study of Croatia and Slovenia. *Higher Education Forum*, 17, 177-205. DOI: 10.15027/48960

Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>

Flores-Kanter, P. E., y Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36(2), 203-215. <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>

Gutman, M. (2021) From teacher to senior teacher educator: exploring the teaching-research nexus in Israeli Academic Colleges of Education. *Journal of Education for Teaching*, 47 (3), 439-453, DOI: [10.1080/02607476.2021.1886570](https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1886570)

Harland, T. y Wald, N (2018). Vanilla teaching as a rational choice: the impact of research and compliance on teacher development. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 419-434. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1395408>

Hattie, J. y Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507-542.

Heng, K., Hamid, M. O. y Khan, A. (2022). Academics' conceptions of research and the research-teaching nexus: Insights from Cambodia. *International Journal of Educational Development*, (90) <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102569>

Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), págs. 271-30. Recuperado a

partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/98921>

Holmén, M., y Ljungberg, D. (2015) The teaching and societal services nexus: academics' experiences in three disciplines. *Teaching in Higher Education*, 20:2, 208-220. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.978751>

Hordósy, R y McLean, M. (2022). The future of the research and teaching nexus in a post-pandemic world. *Educational Review*, 74(3), 378-401, DOI: [10.1080/00131911.2021.2014786](https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2014786)

Jung, J. y Chan, C.K.Y. (2017). Academics' Perception on Research Versus Teaching and Their Recognition. In: Postiglione, G., Jung, J. (eds) *The Changing Academic Profession in Hong Kong*, 19. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56791-4_8

Kaasila, R., Lutovac, S., Komulainen, J. y Maikkola, M. (2021) From fragmented toward relational academic teacher identity: the role of research-teaching nexus. *High Educ* 82, 583-598. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00670-8>

Khan, M. (2017) Achieving an Appropriate Balance between Teaching and Research in Institutions of Higher Education: An Exploratory Study. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 7 (5), 341-349. DOI:[10.18178/ijiet.2017.7.5.892](https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.5.892)

Khan, S.A., Shah, S.M., y Khan, T.M. (2018). An Investigation of Attitudes towards the Research Activities of University Teachers. *Bulletin of Education and Research*, 40 (1), 215-230.

Lankveld, T., Schoonenboom, j., Volman, M., Croiset, G y Beishuizen, J. (2017) Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36 (2), 325-342. DOI:[10.1080/07294360.2016.1208154](https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154)

Lapoule, P. y Lynch, R. (2018) The case study method: exploring the

link between teaching and research, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40 (5), 485-500 <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1496515>

López-Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: Teaching-research nexus. *Teor. educ.* 27 (2), pp. 203-220. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teored-2015272203220>

Mägi, E. y Beerkens, M. (2016). Linking research and teaching: Are research-active staff members different teachers? *High Educ* 72, 241-258. DOI [10.1007/s10734-015-9951-1](https://doi.org/10.1007/s10734-015-9951-1)

Matthews, A., y Kotzee, B. (2022). Bundled or unbundled? A multi-text corpus-assisted discourse analysis of the relationship between teaching and research in UK universities. *British Educational Research Journal*, 48, 578- 597. <https://doi.org/10.1002/berj.3783>

McIntosh, S., McKinley, J., Milligan, L.O. y Mikolajewska, A. (2022) Issues of (in)visibility and compromise in academic work in UK universities, *Studies in Higher Education*, 47 (6), 105 71068, DOI: [10.1080/03075079.2019.1637846](https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1637846)

Mula-Falcón, J., Cruz-González, C. y Caballero, K. (2021). The teaching evaluation systems and its impact on academics. A systematic review. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 91-109. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15841>

Newman, M. y Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives, and application. *En O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond y K. Buntins (Eds.), Systematic reviews in educational research (pp. 3-22)*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1

Paulsson, A. y Macheridis, N. (2022). The policy unconscious: educational labor, the re-

search-and-teaching relationship and the unquestioned meaning of higher education, *Critical Policy Studies*, 1-17, <https://doi.org/10.1080/19460171.2022.2064889>

Perines, H. y Murillo, J. F. (2017) ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior* 46(181), 89-104. DOI <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>

Ruiz-Corbella, M., y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la educación superior*, 48(189), 1-19. DOI: [10.36857/resu.2019.189.612](https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612)

Schneider, P., Folkens, L. y Busch, M. (2018). The Teaching-Research-Practice Nexus as Framework for the Implementation of Sustainability in Curricula in Higher Education. In: Leal Filho, W. (eds) *Implementing Sustainability in the Curriculum of Universities*. World Sustainability Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70281-0_8

Shin, J.C. y Kim, Y. (2017). The Teaching and Research Nexus Under Research University Initiatives: A Comparative View for East Asia. In: *Postiglione, G., Jung, J. (eds) The Changing Academic Profession in Hong Kong*, 19. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56791-4_9

Tesouro, M. y Puiggalí, J. (2015). La relación entre la docencia y la investigación según la opinión del profesorado universitario. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 196, 212 - 218. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.031>

Tight, M. (2016) Examining the research/teaching nexus, *European Journal of Higher Education*, 6 (4), 293-311, <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1224674>

Ulla, M.B. y Tarrayo, V.N. (2021). Classroom teaching or academic publishing? An investigation of Philip-

pine doctoral academics' beliefs. *Research in Education*, 111 (1), 80-88. doi:[10.1177/00345237211024670](https://doi.org/10.1177/00345237211024670)

Uaciquete, A.S., Valcke, M. (2022). Strengthening the Teaching and Research Nexus (TRN) in Higher Education (HE): Systematic Review of Reviews. *Sustainability*, 14, 15317. <https://doi.org/10.3390/su142215317>

Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>



Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>

Zhang, Lf., Shin, J.C. (2015). The research-teaching nexus among academics from 15 institutions in Beijing, Mainland China. *High Educ* 70, 375-394. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9836-8>

Zhang, L. F., Horta, H., Jung, J., y Postiglione, G. A. (2020). The Research-Teaching Nexus: Not Merely an Enduring Myth. In *Higher Education Forum Vol. 17*, 69-97). DOI: [10.15027/48955](https://doi.org/10.15027/48955)

**INTELIGENCIA ARTIFICIAL, EDUCACIÓN
SUPERIOR Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO.**

Artificial Intelligence, Higher Education, and Public Engagement.

Francisco Osorio.Universidad de Chile, Chile.
fosorio@uchile.cl <https://orcid.org/0000-0002-5515-2699>**Marisol Palma.**Universidad de Tarapacá, Chile.
mhpalmab@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7497-2617>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10045910>**RESUMEN**

La inteligencia artificial es una tecnología muy reciente, pero de alto impacto en educación superior. Su uso tiene consecuencias en docencia, formas de evaluación, gestión y administración de las instituciones, así como en la investigación científica. Sin embargo, otras de las funciones de la educación superior es la vinculación con el medio, conocida anteriormente como extensión. Interesantemente, si bien se reconoce su importancia y valor, también presenta algunas complejidades, como por ejemplo su definición amplia y sus diversas formas de actuar y comunicar. En ese escenario, este artículo se pregunta por las posibles ventajas que tendría la inteligencia artificial para apoyar la vinculación con el medio en las instituciones de educación superior. Para realizar lo anterior, se consideran los viajes de investigación del antropólogo Martin Gusinde (que estudió las sociedades del extremo sur americano a principios del siglo XX) y, desde ahí, se proponen maneras concretas (y otras de largo plazo) en que el conocimiento científico puede usar la inteligencia artificial para desarrollar y ampliar una efectiva vinculación con el medio. Se analizan algunos aspectos éticos y se concluye que la relación entre inteligencia artificial y vinculación con el medio puede ser fructífera, pero se requieren desarrollar dentro de la educación superior argumentos informados por investigaciones que consideren la mayor cantidad de aspectos para tomar decisiones informadas.

Palabras claves: Inteligencia artificial, vinculación medio, comunidad, educación superior, Gusinde.

ABSTRACT

Artificial intelligence is a very recent technology, but it has a high impact on higher education. Its use has consequences in teaching, evaluation methods, management, and administration of institutions, as well as in scientific research. However, another function of higher education is public engagement, previously known as extension. Interestingly, while its importance and value are recognized, it also presents some complexities, such as its broad definition and its various forms it takes. In this scenario, this article asks about the possible advantages that artificial intelligence would have to support public engagement within higher education institutions. To do this, a research project on the anthropologist Martin Gusinde (who studied the societies of the southernmost part of America at the beginning of the 20th century) is considered and from there, concrete (and long-term) ways are proposed in which scientific knowledge can use artificial intelligence to develop public engagement. Some ethical aspects are analyzed and it is concluded that the relationship between artificial intelligence and public engagement can be fruitful, but arguments that consider as many aspects as possible must be developed within higher education to make informed decisions.

Keywords: Artificial intelligence, engagement, community, higher education, Gusinde.

INTRODUCCIÓN

El impacto de la inteligencia artificial en los sistemas universitarios es enorme y, como todo está recién comenzando, hay más preguntas que certezas. En este escenario, deseamos concentrarnos en la relación entre educación superior y vinculación con el medio, a través de los posibles usos de la inteligencia artificial para ayudarnos en este proceso.

En esta misma revista, Victoriano Camas (2022) reflexiona sobre la vinculación con el medio y la educación superior en Ecuador. Señala que “en el contexto actual de las universidades latinoamericanas, se está produciendo una tensión y conflicto alrededor de la idea de la función social de la vinculación con la sociedad, situación que conlleva, cuando menos, a un debate sobre su significado, sus fines, objetivos y modos de proceder” (Camas, 2022: 74). Luego de hacer una revisión bibliográfica, Camas llega a la conclusión que el concepto es polisémico, es decir, se usa en Latinoamérica de manera heterogénea.

El problema que se nos presenta es que estamos ante dos conceptos que nos cuesta asir: inteligencia artificial y vinculación con el medio. Sin embargo, podemos intuir el potencial de ellos y tratar de pensar su relación, por muy inicial que esta sea. Los cambios sociales y tecnológicos son tan rápidos, que más vale considerar este escenario móvil como base de este artículo y tratar de navegar con esta mar arbolada.

Tradicionalmente, se usaba en las universidades latinoamericanas el concepto de extensión. Por ello, se dice que las funciones de la educación superior son tres: docencia, investigación y extensión. Por cierto, la mayoría de las instituciones asignan a sus académicos una cuarta función: administración o gestión. En tiempos más recientes (aproximadamente

desde el año 2000), la extensión pasó a llamarse vinculación con el medio. De acuerdo con Paulette Dougnac: “La introducción del concepto de vinculación con el medio en Chile ocurre pocos años después de la emergencia del concepto de engagement en Reino Unido y Estados Unidos, y plantea impulsar una relación bidireccional como una nueva forma de vincular la universidad con la comunidad” (Dougnac, 2016: 4).

Por lo tanto, estamos ante una propuesta generada en países anglosajones que es aceptada por las organizaciones asociadas a la educación superior en Latinoamérica, ya sea agencias gubernamentales o casas de estudio. La idea original es bienintencionada, esto es, buscar que tanto las instituciones de educación superior como las personas y organizaciones externas a ellas se relacionen para beneficio mutuo: que se vinculen para bien. La manera en que ello se realiza cambia constantemente (hay muchos modos de hacer vinculación con el medio), pero es una idea que llegó para quedarse y ha sido bien recibida en la comunidad académica.

Así entonces, nuestro objetivo es reflexionar sobre cómo podemos hacer vinculación con el medio usando inteligencia artificial para el bien común. Qué beneficios tendría, cómo se podría hacer y qué problemas éticos se podrían encontrar en el camino. Nos interesa indagar en los límites que implica aplicar (considerando el campo de valores éticos de una comunidad abierta al conocimiento científico en su amplio sentido) la inteligencia artificial al conocimiento de la historia y en específico de lenguajes y culturas en peligro de extinción. Qué beneficios tendría, cómo se aplicaría, qué implica el manejo digital de metadatos del archivo histórico, qué problemas epistemológicos podría haber, qué problemas éticos se podrían encontrar en el camino.

Para ello nos basamos en un proyecto de investigación financiado por

la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (Fondecyt 1220499) sobre la obra del antropólogo Martín Gusinde, quien realizó trabajos y estadías de campo entre pueblos originarios (yaganes, selk'nam, kaweskhar) entre 1918 y 1924, en cuatro viajes de exploración a la región de Fuego-Patagonia. El conocimiento de dichas culturas indígenas tiene un valor propio que sin embargo se desconoce, pues gran parte de los resultados de investigación científica termina en artículos y libros que leen pocos especialistas. De ahí que tiene mucho sentido y valor la vinculación con el medio que permita una adecuada difusión de dichos conocimientos. En este proceso, los académicos tradicionalmente han recurrido al formato de conferencias o charlas, generalmente dentro de sus propias universidades o en lugares con poco público. Otros, incluso, dan charlas en colegios o centros comunales de cultura.

Sin embargo, todo ello cambió con la ubicuidad de las redes sociales. Hoy en día se hacen podcasts y videos para YouTube, se publicitan por Instagram y Tik Tok, amplificadas por las mismas personas que ven estos contenidos culturales o históricos en redes sociales que interactúan con la información y la comparten. Los académicos, en general, han tomado más conciencia que la vinculación con el medio es una parte importante de su trabajo de investigación científica (si bien no saben mucho cómo hacerlo). En este escenario, hizo su aparición la inteligencia artificial, que ha llegado para cambiarlo todo.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Como este artículo se escribe en el año 2023, lo que se entiende hoy en día por inteligencia artificial es una variedad que se conoce como generativa. Esto quiere decir que el concepto es más antiguo, pero hoy se usa en esta nueva acepción. Anteriormente, habíamos escuchado concep-

tos como big data, redes neuronales, machine learning, Turing test y, por cierto, inteligencia artificial como tal. Pero en educación superior es otro el concepto que es más usado: ChatGPT. La letra G de GPT significa generativa.

Una manera de entender esta tecnología es conocer un poco de su historia y saber cómo funciona. Los inicios tienen que ver con un equipo de investigación de Google que tenía un problema: las traducciones que hacían no eran buenas. En general, era fácil traducir palabra por palabra, pero el sentido de las frases se les escapaba. Como vemos, las humanidades y las ciencias sociales estarán dichosas de saber que la investigación que dio origen a ChatGPT tenía al lenguaje como su centro de preocupación. Veamos el siguiente ejemplo. Si una persona dice “entré a trabajar a CEPAL”, se podría traducir con facilidad al idioma inglés. Pero ahora supongamos que esa persona está muy contenta, habla con modismos, es de Santiago de Chile (la sede de CEPAL está en esa ciudad) y dice: “encontré pega en la CEPAL”. Ahora no se entiende mucho lo que está diciendo.

Un traductor automatizado podría decir que “encontrar” es equivalente a “to find”, la palabra “pega” es equivalente a “punch”, las palabras “en la” podrían ser “in the” y CEPAL tiene un pequeño problema, pero de fácil solución. En español Comisión Económica para América Latina (CEPAL) es en inglés Economic Commission for Latin America, es decir, ECLAC (la letra C es por Caribbean). La traducción errónea quedaría así: “I found a punch in ECLAC”.

Tempranamente, entonces, el equipo de investigadores descubrió que la traducción palabra por palabra alcanzaba hasta cierto punto de exactitud. Un avance, pero no era completamente efectivo. Hasta que en el año 2017 publicaron un artículo con una solución, cuyo título es también digno de mérito: “Attention is all you need”

(Vaswani et. al 2017). Este documento fue estudiado por otro equipo de personas (de la empresa OpenAI), quienes dieron origen a ChatGPT (fue lanzado en noviembre de 2022). Pero sigamos con el ejemplo.

El equipo de Google, entonces, consideró que era mejor codificar las palabras, es decir, asignar un número a cada una, para facilitar los procesos computacionales. En este paso, ya hay un gran avance, pues los computadores son, precisamente, veloces para procesar números. Por ejemplo:

Encontré	trabajo	en	la	CEPAL
45	62	70	77	110

Los números son arbitrarios. Lo importante es que a cada palabra le corresponde un número. Ambas cosas, la secuencia de palabras y la secuencia de números, están correlacionadas. Sin embargo, para el procesamiento de la información el programa de computación no trabaja con las palabras, sino que con los números. En este caso, la secuencia 45, 62, 70, 77, 110. Ahora veamos la siguiente secuencia:

Encontré	trabajo	en	el	Estado
45	62	70	80	202

Al software le hemos presentado la nueva secuencia 45, 62, 70, 80, 202. El software, entonces, encuentra que 45, 62 y 70 van juntos en la primera y segunda frase. Es decir, son palabras que se mantienen cercanas (el programa no lee las palabras, solo dice que esa secuencia de números se relaciona estrechamente). Ahora bien, le ingresamos al programa todos los libros que podamos encontrar y le decimos que se entrene buscando coincidencias y, claro, encuentra consistentemente la combinación 45, 62, 70. Por lo tanto, el programa colige algo que se podría traducir como: "si aparece 45 y luego 62, es muy probable que aparezca 70".

El software de inteligencia artificial no lee comprensivamente como nosotros. Las palabras las transforma en números y luego calcula la probabilidad de combinaciones de que una palabra venga después de otra, dado que según la información con la que ha sido entrenada, indica que ciertas palabras van juntas. Esta idea la experimentamos cuando escribimos un correo electrónico y, al momento de despedirnos, escribimos "Saluda ..." y el software sugiere "atentamente a usted".

Es también posible que uno quiera escribir otra cosa después de "saluda", pero en el contexto de un correo electrónico, de una carta formal hacia una persona de una organización, esa secuencia de palabras "saluda atentamente a usted" tiene una alta probabilidad de ser usada al final del correo. Lo mismo pasa con la secuencia "el Estado", que en nuestro ejemplo es 80, 202. Es muy poco probable que las personas escriban "la Estado" (77, 202 para nuestro caso hipotético). Sucede, por cierto, pero es más probable la secuencia 80, 202.

Hasta el momento hemos ejemplificado dos características de la inteligencia artificial generativa. La primera es que las palabras son codificadas en números, lo que permite una veloz computación del cálculo de probabilidades. La segunda es que el software que hace esto necesita ser entrenado. El programa solo puede sugerir un orden de las palabras solo porque tiene ejemplos, tiene una base de datos compuesta de frases a las que mirar (esto tiene implicancias que veremos más adelante). Son curiosas estas características, pues la inteligencia artificial genera palabras, pero no las saca de la nada, sino que combina unidades en base a elementos de su entrenamiento previo. Por ejemplo, si una inteligencia artificial solo es entrenada con la obra de Cervantes, responderá (combinará palabras) en el estilo de Cervantes.

Ahora bien, tenemos que volver al tema de la traducción, pues necesitamos hablar de una nueva característica de la inteligencia artificial: la atención. En el ejemplo “estoy muy contento porque encontré pega en la CEPAL”, nos encontramos con el problema de la palabra “pega”, que suena extraña, pero que hace sentido a muchos hablantes chilenos. Tomemos la siguiente expresión: “el jugador le pega a la pelota” o “el niño le pega a la piñata”. Estas frases también hacen mucho sentido. Pero aquí viene la idea novedosa de estos investigadores de Google. Dicen que no hay que traducir palabra por palabra, sino que hay que poner atención solo a la palabra “pega” en el contexto de “CEPAL” y poner atención a la palabra “pega” en el contexto de “pelota” o “piñata”.

En otras palabras, cuando hablamos de pelotas y piñatas, la palabra pega se relaciona con golpear ese objeto. Cuando hablamos de organizaciones, la palabra pega (en el contexto de los chilenos) significa trabajo. “Encontré trabajo” es el modo formal y “encontré pega” es el habla coloquial (para ese grupo de personas). Esta solución permite, entonces, que una posible traducción correcta al inglés de “encontré pega en la CEPAL” sea la frase “I found a gig in ECLAC”.

La inteligencia artificial solo puede traducir así porque ha sido entrenada sobre todo lo existente en Internet, todo libro del español posible, todas las obras digitalizadas escritas por autores chilenos, todo Wikipedia, en fin, todo de todo a lo que le han podido echar mano (y que sigue creciendo en contenido) para alimentar el software. Por cierto, en todos los idiomas posibles de los que se tenga registro. Mientras más contenido hay de un idioma, mejor es el entrenamiento. Por ello el idioma inglés funciona mejor: solo es porque hay más material en ese idioma. En términos técnicos, la tecnología se llama Large Language Model o LLM. La inteligencia artificial que hoy usamos es un LLM. En

otras palabras, el programa ChatGPT es un ejemplo de LLM.

Ahora podemos entender mejor qué significa ChatGPT. Chat porque podemos escribir en una cajita y recibir una respuesta. G porque es generativa. P porque es pre-entrenada con ejemplos y datos. T porque es un transformer.

La palabra transformer fue usada en ese famoso paper del que hablamos al comienzo (Attention is all you need), para referirse a todo este modelo o arquitectura de procesos que combina, asocia, codifica, decodifica, traduce, considera lo que se dijo anteriormente, vuelve a la pregunta inicial, pone atención a ciertas partes y genera una respuesta en forma tan humana, que parece que estuviésemos hablando con otra persona. Por ejemplo, cuando se usa ChatGPT, se le puede preguntar por una receta para hacer pan con masa madre y el programa responde como lo haría un chef: “primero debes buscar tales ingredientes y proceder de la siguiente forma”.

El modelo transformer también se usa con imágenes, como por ejemplo la imagen del Papa Francisco usando una chaqueta blanca muy estilizada (que causó una gran controversia), pues dicha imagen fue generada por medio de inteligencia artificial. Se usa con sonidos, como es el caso de inteligencia artificial que reproduce un texto en voz, con cualquier acento del cual se tenga registro. También genera música, videos, es capaz de crear páginas web, código en cualquier lenguaje de programación y un largo etcétera de aplicaciones para empresas, educación superior, arte, entretenimiento y la vida cotidiana en general.

UNESCO (2023) publicó un documento llamado “ChatGPT and artificial intelligence in higher education”, precisamente con el propósito de analizar el enorme impacto que esta tecnología tiene en los centros de

educación superior (y, ya sabemos, en todos los niveles educacionales). La propuesta de la UNESCO es que es una tecnología que se debe usar considerando sus beneficios y riesgos, es decir, no hay que huir de ella, sino que entenderla y mantener una actitud de atenta observación a los desarrollos que tendrá dentro de los centros de educación superior en el futuro cercano. El documento dice que ya se está usando como apoyo al proceso de diseño de investigaciones (ayuda a generar ideas), para recolectar datos (maneja muchas bases de datos y traduce), para analizar datos (en esto es impresionante y con capacidades de análisis cada vez más crecientes) y en el proceso de escritura de ensayos y artículos.

POSIBLES USOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La pregunta que nos hicimos desde el proyecto de investigación que estamos realizando es cómo ocupar la inteligencia artificial para hacer vinculación con el medio en relación a los materiales producidos por Gusinde como registros de los viajes de investigación a Tierra del Fuego y que se conservan en el Instituto Anthropos en Alemania. Como académicos e investigadores, estamos acostumbrados a buscar información, procesarla y publicar libros y artículos, pero menos experiencia tenemos en vincular este conocimiento con la sociedad en general (o incluso algunos grupos o comunidades en particular). Menos aún en usar inteligencia artificial.

Pero antes, un poco de contexto sobre el proyecto que estamos realizando. Mucho de la información sobre las sociedades indígenas del extremo sur del continente a comienzos del siglo XX se debe a investigadores europeos, entre ellos, sacerdotes. El padre Martín Gusinde, misionero austriaco del Verbo Divino, fue uno de aquellos estudiosos. Tenía formación en etnología, así como en ciencias naturales. Mientras vivía en Chile, realizó trabajo

de campo con las sociedades Yamana y Selk'nam, cuya información publicó en varios libros, entre ellos, la famosa serie "Anthropologie der Feuerland Indianer". La historiadora Marisol Palma ha trabajado extensamente sobre Gusinde, traduciendo y analizando sus diarios de viaje y cuadernos de campo, que ofrecen nuevas luces sobre la investigación de las sociedades americanas (Palma, 2020). Cuando murió Gusinde hacia finales de 1960, la congregación conservó sus manuscritos, cartas, cuadernos, fotografías e incluso registros fonográficos. Son esos documentos y objetos los que pacientemente se han estado documentando y analizando todos estos años. Además, como Gusinde realizó sus investigaciones posteriores en África, Asia y Estados Unidos, literalmente hay documentación dispersa en los cinco continentes.

Generalmente se piensa que la inteligencia artificial es algo tan reciente, que solo se puede usar en materiales contemporáneos, pero más bien hay que considerarla como una tecnología que asiste al proceso de investigación y difusión de cualquier época o interés académico. Uno de los aspectos que estamos considerando en el proyecto es la transcripción de cuadernos escritos a mano, lo cual presenta complejidades. Gusinde escribía a mano alzada sus diarios y cuadernos de campo utilizando varias lenguas (alemán, español, inglés, yagan, selk'nam, haush, kaweshkar), pues Gusinde era políglota y se interesó por el estudio de lenguas fueguinas y variados tipos de escrituras: convencional, kurrentschrift (escritura alemana de alfabeto gótico que ya no se utiliza en el mundo de habla alemana) y escritura estenográfica (que es una forma abreviada de escribir en códigos taquigráficos) que le permitía a Gusinde tomar notas en campo a gran velocidad, pero cuyas convenciones o formas son propias de su época.

Hasta la fecha se han encontrado una serie de cuadernos en el Instituto

Anthropos escritos a mano durante las estadías de investigación de Martín Gusinde en la región. Tras un análisis interdisciplinar de los cuadernos desclasificados, se pudo constatar su calidad de fuentes directas de los viajes, lo cual constituye un material muy valioso en relación con sus observaciones etnográficas, científicas y culturales. Tanto las anotaciones, como las fechas, se cotejaron con sus publicaciones y con las coordenadas que entregan los diarios de viaje que se han ido publicando como registros de sus viajes. Los documentos entregan información sobre los modos manuales de registrar información. Ello entrega una idea aproximada de tiempos y situaciones de interacción con informantes, así como espacios, medios y técnicas de registro. Sin embargo, la complejidad de los cuadernos de notas etnográficas cuantitativa y cualitativamente en función de la información que entregan implica un tratamiento cuidadoso de la información encriptada: una correcta transcripción, edición crítica, traducción al español. Las transcripciones de cuadernos resultan así de alta complejidad, pues no hay especialistas en Chile y pocos en el mundo de habla alemana para transcribir los documentos estenográficos. En ese escenario, ¿cómo podría ayudarnos la tecnología en el campo de la inteligencia artificial a transcribir de manera sistemática las anotaciones de campo de dichos cuadernos? Si se digitalizaran todos los cuadernos del archivo, las transcripciones ya realizadas de sus tres primeros viajes, todas sus publicaciones y luego cargásemos esas imágenes en el software de inteligencia artificial: ¿sería capaz de “leer” los estilos taquigráficos, Kurrentschrift o alfabeto latino, y transcribirlos al alemán? ¿Sería luego capaz de traducir correctamente los documentos al español? Y por último ¿Sería capaz de responder correctamente a nuestras preguntas? ¿Cuáles beneficios, riesgos e impactos tendrían estas nuevas

formas de elaborar conocimiento del pasado y de otras culturas?

Claramente no responderemos estas preguntas, pero el caso de estudio permite plantear claramente problemas en el proceso de investigación y necesidades de apoyo tecnológico para avanzar en la decodificación y desclasificación de documentos propios de una era protomoderna en la que se configuraba la antropología como disciplina y como práctica. La escritura fue un medio fundamental para la toma de registros, lo que implicó un medio manual sofisticado como revelan los cuadernos de campo. Su decodificación es importante para lo que se precisa de apoyo tecnológico y competencias que exceden a nuestras capacidades disciplinares. Si complejizamos aún más la situación, podríamos agregar la fotografía y la grabación de sonidos que realizó Gusinde por medio de su cámara fotográfica y el uso del fonógrafo que constituyeron medios técnicos que funcionaron articuladamente con la toma de registros escritos. Así, si a la inteligencia artificial se le agregase sonido a la imagen, probablemente la inteligencia artificial podría recrear momentos, situaciones y personas del pasado.

Por lo pronto, necesitamos leer documentos históricos en idioma alemán mediante inteligencia artificial. Pues bien, una rápida búsqueda en Google nos lleva al software Transkribus (readcoop.eu/transkribus). Nace con un proyecto de bibliotecas alemanas precisamente preocupadas del problema de cómo leer sus archivos. Lo clave de estos proyectos es que tienen muchos años de experiencia y, por lo tanto, pueden entrenar estos programas. La arquitectura “transformer”, como dijimos, requiere de información previa que permite que los otros componentes de la inteligencia artificial funcionen. Lo más importante es que los bibliotecarios europeos, mediante este proyecto o similares, están preocupados de la

calidad y, por ello, si el software es entrenado con ese material histórico, podemos estar más confiados que los resultados serán correctos. Como en todo proyecto científico, podemos verificar los resultados y, con ello, siempre la responsabilidad recaerá en los investigadores principales.

Como es un problema de lenguaje el que tenemos, precisamente ahí es donde brilla esta tecnología. Otro ejemplo es con entrevistas grabadas (audio). Es frecuente el caso de investigadores que poseen mucho material que nunca han transcrito. Si poseen casetes, es relativamente fácil digitalizar dichas cintas. Pero cuando son muchas las horas registradas, aumentan los costos de transcripción (junto al tiempo que toma el trabajo). Pues bien, existe una inteligencia artificial que ha sido entrenada para “escuchar” los audios y transcribirlos en un archivo de texto. Hay varias opciones, pero una de alta calidad pertenece a la misma empresa que creó ChatGPT y se llama proyecto Whisper (openai.com/research/whisper).

Nuevamente, no es intuitivo o fácil ocupar esta inteligencia artificial, pero no es nada que una persona especializada o dispuesta a aprender no pueda resolver. Son simplemente competencias digitales que se adquieren con estudio. La arquitectura transformer (que recordemos es parte de la tecnología LLM), tiene como material de base las ondas sonoras que producen los hablantes de una lengua, las cuales pueden ser digitalizadas. Los lingüistas durante largos años nos han enseñado las características de los fonemas y, precisamente, pueden entrenar estos programas de inteligencia artificial que reconocen las variedades fonéticas de las personas que en su vida diaria usan al hablar. El programa Whisper funciona cargándole un archivo de audio y luego se le asignan ciertas instrucciones al programa para que transforme el audio en texto. Funciona con diferentes idiomas. Como se dijo antes, el inves-

tigador debe verificar el resultado, pero es muy impresionante su precisión y velocidad.

En el caso de la fotografía, la inteligencia artificial nos presta una gran ayuda con las imágenes capturadas por Martin Gusinde. Sus fotografías son famosas y aparecen en cientos de publicaciones, en cientos de páginas web y son frecuentes las exposiciones de arte que se hacen con ellas. Considerando que son placas de vidrio los negativos y la cámara era una enorme caja de madera, más asombrosa es su destreza como fotógrafo en difíciles circunstancias ambientales. Para nuestro proyecto, usamos los módulos de inteligencia artificial de Adobe Photoshop, especialmente el módulo de restauración (cuando las copias de los originales tienen muchos defectos, manchas, suciedad o falta un trozo de la imagen) y el módulo de colorización, dado que las imágenes son en blanco y negro. Esto es especialmente asombroso en los tonos de la piel humana, pues el trabajo de dar color a las personas lo puede hacer un artista restaurador, pero ello es caro y toma mucho tiempo. En el caso de Adobe, han entrenado al software con miles de fotografías de personas de todas las culturas, por lo que su inteligencia artificial produce resultados de gran calidad. Por cierto, el color en los paisajes es muy acertado también, porque distingue el tipo de vegetación, la estación del año y varios otros elementos contextuales que permiten dar color a la naturaleza con gran fidelidad.

Todo lo anterior va preparando un cuerpo de información de calidad, pues está bajo el cuidado de personas interesadas en la actividad científica. En otras palabras, la actual versión gratuita de ChatGPT es muy creativa, muy útil, pero puede entregar información errónea, dado que ha sido entrenada sobre todo lo posible de ser encontrado en Internet (y ya sabemos que en la web hay de todo). Sin embargo, pensamos que es posi-

ble argumentar que la tecnología de inteligencia artificial entrenada con datos de calidad es una poderosa herramienta para la educación superior. En otras palabras, si usamos su arquitectura, pero la limitamos a un pre-entrenamiento confiable de datos validados, entonces podemos incrementar nuestra confianza en esta tecnología. Este argumento no es del todo sólido, como veremos en la siguiente sección de limitaciones y consideraciones éticas, pero es un punto de partida para el momento en que nos encontramos.

LA VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Supongamos que nuestra investigación avanza bien y continúa en el tiempo. Supongamos que logramos acceso y digitalizamos todos los materiales, documentos de archivo y obras publicadas de Gusinde referidas a sus viajes de investigación a Tierra del Fuego entre 1918 y 1924. Todo ello nos permitiría entrenar un programa de inteligencia artificial que podríamos llamar “ChatGusinde”. Este chat lo podemos poner en una página web y ofrecerlo en forma gratuita al mundo. Podríamos así hipotéticamente “hablar con Gusinde” o buscar información confiable sobre sus descubrimientos, encontrar palabras o ideas sustentadas sobre las culturas que él estudió, saber si una fotografía es original o si acaso ha sido modificada (pues tenemos sus originales en la base de datos), entregarle información nueva y preguntarle cómo estos nuevos descubrimientos sintonizan (o no) con el conocimiento acumulado, en fin, algo muy distinto a lo que hacemos ahora, pues si queremos buscar un dato, colocamos en el buscador del PDF una palabra clave y leemos lo que vamos encontramos, pero es muy distinto escribir en el chat: “Gusinde, ¿se podría decir que las sociedades Yamana y Selk’nam creían en un solo Dios?”

Pero Gusinde era uno entre los cientos de investigadores de co-

mienzos del siglo XX en dicha región. Supongamos que creamos una inteligencia artificial con cada uno de los científicos de esa época, que trabajaron en todos los países latinoamericanos, que nos permita entender a las culturas ancestrales. Tendríamos así una obra gratuita, valiosa, científicamente construida, que sería un aporte cultural a nuestras sociedades. Por cierto, un artista podría crear digitalmente a Gusinde, otra inteligencia artificial permitirle hablar español con acento alemán y así, los estudiantes de enseñanza básica o secundaria podrían hablar con él y hacerles preguntas sobre nuestras culturas. Y así con todos los otros estudiosos de la época.

Algo más cercano a nuestra época y posibilidades podría ser que la inteligencia artificial del presente (que sus avances son muy rápidos), se entienda como un asistente que nos ayude en la creación de productos concretos de vinculación con el medio. Por ejemplo, para crear contenidos y gráficas para las redes sociales administradas por las unidades de comunicación de las instituciones de educación superior (o para redes sociales propias). Si tenemos un artículo reciente, se puede usar ChatGPT para crear un resumen en lenguaje simple de 300 palabras, luego usar ese texto en programas gráficos como Canvas, Adobe Express o Microsoft Designer, que ocupan inteligencia artificial para crear los archivos JPG especialmente adaptados a cada red social existente.

El flujo de trabajo en el presente es partir de un artículo, conferencia o documento existente, resumirlo o adaptar su contenido para una audiencia específica, diseñarlo en un formato gráfico o audiovisual y difundirlo a través de diversos medios digitales. Lo ideal es que las personas escriban (comenten, interaccionen) en las redes sociales con estos contenidos, sobre lo cual los académicos deben responder y así crear comuni-

dad (el gran objetivo de la vinculación con el medio).

Vincularse efectivamente con una comunidad requiere interacción, no solo crear contenidos y dejarlos en las redes sociales para que alguien los encuentre. Las unidades de comunicaciones pueden colaborar en la difusión de los contenidos, pero dejarles a ellos toda la responsabilidad no permite cumplir con el objetivo de establecer un efectivo nexo entre la educación superior y la sociedad.

LIMITACIONES Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

Las posibilidades que ofrece la inteligencia artificial demandan de nuestra parte una curva de aprendizaje extensa, lo cual implica tiempo y recursos económicos. Si bien ChatGPT es gratis en una de sus versiones, así como lo son otros programas basados en la arquitectura LLM (Large Language Model), se debe pagar por las versiones actualizadas o que no tengan restricciones para usarlas constantemente. Además, las personas que ya tienen las competencias en inteligencia artificial son pocas para poder ser contratadas por los proyectos académicos, mientras no se desarrollen estas habilidades tecnológicas dentro de los propios equipos.

Pese a todas sus potencialidades, no son herramientas de uso frecuente actualmente, existe un gran desconocimiento de ellas entre las instituciones de educación superior y mucho del trabajo se sigue haciendo con las tecnologías previas. La única que ha logrado salir de este esquema es ChatGPT, pero aún así dentro de un contexto limitado de usuarios y para funciones muy específicas. Las empresas que están creando estas tecnologías también están probando qué funciona y qué no, con la posibilidad de que no permanezcan en el tiempo. Los gobiernos también están pensando en cómo crear regulaciones desde el inicio, aprendiendo de las lecciones del desarrollo sin control de las redes

sociales y de la facilitación que permite esta tecnología para producir "fake news".

Con relación a que hay personas que perderían sus trabajos por culpa de la inteligencia artificial, la situación tiene muchos matices o escalas de gris. Por ejemplo, un director de proyecto de investigación podría tomar la decisión de prescindir de la contratación de transcriutores de entrevistas (audio), pues eso lo puede hacer un software. Sin embargo, ¿sabe este director como usar Whisper? Seguramente no (y tampoco tendría tiempo de aprender). Lo que requiere es alguien que tenga las competencias, que podría ser la misma persona que antes hacía las transcripciones en forma manual, pero que ahora revisa la calidad del texto producido por una inteligencia artificial que aprendió a usar. Esa persona hace el trabajo más rápido, pero sigue siendo la responsable de la calidad de la transcripción y, con ello, sigue teniendo ese trabajo.

En lo que respecta a nuestro objetivo, supongamos que un grupo de académicos podría decidir crear un podcast como una manera de realizar vinculación con el medio y, de ese modo, llegar a un grupo específico (comunidad) con un contenido que surge de un proyecto de investigación o un trabajo docente con buenos resultados. La idea de este ejemplo ficticio es crear una serie de 10 capítulos (uno por mes). La calidad más baja para realizar este podcast es que las personas ocupen un teléfono móvil o un computador personal y graben una conversación. Luego, suben el audio a una plataforma de podcast. La calidad más alta es usar micrófonos profesionales, editar en un software de audio (hay procesos aquí que se llaman comprensión, equalización, reducción de ruido, eliminación de frecuencias, etc.), postproducción con música y audios complementarios, todos con licencias para evitar problemas de copyright y una campaña de difusión del podcast. Lo más caro

aquí son los profesionales que saben crear podcasts de alta calidad.

¿Cómo puede ayudar la inteligencia artificial en este podcast? Bajo el supuesto que alguien del equipo académico tiene las competencias necesarias para usar esta tecnología, el podcast de baja calidad puede beneficiarse de varias formas. Si graba con equipos básicos, el audio puede ser ingresado a una inteligencia artificial que realiza procesos de mejora y que son competencias profesionales de la edición de sonido, por ejemplo, comprensión de sonido (la búsqueda de un balance entre frecuencias altas y bajas de la voz humana). Esto sucede porque hay algunas personas que hablan fuerte y otras despacio. La compresión consiste en “promediar” los sonidos, para que todas las voces suenen similares, sin alterarlas. Otra competencia es la eliminación de ruidos de fondo, que también puede hacer un software de inteligencia artificial (un profesional sabe identificar las frecuencias que no corresponden a la voz y reducir las). Un software que hace todo ello es de la empresa Adobe y se llama Adobe Podcast (podcast.adobe.com). Si el equipo decide que necesita música para hacer más amena la conversación (la música de fondo ayuda a que las voces no suenen tan duras), puede usar una inteligencia artificial que genera música sin problemas de copyright. Uno de estos programas es Soundraw (soundraw.io). Por ejemplo, el podcast tiene tres secciones y se requiere música distinta para cada parte. Se le dice al programa que genere 5 minutos (por ejemplo) de música acústica en el estilo “peaceful”. Luego el software crea diversas versiones con esa combinación de instrucciones y se puede descargar la que se considere más apropiada al podcast.

Pero supongamos que el equipo docente es tímido o no les gustan sus voces o se ponen muy nerviosos y cometen muchos errores en la grabación. Una posibilidad es crear un

guión de la conversación. Escribir un texto que simule una conversación, con preguntas, respuestas, interrupciones, en fin, lo más cercano a la realidad. Luego, se le pide a una inteligencia artificial que lea el texto y cree cada voz. Ese audio se descarga, se edita y tenemos un podcast. Una inteligencia artificial que hace ello es Eleven Labs (beta.elevenlabs.io). Hay voces predefinidas en diversos acentos, pero se pueden modificar. Su calidad aumenta cada vez y algunas veces producen voces que son imposibles de pensar que fueron creadas con una inteligencia artificial.

Los problemas éticos que conlleva todo lo anterior son enormes, pero como es tan reciente, mucho del debate es muy simple: condenatorio total o aprobación incondicional. C. Huang et al (2022) en su artículo “An overview of artificial intelligence ethics” resumen la discusión diciendo que hay varios aspectos que considerar, entre ellos: transparencia (incluso para expertos, no se sabe mucho cómo la inteligencia artificial desarrolla sus procesos y como es que llega a proponer las respuestas a nuestras preguntas), seguridad de los datos (al entrenar o entregar nuestros datos a una inteligencia artificial, no podemos estar seguros que esa información no sea usada para otros propósitos), privacidad (al interactuar con estos programas podemos perder el anonimato de nosotros o de las comunidades con que trabajamos), responsabilidad (al dejar muchas tareas a una inteligencia artificial, se puede traspasar la responsabilidad a un programa y no a la persona que lo ocupa), autonomía (la inteligencia artificial puede desarrollar procesos sin control humano), derechos humanos (la inteligencia artificial podría actuar sin respetar los derechos humanos), accesibilidad (quien puede, realmente, usar estas tecnologías y si acaso eso no crea más desigualdad), sesgo (si la inteligencia artificial es entrenada con un set limitado de datos o de perspectivas, los resultados solo darán cuenta

de visiones particulares de mundo o de ciertos grupos de interés), entre otros que ya hemos visto como el reemplazo del trabajo y la automatización de tareas.

Pero tal vez la mayor limitación no sea la tecnología misma de la inteligencia artificial, sino nuestro uso de ella. Tomemos el caso de la propuesta de ChatGusinde. Este investigador, Martin Guside, obtiene un conocimiento de primera mano mediante su trabajo de campo, pero como todo ser humano y como un hombre de su época, está sujeto a los mismos prejuicios que todo otro investigador. Las personas de las sociedades con las que él interactuó le contaron una historia (otras personas podrían haber tenido una versión alternativa), Gusinde mismo seleccionó parte de esa información y sus interpretaciones podrían ser una mezcla de todo lo anterior. Recordemos que era sacerdote y, por ende, tal vez las sociedades del extremo sur no tenían un único Dios, sino que Gusinde considera que lo ve posible frente a la evidencia que él tiene y frente a sus creencias y conocimientos científicos de su época. A lo que nos referimos es un posible ChatGusinde no nos entregará la verdad sobre las sociedades americanas, sino que todo lo que le podamos preguntar y conocer desde esta inteligencia artificial debe ser analizada con una perspectiva crítica. De ahí la importancia de la educación. Sin una guía docente, se podría creer que una inteligencia artificial, aunque sea científicamente entrenada, es verdadera. Más bien, la ciencia es siempre un proceso de acercamiento a la verdad. Susceptible de cometer errores, pero dispuesta a cambiar frente a la evidencia en contrario.

Tal vez una aproximación posible a la relación ética entre educación superior e inteligencia artificial sea una posición de cautela y regulación a medio camino entre el rechazo y su aceptación incondicional. En otras palabras, si estamos atentos a los di-

versos aspectos éticos de esta relación y reflexionamos sobre ello dentro de nuestros equipos académicos y con la comunidad, es probable que podamos desarrollar argumentos que orienten nuestras decisiones.

CONCLUSIÓN

Lo que podemos ver en el presente es que crece la vinculación con el medio y que la tecnología de inteligencia artificial ha tenido un fuerte comienzo y se piensa que solo crecerá más. Por lo tanto, no solo son fenómenos emergentes, sino que en incremento acelerado. En el ámbito de la educación superior podemos beneficiarnos de la inteligencia artificial para apoyar los procesos de vinculación con el medio. Hemos tratado de mostrar en este artículo que existen usos de baja complejidad (menor capacitación) y otros que requieren mayores competencias para usar las herramientas de inteligencia artificial en las diversas etapas que tiene la creación y difusión de conocimiento científico a la sociedad (o comunidades específicas a las cuales se desea llegar) con un contenido de calidad.

Los principales desafíos que podemos encontrar en relación con la inteligencia artificial tienen que ver con el desarrollo de competencias, esto es, con la capacidad de los equipos de poder capacitarse en tecnologías de inteligencia artificial o bien contratar a un especialista en esta tecnología. En este último caso, no tiene que ser un ingeniero o una persona que comúnmente asociada con las unidades de tecnología y computación de nuestras facultades o universidades, sino que alguien que esté dispuesto a la capacitación permanente, dados los avances semanales que podemos observar en este mundo. En otras palabras, alguien con capacidad de aprendizaje autónomo y dispuesta a explorar estos programas para el apoyo de equipos de educación superior que necesitan crear comunidad con una población específica.

En este escenario, el trabajo en equipo es de enorme importancia, pues una persona no puede hacer este trabajo arrojándose todo el peso en sus hombros. La vinculación con el medio requiere el involucramiento de la unidad académica o de unidades especializadas de la institución superior, por ejemplo, comunicaciones, informática y, por cierto, las nuevas unidades de vinculación con el medio. Los académicos senior o los jefes de proyecto es muy poco probable que tengan el tiempo para capacitarse y, dentro de sus múltiples responsabilidades, usar estas tecnologías, pese a percibir su importancia. Los académicos o investigadores podrían percibir que la vinculación con el medio es otra tarea más dentro de su ya recargada agenda de trabajo. La promesa de que la inteligencia artificial les ayudará a sus actividades es muy reciente y son pocos los ejemplos como para que se vuelquen a ella con velocidad (sumado a la falta de capacitación). Pero si se considera que la vinculación con el medio, la inteligencia artificial y la labor de docencia e investigación en la educación superior es un trabajo multidisciplinario, que por lo mismo implica una serie de personas con diferentes competencias, entonces es posible pensar que el uso de nuevas tecnologías podría ofrecer una efectiva ayuda para cumplir con nuestros objetivos de contribuir al desarrollo y conocimiento de nuestras sociedades y culturas latinoamericanas.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo es parte del proyecto Fondecyt 1220499 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. Agradecemos los comentarios de Oscar Aguilera (Universidad de Magallanes).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMAS, V. (2022). Función social de la vinculación con la sociedad en el sistema de educación superior de Ecuador. *Encuentros. Revista de*

Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, 15, 73-94. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6551034>

DOUGNAC, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-19. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>

HUANG, C. et al. (2022). An overview of artificial intelligence ethics. *IEEE Transactions on Artificial Intelligence*. <https://doi.org/10.1109/TAL.2022.3194503>

PALMA, M. (2020). Diario del tercer viaje de Martín Gusinde a Tierra del Fuego (1921-1922). *Anthropos*, 115(2), 483-502. <https://doi.org/10.5771/0257-9774-2020-2>

UNESCO. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education*. UNESCO IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org>

VASWANI, A. (2017). Attention is all you need. *ArXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.03762>


LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL DE GENERACIÓN DE IMÁGENES EN ARTE: ¿CÓMO IMPACTA EN EL FUTURO DEL ALUMNADO EN BELLAS ARTES?.

Artificial Intelligence for image generation in art: how does it impact on the future of Fine Art students?.

Pedro Javier Albar Mansoa.

Universidad Complutense de
Madrid (España)

pjalbar@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0002-4427-1780>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10052355>

RESUMEN

El desarrollo emergente de la Inteligencia Artificial (IA) que genera imágenes realistas a partir de texto, puede afectar el futuro del alumnado de Bellas Artes, ya que a través de estas IA se está realizando el trabajo que puede realizar un artista. Con el fin de entender su visión y posicionamiento con el tema, desde este contexto educativo, planteamos la hipótesis que la IA de generación de imágenes en arte impacta en su futuro académico y laboral. El objetivo es conocer la repercusión de la IA de generación de imágenes en el alumnado, sin que constituya una solución al problema, sólo un registro contextual de opinión, se lleva a cabo una encuesta estructurada para recoger los datos del tema de estudio, también realizamos la entrevista a chatGPT para conocer sus respuestas y relacionarlas con la del alumnado. Como conclusión, obtenemos respuestas positivas y negativas que contextualizan este momento octubre 2022.

Palabras claves: Inteligencia Artificial; Imágenes generativas; Bellas Artes; Futuro profesional.

ABSTRACT

The emerging development of Artificial Intelligence (AI) that generates realistic images from text, may affect the future of Fine Art students, as through these AIs they are doing the work that an artist can do. In order to understand their vision and positioning on the subject, from this educational context, we hypothesise that the AI of image generation in art has an impact on their academic and professional future. The objective is to know the impact of the AI of image generation on the students, without constituting a solution to the problem, only a contextual record of opinion, a structured survey is carried out to collect data on the topic of study, we also conducted an interview with chatGPT to know their answers and relate them to that of the students. In conclusion, we obtain positive and negative responses that contextualise this October 2022 moment.

Keywords: Artificial Intelligence; Generative images; Fine Arts; Professional future.

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos han contribuido a nuevas formas de visualización y procesamiento de la información que se extiende más allá de lo que antes era posible, y en el contexto de este estudio no queda excluido su interés ni puede ser obviado (Contreras-Medina y Marín, 2022). Abordando desde la perspectiva epistémica nos preocupamos por la formación en nuevos conocimientos puestos en acción en su ámbito de forma objetiva. Consideramos poner en debate los importantes avances significativos en IA de generación de imágenes en el contexto actual ya que nos afectan y es una forma de concienciar para construir nuevo conocimiento.

En la actualidad, los avances en IA son muy dinámicos y su crecimiento es exponencial (Urban, 2015). Los artículos científicos sobre IA de síntesis de imágenes pueden quedar antiguos en pocos años, meses o semanas, debido a la rapidez con la que se desarrollan estas tecnologías, el campo de la IA está evolucionando a gran velocidad.

La IA es el estudio sobre cómo realizar tareas que requiere la inteligencia humana mediante computadoras y programas informáticos muy avanzados. El objetivo principal de la IA es crear sistemas inteligentes que puedan interactuar de manera eficiente con las personas. Funcionalmente, la IA construye sistemas informáticos con capacidad para realizar tareas como: el análisis del lenguaje natural, reconocimiento de objetos, tareas de toma de decisión y resolución de problemas (Rouhiainen, 2018).

La tecnología actual está acelerando y cambiando la forma de trabajar, experimentar y teorizar sobre el mundo virtual. También el paradigma post-internet (McHugh, 2014; Mosco, 2017) ha tenido un gran impacto en la forma en que vemos el mundo, la for-

ma en que nos conectamos con otras personas, compartimos información, creamos contenidos, nos comunicamos e interactuamos y nos relacionamos (redes sociales, aplicaciones, plataformas, etc.), el uso de dispositivos móviles para acceder a la información y los servicios en línea, entre otros. La tecnología digital es una parte integral de nuestras vidas y una herramienta indispensable. Se utiliza y utilizamos la IA en muchas más ocasiones de las que somos conscientes (Urban, 2015).

Quedaron muy atrás afirmaciones de autores como (Strothotte & Schlechtweg, 2002) mencionando que con algoritmos computacionales no se podía imitar el pensamiento y razonamiento humano para simular técnicas artísticas y el pensamiento creativo. "La creatividad no es un don místico que está más allá del estudio científico, sino más bien algo que puede ser investigado, simulado y aprovechado para el bien de la sociedad" ya que "la creatividad computacional como disciplina ha alcanzado la mayoría de edad" (Colton, De Mantaras & Stock, 2009, p. 12). La creatividad no es un proceso mágico que debe ser admirado ya que la IA puede exhibir comportamientos creativos parecidos a los humanos (Boden & Edmonds, 2019), con un especial énfasis en las artes visuales como una de las áreas de aplicación en las que más está evolucionando. "Las nuevas tecnologías, y en particular la inteligencia artificial, están cambiando drásticamente la naturaleza de los procesos creativos" (Colton, De Mantaras & Stock, 2009, pp. 13-14). Investigaciones en IA ya "incluyen cómo realizar la algorítmica de la emoción y la creatividad" (Li, Gu y Wang, 2020, p. 5).

En el contexto temporal actual, finales del 2022, se puede hablar de una democratización de la IA con el *open source* (fuente abierta) ya que el *open source* ofrece a cualquier persona una variedad de oportunidades. Estas incluyen la capacidad

de desarrollar y compartir soluciones innovadoras para problemas complejos, la posibilidad de colaborar con otros desarrolladores y la capacidad de acceder a una amplia gama de herramientas y recursos para ayudar a mejorar nuestras destrezas. Además, el *open source* permite a las personas contribuir con sus propias ideas y soluciones a proyectos existentes, lo que les da la oportunidad de aprender y desarrollar nuevas habilidades. Esto permite avances significativos en la disponibilidad y accesibilidad recursos y aplicaciones que beben de la IA.

1.2 La IA de generación de Imagen

La IA de generación de Imagen es una de las tecnologías que más nos interesan y que afectan a nuestro contexto de trabajo (Artes Plásticas y Visuales), en 2022 están avanzando con gran rapidez. Esta tecnología permite a las computadoras, mediante programas informáticos avanzados, generar imágenes a partir de datos de entrada.

La síntesis de imágenes se basa en los conceptos clave: el aprendizaje automático y el aprendizaje profundo. Estos enfoques permiten aprender a partir de datos sin procesar y generar imágenes mediante algoritmos con un alto nivel de realismo. Los datos sin procesar son datos de entrada no estructurados tales como imágenes, gráficos y videos que están en la web. Estos datos se procesan mediante modelos de aprendizaje profundo que permiten generar estas imágenes de alta calidad. En este proceso, los algoritmos utilizan dos técnicas de aprendizaje por refuerzo y de aprendizaje automático (Krizhevsky, et al., 2012; Goodfellow, Bengio & Courville, 2016).

Las IA de síntesis de imágenes generan productos visuales a partir de un conjunto de datos de entrada. Estos datos de entrada pueden ser una imagen existente, una descripción textual o un conjunto de etiquetas

que se denomina “prompt”, en el contexto de la IA se refiere a una instrucción o texto inicial que se proporciona a un modelo de lenguaje para generar una respuesta o completar una tarea específica. Es básicamente el texto de entrada que se le da al modelo para que pueda generar una salida relevante mediante una formulación textual para producir resultados precisos. OpenAI (2022) ha sido uno de los principales impulsores de su uso en la comunidad de IA.

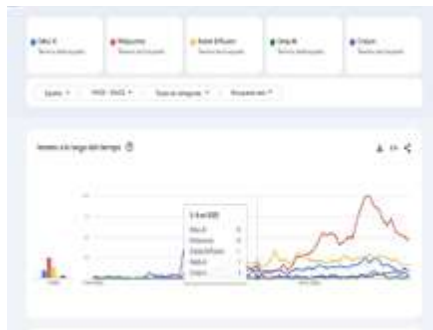
La IA luego usa estos datos de entrada guiados por el “prompt” para crear una imagen nueva que se asemeje a la imagen de entrada. Esto se logra mediante el uso de algoritmos de aprendizaje profundo, como redes neuronales convolucionales, que aprenden a reconocer patrones en los datos de entrada y luego los usan para generar una imagen nueva. Estas redes neuronales también pueden ser entrenadas para generar imágenes en una variedad de estilos, como dibujos, pinturas, fotografías y más. (Ilg et al., 2017)

La IA de síntesis de imágenes o imágenes generativas se utiliza en muchos otros campos, desde la medicina hasta la animación, desde el reconocimiento de patrones hasta la robótica, entre otras..., incluyendo también el: Aprendizaje automático para mejorar la precisión en la clasificación de imágenes, reconocimiento de objetos y detección de anomalías. Procesamiento para generar imágenes que sean similares a las imágenes de entrada, reducir ruido, recorte de objetos y en la mejora de la calidad de la imagen. Visión por computadora para generar imágenes realistas, la mejora del rendimiento de algoritmos de detección de objetos, seguimiento de objetos y reconocimiento de patrones. Rendimiento de juegos para generar contenidos de juegos realistas, mejorar el rendimiento de algoritmos de animación y renderizado, mejorar el realismo y la calidad gráfica de los videojuegos.

En el momento en que se realiza esta investigación, mencionamos las principales IA para generar imágenes según el conocimiento del alumnado, también desarrollamos sus características principales. En el Gráfico 1 podemos observar la evolución en Google Trends de su evolución (de enero 2022 a abril 2023) en cuanto a búsquedas en la web en España, marcamos en el gráfico la fecha de realización de esta investigación (octubre de 2022).

GRÁFICO 1.

Evolución de las IA para generar imágenes (Dall.e2, Midjourney, Stable Diffusion, Deep IA, Craiyon) de enero 2022 a abril 2023 en cuanto a búsquedas en la web en España



Fuente: Google Trends

1.3 La IA y el contexto artístico

En el contexto artístico, el arte con IA es una forma de arte generativo que utiliza técnicas de aprendizaje automático para crear imágenes. Según Mazzone & Elgammal (2019) "En contraste con el arte algorítmico tradicional, en el que el artista tenía que escribir un código detallado que ya especificaba las reglas para la estética deseada" (p. 1), en la actualidad, "los algoritmos son configurados por los artistas para 'aprender' la estética mirando muchas imágenes utilizando tecnología de aprendizaje automático. El algoritmo solo genera

nuevas imágenes que siguen la estética que ha aprendido." (p.1)

Es probablemente el desarrollo de las redes generativas antagónicas (GAN, generative adversarial networks) desarrolladas por Goodfellow en 2014 (Goodfellow et al. 2014) lo que provocó las tendencias actuales del arte de la IA ya que revolucionó el campo del aprendizaje automático. Las GAN son un tipo especial de arquitectura de redes neuronales que consta de dos componentes principales: el generador y el discriminador. El generador se encarga de generar muestras de datos sintéticos, como imágenes, mientras que el discriminador evalúa y clasifica las muestras generadas por el generador como "reales" o "falsas". Con este procedimiento se utilizó la IA como herramienta para crear/generar arte con imágenes que en un principio eran imágenes "falsas" o deformadas pero sorprendentes en su estética cuasi Francis Bacon debido a la interpretación de la IA y su adaptación en patrones de formas por pareidolia con enfoques creativos (Song et al., 2021). "El algoritmo generativo siempre produce imágenes que sorprenden al espectador e incluso al artista que preside el proceso" (Mazzone & Elgammal, 2019, p. 2).

Si hemos pasado del *Net Art* al *Post Internet Art*, con la irrupción de las IA de generación de imágenes ¿nos encontramos ante un nuevo terreno de la creación digital? algunas investigaciones apuntan a un nuevo término, lo denominan AI-Art que "evoca tanto las técnicas involucradas en la producción de una obra de arte (AI) como el propósito del campo (Arte)" (Caramiaux & Fdili Alaoui, 2022, p. 477). Algunos autores ya proponen el concepto de "Estética de la IA" y han explorado sus posibilidades. (Liu, 2023)

"La visualidad algorítmica es una nueva forma de información visual que no requiere de la participación de la mirada humana" (Contreras-Medi-

na y Marín, 2022, p. 629) se escapa a cierto control estético del ser humano, lo que está claro es que nos está llevando a nuevas formas de crear, ofreciendo nuevas oportunidades, juegos experimentales y exploratorios, juegos en los procesos creativos en búsquedas de significados artísticos.

Artistas que trabajan o involucran a la IA (Caramiaux & Fdili Alaoui, 2022) están realizando nuevas prácticas desde la investigación IA dentro de su campo creativo (arte contemporáneo, arte digital y medios de comunicación).

En la actualidad, existe un creciente movimiento mundial anti-AI que está protestando contra el robo de sus trabajos creativos, podemos ver en la red muestras de colectivos afectados. Este artículo no se posiciona ni a favor ni en contra, sino que, lo que pretende este trabajo, es realizar un acercamiento a las posibles aportaciones de opinión que la IA de generación de imágenes introduce en el campo de la formación en arte desde el punto de vista del alumnado (Albar-Mansoa y Antúnez del Cerro, 2022). Este objeto de estudio se concreta en cuatro dimensiones, en los objetivos como unidades de medida del contexto de la investigación.

La rapidez con que se está desarrollando la IA en la actualidad nos introduce tarde o temprano en una serie de incógnitas, este tema puede afectar muy directamente al futuro del alumnado que se dedique a las Artes Plásticas y Visuales, para ello nos preguntamos ¿Qué hacemos con la Inteligencia Artificial (AI) de generación de imágenes en Arte? los últimos avances en este sentido generan una gran incertidumbre al colectivo de artistas plásticos y visuales con respecto al futuro (Yrigoyen, 2022). ¿Qué sucede cuando un sistema de Inteligencia Artificial (IA) está realizando el trabajo de un artista, un ilustrador, un diseñador gráfico o un fotógrafo?

Contexto objeto de estudio. Con la intención de profundizar en las últimas innovaciones en Inteligencia Artificial aplicadas a la generación de imágenes, implementamos contenidos audiovisuales tratando el tema en el mes de octubre de 2022. Este estudio se realiza con el grupo focal de alumnos dentro de los contenidos de la asignatura Bases Didácticas para la Educación Artística (BDEA) en la Unidad Didáctica de Cultura Visual. BDEA es una asignatura obligatoria del Grado en Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Esta investigación también forma parte del marco del proyecto Innova-Docencia nº193 2022/2023 de la UCM, titulado: *Mejoras educativas para la asignatura Bases Didácticas para la Educación Artística a través del análisis de recursos educativos* con el objetivo de investigar sobre los perfiles e intereses de los alumnos para detectar, analizar, generar adaptaciones y contenidos a futuro.

Como dice Pallarès Piquer (2020) este es uno de los retos del marco social actual, puesto que, se “necesita dar respuesta a desafíos que no pueden ofrecerse solo desde el territorio de las redes sociales y la galaxia digital, sino también desde la vida de carne y hueso, que es la que produce las experiencias reales” (p.10), aunque sea con enfoques en IA, debemos poner sobre la mesa de la educación en artes este nuevo desafío innovador justo después del avance en la digitalización post pandémica (Ferrández-Berruero et al., 2022) otro escalón más que nos pide esta evolución. Este es uno de los grandes retos inmediatos que va a demandar la universidad, formatos basados en IA para proporcionar una “sustancial mejora en la educación para todos los diversos niveles, con una mejora cualitativa sin precedentes” proporcionando al estudiante “una certera personalización de su aprendizaje a la medida de sus requerimientos, logrando integrar las diversas formas

de interacción humana y las tecnologías de la información y comunicación” (Ocaña-Fernández et al., 2019, p. 537).

Es comprensible que las personas a las que afecta las IA estén preocupadas por el impacto que pueda tener en sus trabajos o futuros empleos. Sin embargo, también puede haber muchas oportunidades para las personas en este campo. Es importante que nos mantengamos informados sobre estos avances tecnológicos y busquemos formas de aprovechar las oportunidades que puede ofrecer la IA. La hipótesis de partida de la presente investigación es que: la IA de generación de imágenes impacta en el futuro académico y laboral del alumnado de Bellas Artes.

1.4 Objeto de estudio y operativización

El objeto de estudio se concreta en dimensiones, las cuáles se concretan en unidades de medida (objetivos específicos) y unidades de análisis.

Dimensión unidad de análisis 1- Nocimiento inicial respecto a las IA para generar imágenes en Arte del alumnado de Bellas Artes.

Objetivo 1.1: Identificar el grado de conocimiento de las IA para generar imágenes en Arte que tiene en la actualidad el grupo de trabajo de alumnos de Bellas Artes. (en octubre 2022)

Dimensión unidad de análisis 2- Posición del alumnado de Bellas Artes respecto a las IA para generar imágenes en Arte.

Objetivo 2.1: Identificar las opiniones del grupo de trabajo de alumnos de Bellas Artes respecto a las IA para generar imágenes en Arte.

Objetivo 2.2: Analizar el contenido del grupo de trabajo de alumnos de Bellas Artes respecto a las IA para generar imágenes en Arte.

Dimensión unidad de análisis 3: Las IA para generar imágenes en Arte

y opinión sobre el futuro de las Artes Visuales.

Objetivo 3.1: Identificar las preocupaciones de los estudiantes del grado en Bellas Artes respecto a las IA para generar imágenes en Arte en relación con su futuro profesional.

Dimensión unidad de análisis 4: Respuestas de chatGPT a las preguntas 2 y 3 realizadas al alumnado

Objetivo 4.1: Adaptar las preguntas realizadas al alumnado a preguntas para chatGPT y conocer la opinión a modos de respuesta con enfoques positivos y negativos.

MÉTODO

Proceso metodológico. Para saber cómo reciben esta información y las consecuencias que tiene sobre el alumnado, les mostramos contenidos audiovisuales dentro de la asignatura BDEA. Después de la visualización de estos, lanzamos directamente un cuestionario para que el alumnado reflexione y nos dé sus respuestas de forma inmediata. La finalidad es recoger sus opiniones en base a una serie de preguntas planteadas y crear un registro contextual como forma de cartografía que ayude a advertir peligros pero que también nos permita ver sus posibilidades (Brea, 2010). En el transcurso de este trabajo, al mes siguiente (noviembre 2022) de realizar el cuestionario comienza el auge de chatGPT de acceso público, decidimos realizar estas preguntas adaptadas a la IA chatGPT para saber cómo responde al cuestionario adaptado, incorporamos sus respuestas a los resultados de esta investigación.

Contenidos de referencia para su visualización por el alumnado. ¿Por qué se elige este contenido? Se visualizan varios videos en 2022 del creador de contenidos para YouTube -DotCSV- de Carlos Santana Vega, especializado en *Data Science* y el mundo del *Machine Learning* por la Universidad de Helsinki, es divulgador de Inteligencia Artificial (IA) en redes

sociales donde se le conoce como DotCSV. Sus vídeos explican de forma sencilla y para todos los públicos temas complejos relacionados con la inteligencia artificial, robótica, deep-fakes, metaversos, etc.

Es fundamental examinar los contenidos mostrados que sirven como fuente de información y conocimiento. Esto también se puede aplicar al análisis de la relación entre el arte y la sociedad, para comprender mejor el papel del arte en la cultura y en concreto la cultura visual tan importante de desarrollar en Bellas Artes/Artes Visuales. Permitiendo a los artistas realizar una exploración crítica de su propio proceso, tanto de pensamiento como de producción, lo que les ayuda a comprender mejor los procesos subyacentes que gobiernan la creación artística.

A la hora de plantear el diseño de la investigación, se aplica un enfoque mixto de análisis (Alonso, 1999) y exploratorio (Reild, 2012). Realizamos un enfoque cuantitativo con cuestionario de preguntas cerradas y aplicamos una de las técnicas mediante entrevista desde un enfoque cualitativo, se pretende alcanzar un “foco de interés” (objeto de estudio), definido por “unas claves de interpretación” (dimensiones, objetivos y posibles variables) (Ruíz Olabuénaga, 2012, p.56) del contexto temporal y humano de la investigación (Brage, Socias y Torelló, 2003). Para posteriormente, siguiendo las claves de Alvira (2002), desarrollar el cuestionario y entrevista como instrumentos de recogida de datos “ad hoc” que nos permita obtener y analizar la información sobre el hecho investigado. Este tipo de enfoque nos permite obtener una muestra representativa de individuos participantes, estudiantes de Bellas Artes, con características relevantes para nuestro objeto de estudio.

Cabe destacar que se respetarán los principios éticos en la recopilación de datos, asegurando el anonimato y la confidencialidad de los participan-

tes. Para garantizar una metodología coherente, se han establecido dos etapas que siguen los principios de la Declaración de Helsinki de 2008. Estas etapas se han diseñado para asegurar que los procedimientos se lleven a cabo de manera ética y responsable:

1. Se informa a las personas participantes acerca de la naturaleza del tema, el método de investigación y el propósito, solicitando al alumnado su colaboración. Se mostrará la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.
2. Se solicita que den su consentimiento informado para que los datos sean tratados de forma confidencial, limitando su divulgación al ámbito académico y científico, así como una responsabilidad personal y un lugar seguro para guardar los datos.

Utilizamos dos técnicas diferentes, cuestionario de preguntas cerradas y entrevista, los resultados obtenidos en el cuestionario de preguntas cerradas nos permitirán obtener datos cuantitativos de respuestas sobre competencias tecnológicas con relación a las IA de generación de imágenes en arte. La entrevista de enfoque cualitativo permitirá contextualizarlos en relación con los contenidos mostrados para registrar un debate académico y obtener sus percepciones, opiniones, inquietudes y enfoques desde su campo de estudio y, por otro lado, permitirá profundizar en las experiencias individuales de los estudiantes con respecto a las IA de generación de imágenes permitiendo un análisis cualitativo más detallado. Todo esto nos permitirá cuantificar conocimientos en el contexto temporal en el sentido de la investigación para tener resultados independientes entre sí en el mismo objeto de estudio.

Se pregunta a los estudiantes acerca de cómo esta tecnología podría afectar a sus futuros, con el fin de entender su visión y posicionamiento desde su espacio social y el contexto educativo de las Bellas Artes, sin que constituya una solución al problema, únicamente realizamos un registro de conocimiento y opinión del alumnado en el contexto temporal en octubre de 2022. (Brage, Socias y Torelló, 2003)

Realizamos la encuesta con preguntas predefinidas, con la intención de recopilar los datos de los encuestados en relación con cada pregunta. La finalidad es obtener resultados cuantificables de la primera pregunta, por este motivo la pregunta es cerrada y resultados comparables cualitativamente en las preguntas segunda y tercera. Esto nos permitirá analizar la información recopilada con mayor detalle para comprenderla mejor, justo después del visionado de contenidos audiovisuales. Para ello estructuramos la encuesta con tres preguntas en torno a tres puntos principales, el primero es detectar los conocimientos cuantificables del tema, el segundo saber las opiniones y conductas más coincidentes en torno a su uso en arte (Nass y Moon, 2000) y la tercera la de saber sus preocupaciones e inquietudes en torno a su futuro (Dequech, 2004) con el emerger de estas IA de generación de imágenes. Este estudio, que se basa en la teoría del pensamiento crítico reflexivo (Garner, 1973; Eisner, 2002; Hanson, 2020), permitirá identificar las principales reflexiones y percepciones del alumnado en el tema.

Las preguntas realizadas al alumnado participante fueron las siguientes:

- ¿Conoces alguna IA para generar imágenes en Arte? ¿Has utilizado alguna IA para generar imágenes en Arte? ¿Qué IA para generar imágenes en Arte conoces?
- ¿Qué opinas acerca de la IA para generar imágenes en Arte?

- ¿Te preocupa el futuro con el uso de la IA aplicada para generar Arte?

El primer bloque son preguntas cerradas y nos permite obtener datos cuantitativos. Como hemos detectado que, en la segunda y tercera pregunta, hay variables de respuestas con patrones de enfoques positivos y enfoques negativos, decidimos analizar estos por separado. Realizamos las preguntas "ad hoc" para obtener los testimonios.

Después de obtener los testimonios, esta investigación coincide con la irrupción de un gran avance en IA, en noviembre de 2022 aparece abierto al público una de las IA más poderosas llamada chatGPT-3 (Generative Pre-trained Transformer) versión 3, creado por OpenAI, modelo de procesamiento de lenguaje natural basado en IA. ChatGPT está entrenado usando una cantidad masiva de datos y contiene una red neuronal profunda (DNN) que puede generar texto en respuesta a una entrada de texto. Hacemos partícipe a esta IA y pensamos que es muy interesante realizar las preguntas adaptadas según las variables, incluso solicitando estos enfoques positivos y negativos para conocer las respuestas que nos proporciona esta IA.

Las preguntas son adaptadas y realizadas a chatGPT, son las siguientes:

- ¿Qué hacemos con la AI para generar imágenes en Arte?
- ¿Qué opinas de la IA aplicada para generar arte? dame una respuesta positiva y otra negativa.
- ¿Le debe preocupar el futuro a un alumno de Bellas Artes la IA aplicada para generar arte?

En cuanto al método de análisis de datos aplicamos el paquete estadístico SPSS para analizar las frecuencias de los datos obtenidos en el cues-

cionario de preguntas cerradas. Con el fin de profundizar en los discursos del alumnado acerca de su opinión en relación con la IA y su impacto en el mundo del arte, se realiza un análisis de contenido de las respuestas obtenidas por estos durante las entrevistas y lectura de los resultados de la encuesta estructurada, analizamos de la 1ª pregunta los diferentes datos numéricos que mostraremos en una tabla. De la 2ª y 3ª pregunta analizamos las diversas perspectivas de los encuestados en relación con las respuestas cualitativas, organizadas por grupos de patrones y tendencias de las respuestas. Mostraremos las respuestas que nos da chatGPT y las compararemos con las respuestas del alumnado. Articulando los resultados en dos categorías principales

por pregunta, por un lado, todas las respuestas con un enfoque positivo y, por otro lado, todas las respuestas con enfoque negativo. Presentamos los resultados más coincidentes, destacados y relevantes sobre sus opiniones y puntos de vista.

RESULTADOS

A continuación, mostramos los resultados de cada una de las preguntas realizadas al alumnado objeto de estudio con relación a las dimensiones unidad de análisis:

Sobre la Dimensión unidad de análisis 1- Conocimiento inicial respecto a las IA para generar imágenes en Arte del alumnado de Bellas Artes. Obtenemos los siguientes resultados

TABLA 1.

Resultados de la pregunta: ¿Conoces alguna IA para generar imágenes en Arte? ¿Has utilizado alguna IA para generar imágenes en Arte? ¿Qué IA para generar imágenes en Arte conoces?

Participantes totales	Sexo H	Sexo M
37	7	30
¿Conoces la IA para generar imágenes en Arte?		
Si	No	
21	16	
¿Has utilizado alguna IA para generar imágenes en Arte?		
Sí	No	
3	34	
¿Qué IA para generar imágenes en Arte conoces?		
DALL.E 2	15	
DALL.E mini/Cr-ai-yon	4	
Midjourney	4	
Stable Diffusión	3	
Deep AI	1	
IA de Google	1	

En base a estos datos cuantitativos sobre la primera pregunta realizada al grupo objeto de estudio, com-

puesto por 37 participantes, sobre si ¿Conoces alguna IA para generar imágenes? (realizado en octubre 2022).

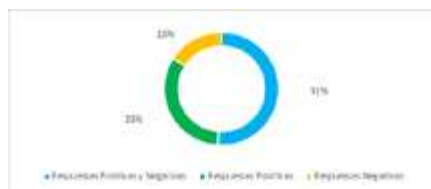
El 56,8% sí conocen de Inteligencia Artificial (IA) para generar imágenes y el 43,2% no lo conocen. Sobre la pregunta ¿Has utilizado alguna IA para generar imágenes? el 92% nunca han utilizado la IA para generar imágenes, solamente un 8% del grupo objeto de estudio han utilizado alguna IA para generar imágenes. De los que conocen alguna IA para generar imágenes, la más popular con diferencia es DALL.E 2 ya que 15 personas conocían su existencia.

Sobre la Dimensión unidad de análisis 2- Posición del alumnado de Bellas Artes respecto a las IA para generar imágenes en Arte.

De la pregunta ¿Qué opinas acerca de la AI para generar imágenes en Arte? Obtuvimos una serie de respuestas con un enfoque positivo y otras con un enfoque negativo. Sobre esta pregunta detectamos que, en más del 51% de los encuestados dieron varias respuestas positivas y varias respuestas negativas, el resto se decantó por o solo respuestas positivas un 33% o solamente realizaron respuestas negativas un 16%. Seguidamente realizamos un gráfico del total respuestas positivas y negativas (Gráfico 2).

GRÁFICO 2.

Respuestas por porcentajes a la pregunta ¿Qué opinas acerca de la IA para generar imágenes en Arte?



Dimensión unidad de análisis 3: Las IA para generar imágenes en Arte y opinión sobre el futuro de las Artes Visuales.

De la pregunta ¿Te preocupa el futuro con el uso de la IA aplicada para generar imágenes en Arte? obtuvimos una serie de respuestas, unas con un enfoque positivo y otras con un enfoque negativo o mixto. Sobre esta pregunta que realizamos comprobamos que más del 45% de los encuestados dieron respuestas positivas y realizaron únicamente respuestas negativas un 55%. Seguidamente realizamos los porcentajes del total de todas las respuestas positivas y negativas (ver gráfico 3.).

GRÁFICO 3.

Respuestas por porcentajes a la pregunta: ¿Te preocupa el futuro con el uso de la IA aplicada para generar imágenes en Arte?



Dimensión unidad de análisis 4: Respuestas de chatGPT a las preguntas 2 y 3 realizadas al alumnado

Preguntamos a la IA chatGPT las siguientes interrogantes adaptadas. Las respuestas que nos da son las siguientes (OpenAI-ChatGPT, 2023):

¿Qué hacemos con la Inteligencia Artificial para generar imágenes en Arte?

La Inteligencia Artificial (IA) ha demostrado ser una herramienta poderosa en la generación de imágenes en el campo del arte. Aquí hay algunas sugerencias sobre cómo puedes utilizar la IA para generar imágenes artísticas:

- Exploración creativa: Utiliza algoritmos de generación de imágenes basados en IA para explorar nuevas ideas y con-

ceptos artísticos. Estos algoritmos pueden ayudarte a generar imágenes que se salgan de los límites de la creatividad humana convencional, lo que te permite experimentar y descubrir nuevos enfoques artísticos.

- **Estilo y fusión:** Utiliza técnicas de transferencia de estilo basadas en IA para fusionar diferentes estilos artísticos en una sola imagen. Puedes combinar el estilo de un pintor famoso con una fotografía o mezclar diferentes estilos artísticos para crear algo único y sorprendente.
- **Ayuda en la creación:** La IA también puede servir como una herramienta de asistencia para los artistas. Puedes utilizar algoritmos generativos para generar bocetos o elementos visuales que luego puedes utilizar como punto de partida para tu obra artística. La IA puede ayudarte a superar bloqueos creativos y proporcionarte nuevas ideas e inspiración.
- **Expresión personalizada:** Al entrenar modelos de IA con tus propias obras de arte, puedes crear algoritmos personalizados que generen imágenes en tu estilo distintivo. Esto te permite utilizar la IA como una extensión de tu propia expresión artística y como una herramienta para ampliar tu producción creativa.
- **Colaboración artística:** La IA puede facilitar la colaboración entre artistas al permitir la generación de imágenes compartidas. Puedes utilizar técnicas de generación de imágenes basadas en IA para fusionar el trabajo de diferentes artistas, creando así una colaboración única y combinada.

Es importante recordar que la IA es una herramienta y no un sustituto de la creatividad humana. La interacción y colaboración entre la IA y el artista son fundamentales para lograr resultados significativos en el arte generado por IA.

¿Qué opinas de la Inteligencia Artificial aplicada para generar imágenes en Arte? dame una respuesta positiva y otra negativa.

- **Respuesta positiva:** La aplicación de la IA para generar imágenes en arte ofrece un mundo de posibilidades fascinantes. Al utilizar algoritmos avanzados, la IA puede crear obras artísticas únicas y originales que desafían los límites de la creatividad humana. Esto proporciona a los artistas una herramienta adicional para explorar nuevos conceptos, estilos y técnicas. La IA puede ser especialmente útil para superar bloqueos creativos y brindar inspiración fresca. Además, la IA puede facilitar la colaboración artística al permitir la fusión de diferentes estilos y la creación conjunta de imágenes. En resumen, la IA en el arte es emocionante y abre nuevas vías de expresión creativa.
- **Respuesta negativa:** Si bien la IA puede ser una herramienta útil en la generación de imágenes en arte, también plantea preocupaciones importantes. Una crítica es que la IA puede deshumanizar el proceso creativo. Al depender en gran medida de algoritmos y patrones preexistentes, existe el riesgo de que las obras generadas por IA carezcan de la singularidad, la emoción y la profundidad que a menudo se asocian con el arte humano. Además, la creación artística impulsada por la IA plantea

interrogantes éticas, como la atribución y la originalidad. Al utilizar algoritmos generativos entrenados con obras de otros artistas, puede surgir la cuestión de la propiedad intelectual y la autenticidad artística. Por lo tanto, es importante equilibrar el uso de la IA con la expresión y la creatividad humanas para garantizar la integridad del arte.

¿Le debe preocupar el futuro a un alumno de Bellas Artes la IA aplicada para generar arte?

No existe una respuesta única a esta pregunta, ya que la preocupación o no por el futuro de la IA aplicada en el arte puede variar de un individuo a otro. Sin embargo, aquí hay algunos puntos clave que un alumno de Bellas Artes puede considerar al pensar en el impacto de la IA en su campo:

- **Ampliación de posibilidades:** La IA puede abrir nuevas oportunidades y posibilidades en el campo del arte. Puede proporcionar herramientas creativas adicionales y ayudar a explorar nuevas técnicas y estilos. En lugar de verlo como una amenaza, un alumno de Bellas Artes podría considerar la IA como una herramienta que complementa su expresión artística y amplía su rango de posibilidades.
- **Desafío creativo:** En lugar de considerar la IA como una competencia, puede verse como un desafío creativo. La IA puede generar imágenes basadas en algoritmos y patrones, pero la expresión artística humana sigue siendo única en su enfoque, emoción y mensaje. Los artistas pueden aprovechar la IA como una fuente de inspiración y un medio para explorar nuevas ideas, al mismo tiempo que mantienen su propia voz y originalidad.

- **Adaptabilidad y colaboración:** La capacidad de adaptación es esencial en un entorno en constante evolución. La IA está transformando muchos campos, incluido el arte, y es importante que los alumnos de Bellas Artes estén abiertos a nuevas herramientas y tecnologías. Además, la colaboración entre humanos y máquinas puede dar lugar a resultados sorprendentes y únicos.
- **Reflexión crítica y ética:** Es importante considerar las implicaciones éticas y sociales de la IA en el arte. Los alumnos de Bellas Artes pueden participar en debates y reflexiones sobre la autenticidad, la originalidad y la atribución en la generación de imágenes por IA. Al ser conscientes de estos temas, pueden desarrollar un enfoque crítico y ético en su propio trabajo artístico.

En última instancia, cada estudiante de Bellas Artes debe evaluar su propia relación con la IA y cómo desean incorporarla en su práctica artística. Algunos pueden encontrar oportunidades emocionantes en la colaboración con la IA, mientras que otros pueden optar por seguir centrándose en los aspectos más tradicionales del arte.

DISCUSIÓN

Obtenidos los resultados del Objetivo 1.1: Identificar el grado de conocimiento de las IA para generar imágenes en Arte que tiene en la actualidad el grupo de trabajo de alumnos de Bellas Artes. Bloque de preguntas: ¿Conoces alguna IA para generar imágenes en Arte? ¿Has utilizado alguna IA para generar imágenes en Arte? ¿Qué IA para generar imágenes en Arte conoces?

El presente estudio tuvo como objetivo investigar el conocimiento del

alumnado de Bellas Artes sobre IA aplicada a la generación de imágenes. Se contó con un total de 37 participantes y se analizaron los datos cuantitativos obtenidos.

Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes (21 de 37, es decir, el 56,8%) afirmaron tener conocimiento sobre alguna IA para generar imágenes sobre todo a través de redes sociales. Esto indica que existe un grado significativo de familiaridad dentro de este grupo de estudiantes de Bellas Artes con respecto a las aplicaciones de IA en el ámbito de la generación de imágenes. Este hallazgo sugiere que más de la mitad del alumnado está al tanto de las últimas tendencias tecnológicas y de las posibilidades que la IA ofrece en el campo artístico.

En cuanto a la segunda pregunta relacionada con las IA específicas que los participantes conocen, se identificaron varios sistemas determinados por los estudiantes. El más conocido fue DALL.E, mencionado por el 40.5% de los participantes (15 estudiantes). Este resultado es relevante ya que DALL.E es una IA desarrollada por OpenAI que ha ganado popularidad en los últimos tiempos debido a su capacidad para generar imágenes a partir de descripciones textuales (prompt).

Otras IA mencionadas por los participantes incluyen DALL.E mini/Craiyon, Midjourney, Stable Diffusion, Deep AI y la IA de Google. Estas menciones muestran que los estudiantes están familiarizados con una variedad de sistemas de IA utilizados para la generación de imágenes. Sin embargo, es importante destacar que las menciones de las IA menos conocidas fueron menos frecuentes, lo que puede sugerir que su adopción o difusión en el ámbito de las Bellas Artes puede ser limitada.

Sin embargo, se requieren investigaciones adicionales para comprender mejor cómo los estudiantes de

Bellas Artes están utilizando estas IA en su práctica artística y cómo están influyendo en su creatividad y enfoques artísticos, que por lo que vemos en las respuestas de la siguiente pregunta sobre si ¿Has utilizado alguna IA para generar imágenes? 3 participantes responden que, si han utilizado IA para generar imágenes, 34 participantes responden que no la han utilizado, en comparación con el número de IA que conocen para generar imágenes, el número de personas que las han utilizado es muy bajo (3 de 37, es decir, el 92%) apenas están utilizando estas IA en su práctica artística (octubre de 2022) y la IA para generar imágenes está teniendo poca influencia su creatividad y en sus enfoques artísticos hasta este momento.

Obtenidos los resultados del Objetivo 2.1: Identificar las opiniones del grupo de trabajo de alumnos de Bellas Artes respecto a las IA para generar imágenes en Arte. En base al cuestionario, procedemos con el Objetivo 2.2: Analizar el contenido del grupo de trabajo de alumnos de Bellas Artes respecto a las IA para generar imágenes en Arte.

Agrupando y analizando las respuestas con enfoques positivos de opinión con respecto a la pregunta obtenemos las respuestas más coincidentes, destacando estos resultados. El 84% del total analizado fueron respuestas en una actitud positiva hacia la utilización de la IA para generar imágenes en Arte.

Gran parte de los entrevistados convergen y reconocen como herramienta útil, sobre todo por su rapidez para generar ideas que les permitan optimizar tiempos, además les sirve de referencia e inspiración para crear sus propias ideas y que puede ser una gran ayuda para su proceso de creación dado el potencial de esta IA para generar imágenes. Como podemos comprobar en las primeras guías que se están creando sobre el uso de la IA en Educación Superior realizadas por la UNESCO (Sabzalieva & Va-

lentini, 2023), son herramientas que permite mejorar diversas funciones de enseñanza y aprendizaje. Para un estudiante puede ser un gran recurso como forma de conseguir ideas con poco esfuerzo. Los resultados son impresionantes en cuanto a procesos de generación de imágenes que logran el espíritu de muchos estilos de los temas especificados (Marcus, Davis y Aaronson, 2022).

Los entrevistados ven la IA como una oportunidad para expandir el arte y crear de forma inmediata a partir de las ideas. También reconocen que hay un riesgo de confundir y que no se pueda reconocer entre la realidad y la irrealidad de la imagen, pero que el uso apropiado de la IA puede ser beneficioso para el desarrollo del arte y como recurso para su utilización en la creación artística. También las imágenes son útiles para nuevas ideas, pero no sustituir la habilidad manual ni las obras reales físicas. También se ve como enorme oportunidad para engrandecer y expandir el arte.

Entre otras respuestas menos coincidentes pero que se considera interesante destacar, es la parte ética, como la que se reconoce que los resultados no deben ser utilizados como obra propia o la de realizar un uso apropiado y con moderación de las imágenes. Son fundamentales estas respuestas con enfoques éticos por parte del alumnado y de cara a la integridad académica tal como destaca la UNESCO. (Sabzalieva & Valentini, 2023)

Agrupando y analizando las respuestas con enfoques negativos de opinión con respecto a la pregunta obtenemos las respuestas más coincidentes, destacando estos resultados. EL 67% del total analizado fueron respuestas en una actitud negativa hacia la utilización de la IA para generar imágenes en Arte.

Basándonos en las respuestas, estas reflejan una preocupación generalizada por el uso de la IA para

la generación de imágenes en arte. Se considera que es una amenaza para artistas y creadores, ya que cualquiera puede generar imágenes escribiendo unas palabras. Los temores más generalizados incluyen una preocupación por el mal uso de la herramienta, la pérdida de valor de las imágenes, el desprestigio del arte, la desvalorización del trabajo de los artistas, la manipulación ilegal de las imágenes, la amenaza para los artistas, el peligro de la sustitución de personas especializadas, la falta de técnica y criterio estético para la producción de imágenes, además de la creación de imágenes engañosas y fraudulentas. Estas respuestas muestran que hay una gran preocupación por el uso de la IA para generar imágenes en arte en un sentido ético, y que es necesario un cierto control y regulación para garantizar que se utilicen de forma responsable.

El alumnado es consciente de este peligro sobre la posible mala utilización de la IA y para ello es fundamental que conozcan las diferentes implicaciones éticas de su uso, por eso es imprescindible una rápida regulación y que “se desarrollen protocolos compartidos” (Sabzalieva & Valentini, 2023, p. 11). “La Recomendación de la UNESCO sobre la ética de la inteligencia artificial busca sentar las bases para que los sistemas de IA trabajen no sólo por la mejora de las personas y las sociedades, sino también por el bien del medio ambiente y los ecosistemas.” (p. 12). Como también sucede en las respuestas del alumnado, la UNESCO reconoce que “la IA tiene efectos tanto positivos como negativos” (Sabzalieva & Valentini, 2023, p. 12).

Obtenidos los resultados del Objetivo 3.1: Identificar las preocupaciones de los estudiantes del grado en Bellas Artes respecto a las IA para generar imágenes en Arte en relación con su futuro profesional. Agrupando y analizando las respuestas con enfoques positivos y enfoques negativos

de opinión con respecto a la pregunta obtenemos las respuestas más coincidentes.

Basándonos en el 45% de las respuestas con enfoques positivos proporcionadas por los participantes. Destacamos las principales razones por las que algunos de los participantes no están preocupados por su futuro profesional y ven la IA como una herramienta adicional en el ámbito artístico.

Muchos creen que la IA para generar imágenes en arte nunca podrá reemplazar el trabajo de un artista y su capacidad de generar ideas únicas. Consideran que la ejecución y la habilidad técnica pueden ser complementadas por la IA, pero la idea y la creatividad seguirán siendo aspectos fundamentales del arte. Debemos ser conscientes de la importancia de la capacidad humana para comprender y gestionar la IA, la creatividad humana y el pensamiento crítico, son habilidades que no pueden ser reemplazadas por la IA. Además, la educación superior ha prosperado precisamente debido a estas fortalezas (Sabzalieva & Valentini, 2023).

Ven la IA como una herramienta de soporte que puede ser utilizada por los artistas para mejorar su proceso creativo. La IA puede servir como un banco de referencias o recursos visuales para inspirar y agilizar la creación artística. Algunos ven que los avances en IA pueden aumentar la demanda de obras artísticas creadas por artistas humanos. La IA se nutre de imágenes creadas por artistas, por lo que seguirá siendo necesario que los artistas humanos sigan creando para que la IA no se quede obsoleta. Existe la creencia de que la IA no sustituirá a los artistas, sino que influirá en la evolución del contenido artístico. Los participantes consideran que el arte siempre será impulsado por la creatividad humana, y la IA simplemente ofrecerá nuevas posibilidades y enfoques.

Se reconoce que, como en cualquier avance tecnológico, es importante utilizar la IA de manera responsable. Aunque hay intriga y cierta incertidumbre sobre el futuro, muchos confían en que se establecerán límites y regulaciones adecuadas para su uso en el ámbito artístico.

Agrupando y analizando las respuestas con enfoques negativos de opinión con respecto a la pregunta obtenemos las respuestas más coincidentes, destacando estos resultados. Basándonos en el 55% de las respuestas con enfoques negativos proporcionadas por los participantes, se pueden observar varias preocupaciones comunes con respecto al uso de IA para generar imágenes en arte en el futuro laboral.

Existe la preocupación de que la IA pueda reemplazar a los artistas y restar importancia al papel del arte y del artista. Se teme que la facilidad con la que la IA puede crear obras de arte en segundos lleve a la percepción de que los artistas son menos necesarios y fácilmente reemplazables por máquinas. Como menciona Estupiñán y Mesa (2023), “en todos los ámbitos en los que la inteligencia artificial ofrece alguna mejora habrá cambios fundamentales en los puestos de trabajos existentes en las determinadas áreas, por lo que tener la capacidad de utilizar las nuevas herramientas se convertirá en una necesidad para las personas que trabajan en esos campos” (p. 5)

Se teme que la IA para generar imágenes pueda brindar facilidades económicas a personas no artistas, lo que podría dejar fuera del mercado a los verdaderos artistas. El mercado del arte ya es inestable, y la disponibilidad generalizada de IA podría agravar esta situación. Existe la preocupación de que la aparición de la IA en el arte afecte negativamente a la economía y, en última instancia, a la sociedad en su conjunto. Esto conecta con cómo la teoría de sistemas sociales ha sido aplicada en el análisis de

la educación superior para entender cómo esta se relaciona con la sociedad en su conjunto (Labraña, 2022).

Se plantea la preocupación sobre el futuro de las nuevas generaciones y su falta de disciplina y educación en relación con el desarrollo de la IA. Parafraseando a Estupiñán y Mesa (2023) La IA seguirá teniendo un impacto significativo en la vida diaria y en diversos procesos educativos y operativos de las organizaciones. Esto genera incertidumbre con relación a los efectos a gran escala que podrían afectar principalmente los empleos. No obstante, es importante no permitir que los temores restrinjan el potencial y el desarrollo de la IA. Es necesario educar a la sociedad para que puedan aprovechar las oportunidades que esta nueva tecnología ofrece y beneficiarse de sus capacidades en todos sus ámbitos de aplicación.

Se teme que el uso generalizado de la IA en la creación artística conduzca a la pérdida de habilidades creativas y manuales, especialmente entre aquellos artistas que dependen exclusivamente de la IA sin aprender a dibujar o pintar por sí mismos. Algunas preocupaciones se centran en la comparación entre el arte generado por IA y el arte creado por artistas humanos. Se cuestiona si el arte generado por IA puede tener una verdadera finalidad y si puede sustituir el criterio estético y la sensibilidad artística de los artistas humanos.

Existe la preocupación de que la IA pueda ser utilizada de manera perjudicial, especialmente si no hay restricciones ni control sobre su uso. Se plantea la preocupación de que las IA sean utilizadas con malas intenciones. Sabemos que en este campo del arte no está muy extendida, pero se está investigando en la incursión de la inteligencia artificial en el campo del arte en: "cómo definir los atributos de las obras de arte, cómo determinar los derechos de propiedad intelectual relacionados, y cómo juzgar los géne-

ros y tendencias de los estilos artísticos" (Li, et al., 2020, p. 5)

Obtenidos los resultados del Objetivo 4.1: Adaptar las preguntas realizadas al alumnado a preguntas para chatGPT y conocer la opinión a modo de respuesta con enfoques positivos y negativos. Las coincidencias del alumnado con chatGPT son las siguientes:

Valoran la IA como una herramienta valiosa en el arte, también ven la IA como una fuente de inspiración para crear nuevas ideas y ampliar el proceso creativo. Reconocen el potencial de la IA para generar imágenes y su capacidad para expandir el arte. Destacan su potencial para generar imágenes y ofrecer inspiración, pero también destacan la importancia de utilizarla de manera ética y moderada, y no sustituir el talento y habilidades humanas en el proceso creativo.

Coinciden en que la facilidad de generar imágenes con IA disminuya el valor y la apreciación del arte en general. La falta de habilidad técnica y criterio estético en la producción de imágenes generadas por IA podría conducir a la creación de obras engañosas y fraudulentas. Destacan la preocupación por la manipulación ilegal de imágenes y el potencial daño que esto puede causar. Mencionan la posibilidad de que la IA reemplace a los artistas y disminuya la importancia del papel del arte y del artista. Coinciden en la preocupación ética y social en relación con el uso de la IA para generar imágenes en el arte. Existe la necesidad de establecer regulaciones y controles para garantizar un uso responsable de esta tecnología.

CONCLUSIÓN

Sobre el grado de conocimiento de las IA para generar imágenes en Arte que tiene en la actualidad el grupo de trabajo de alumnos de Bellas Artes, identificamos que, en el momento de aplicar esta investigación, algo más de la mitad de los entrevistados tenían un grado de conocimien-

to sobre IA para generar imágenes en el campo artístico. Sin embargo, solo un 40,5% mencionaron nombres de IA para generar imágenes y únicamente 8% las habían utilizado.

Sobre la identificación de las opiniones del grupo de trabajo de alumnos de Bellas Artes respecto a las IA para generar imágenes en Arte y su posterior análisis de contenido, identificamos que encontramos variables de opinión de respuestas con enfoques positivos y enfoques negativos sobre la IA para generar imágenes en arte.

Como respuestas con enfoques positivos destacamos que, gran parte de los entrevistados reconocen la IA para generar imágenes como una herramienta útil, sobre todo por su rapidez para generar ideas que les permitan optimizar tiempos, además les sirve de referencia e inspiración para crear sus propias ideas y que puede ser una gran ayuda para su proceso de creación dado su potencial.

También reconocen que hay un riesgo de confundir y que no se pueda reconocer entre la realidad y la irrealidad de la imagen, pero que el uso apropiado de la IA puede ser beneficioso para el desarrollo del arte y como recurso para su utilización en la creación artística.

Entre otras respuestas, se considera interesante destacar la parte ética de la IA, como la que se reconoce que los resultados no deben ser utilizados como obra propia o la de realizar un uso apropiado y con moderación de las imágenes generadas por IA. También consideran no sustituir la habilidad manual ni las obras reales físicas.

Como respuestas con enfoques negativos, consideran que la IA para generar imágenes en arte es una amenaza para artistas y creadores, ya que cualquiera puede generar imágenes escribiendo unas palabras.

Los temores más generalizados incluyen una preocupación por el mal

uso de la herramienta, la pérdida de valor de las imágenes, el desprestigio del arte, la desvalorización del trabajo de los artistas, la manipulación ilegal de las imágenes, la amenaza para los artistas, el peligro de la sustitución de personas especializadas, la falta de técnica y criterio estético para la producción de imágenes, además de la creación de imágenes engañosas y fraudulentas.

Existe una preocupación por el uso de la IA para generar imágenes en arte en un sentido ético, y que es necesario un cierto control y regulación para garantizar que se utilicen de forma responsable.

En cuanto a la Identificar las preocupaciones de los estudiantes del grado en Bellas Artes respecto a las IA para generar imágenes en Arte en relación con su futuro profesional. identificamos que encontramos variables de opinión de respuestas con enfoques positivos y enfoques negativos sobre la IA para generar imágenes en arte.

Las respuestas indican un enfoque positivo hacia la IA en la generación de imágenes en arte en relación con su futuro laboral/profesional. Se considera como una herramienta adicional que puede mejorar el proceso creativo, sin reemplazar la creatividad y la mente del artista. Existe la percepción de que la IA puede impulsar la evolución del arte y aumentar la demanda de obras creadas por artistas humanos en el futuro laboral/profesional.

Consideran que la creatividad y la mente del artista son irremplazables. Ven a la IA para generar imágenes en arte como una herramienta de apoyo. Mencionan que la demanda de obras artísticas creadas por artistas humanos seguirá siendo necesaria y que la IA para generar imágenes necesitará seguir alimentándose de la creación humana, y esto ayudará a la evolución del contenido artístico. Creen en la utilización responsable de la IA para generar imágenes en arte.

Las respuestas indican un enfoque negativo hacia la IA en la generación de imágenes en arte en relación con su futuro laboral/profesional. Aunque hay intriga y cierta incertidumbre sobre el futuro, muchos confían en que se establecerán límites y regulaciones adecuadas para su uso en el ámbito artístico.

Las respuestas negativas reflejan inquietudes y temores comunes en relación con el impacto de la IA para generar imágenes en el trabajo artístico y la industria del arte en general. Temen por el reemplazo de los artistas y la sustitución del trabajo artístico por IA y que provoque un desplazamiento de artistas y esto genere dificultades económicas laborales. También les preocupa que genere impacto en la sociedad y la economía a nivel global. Mencionan la pérdida de creatividad y habilidades manuales en las generaciones futuras de artistas afectando a la diversidad y originalidad en el campo del arte. Pérdida de valor y autenticidad del arte entre el arte generado por IA y el arte creado por artistas humanos. Mal uso, falta de control y que pueda ser utilizada de manera perjudicial o con malas intenciones.

Como investigación futura nos planteamos que, la IA es un reto de adaptación docente. Su rápida evolución implica seguir midiendo su impacto en el alumnado de Bellas Artes. Aprovechar este recurso para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario desarrollar habilidades y competencias en IA para los estudiantes y el personal docente que podrían concretarse en proyectos de innovación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albar-Mansoa P. J., & Antúnez del Cerro N. (2022). Alfabetización visual de docentes de arte en formación en la Facultad de Bellas Artes (UCM) a través de representaciones visuales de su propio concepto de arte. *Kepes*, 19(25), 191-221. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.8>

org/10.17151/kepes.2022.19.25.8

Alonso, L.E. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Síntesis.

Brage, L. B., Socias, C. O., & Torelló, J. L. O. (2003). Análisis cualitativo de entrevistas. *Nómadas*, (18), 140-149.

Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen: imagen-materia, film, e-image* (Vol. 6). Ediciones Akal.

Boden, M. A., & Edmonds, E. A. (2019). *From fingers to digits: an artificial aesthetic*. MIT Press.

Caramiaux, B., & Fdili Alaoui, S. (2022). "Explorers of Unknown Planets": Practices and Politics of Artificial Intelligence in Visual Arts. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW2), 1-24. <https://doi.org/10.1145/3555578>

Contreras-Medina F. R. y Marín A. (2022). La visualidad algorítmica: una aproximación social a la visión artificial en la era post internet. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(2), 627-647. <https://doi.org/10.5209/aris.74664>

Colton, S., De Mantaras, R. L., & Stock, O. (2009). Computational creativity: Coming of age. *AI Magazine*, 30(3), 11-14.

Dequech, D. (2004). Uncertainty: individuals, institutions and technology. *Cambridge Journal of Economics*, 28(3), 365-378.

Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination*. Merrill.

Estupiñán, A. M. L., & Mesa, L. P. (2023). Inteligencia Artificial: el futuro del empleo. *Revista Lecciones Vitales*, lv0103-lv0103.

Ferrández-Berruero, R., Marqués Andrés, M., Sánchez-Tarazaga, L., & Ruiz Bernardo, P. (2022). Universidad en tiempo de pandemia. Experiencia

de estudiantes universitarios en España. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 27(96), e5790264. Recuperado a partir de <https://produccioncientificailuz.org/index.php/utopia/article/view/e5790264>

Garner, H. (1973). *The Arts and Human Development: A Psychological Study of the Artistic Process*. John Wiley & Sons.

Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A., & Bengio, Y. (2020). Generative adversarial networks. *Communications of the ACM*, 63(11), 139-144. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1406.2661>

Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT press.

Hanson, K. H. (2020). *The Art of Reflection: A Guide to Critical Thinking in the Arts*. Routledge.

Ilg, E., Mayer, N., Saikia, T., Keuper, M., Dosovitskiy, A., & Brox, T. (2017). FlowNet 2.0: Evolution of optical flow estimation with deep networks. *In Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition* (pp. 2462-2470).

Krizhevsky, A., Sutskever, I., Hinton, G. E., Pereira, F., Burges, C. J. C., Bottou, L., & Weinberger, K. Q. (2012). Advances in neural information processing systems. MIT Press.

Labraña, J. (2022). La teoría de sistemas sociales y el campo de estudios en educación superior. *Cinta de moebio*, (74), 51-64. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2022000200051>

Liu, B. (2023). Arguments for the Rise of Artificial Intelligence Art: Does AI Art Have Creativity, Motivation, Self-awareness and Emotion?. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3). <https://dx.doi.org/10.5209/aris.83808>

Li, Y., Gu, J. y Wang, L. (2020). Investigación sobre la ética de la in-

teligencia artificial en el campo del diseño artístico. *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1673, No. 1, p. 012052). IOP Publishing.

Mazzone, M., & Elgammal, A. (2019). Art, creativity, and the potential of artificial intelligence. *In Arts* 8(1), 1-9. <https://dx.doi.org/10.3390/arts8010026>

Marcus, G., Davis, E. y Aaronson, S. (2022). Un análisis muy preliminar de DALL-E 2. arXiv preprint arXiv:2204.13807.

McHugh, G. (2014). *Post internet*. Lulu Press, Inc.

Mosco, V. (2017). *Becoming digital: Toward a post-internet society*. Emerald Group Publishing.

Nass, C., & Moon, Y. (2000). Machines and mindlessness: Social responses to computers. *Journal of social issues*, 56(1), 81-103.

Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L., & Garro-Aburto, L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>

OpenAI-ChatGPT (04 de diciembre 2022). Chatgpt: Optimizing language models for dialogue. OpenAI. <https://openai.com/blog/chatgpt/>

OpenAI-DALL.E 2. (15 de noviembre 2022) <https://openai.com/dall-e-2/>

Pallarès Piquer, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *ESE: Estudios sobre educación*, 38, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>

Reidl, L.M. (2012). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 1(1), 35-39. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v1n1/v1n1a8.pdf>

Ruíz-Olabuenaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

Song, L., Wu, W., Fu, C., Qian, C., Loy, C. C., & He, R. (2021). Pareidolia face reenactment. In *Proceedings of the IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition* (pp. 2236-2245).

Strothotte, T., & Schlechtweg, S. (2002). *Non-photorealistic computer graphics: modeling, rendering, and animation*. Morgan Kaufmann.

Urban, T. (2015). *La Revolución de la IA: El camino a la Súper Inteligencia*. Lampadia. https://www.lampadia.com/assets/uploads_documentos/21519-la-revolucion-de-la-ia.pdf

Yrigoyen, E. (2022). Arte autónomo o Arte emancipatorio: vástagos de una "Teoría especulativa del Arte". JM Schaeffer y la apertura a una naturalización de la experiencia estética. *Bajo palabra. Revista de filosofía*, 31, 71-88. <https://doi.org/10.15366/bp2022.31.003>


**EXPLORING THE IMPACT OF LANGUAGE EXPOSURE
OUTSIDE THE CLASSROOM ON STUDENTS' WRITING.**

Análisis del impacto de la exposición al idioma fuera del aula
en la escritura de los estudiantes.

Irene Guzmán-Alcón.

Universitat Jaume I, Castelló,
España.

iguzman@uji.es

 <https://orcid.org/0000-0002-2708-1184>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10052360>

RESUMEN

El impacto de la exposición al idioma en el aprendizaje del idioma es reconocido (Pujadas y Muñoz, 2020; Pattermore y Muñoz, 2020), pero pocos estudios han abordado su influencia en la escritura (Strobl y Baten, 2021). Este estudio examina cómo la exposición al inglés fuera del aula se relaciona con la escritura de los estudiantes. Un total de $n = 40$ participantes ($n = 20$ con un nivel B2; $n = 20$ con un nivel C2) participaron en el estudio. El estudio sigue un enfoque de investigación de métodos mixtos y los datos fueron recopilados, por un lado, mediante un cuestionario adaptado de Lasagabaster y Hugué (2007) y una composición escrita que se analizó utilizando la taxonomía de Jacobs et al. (1981). Por otro lado, también se realizaron entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que la exposición al inglés fuera de la escuela tiene una conexión positiva con las puntuaciones de escritura. Además, existe una asociación positiva entre la participación de los estudiantes en actividades fuera de la escuela y sus puntuaciones de escritura. Las entrevistas revelan diferencias individuales que influyen en la participación en actividades. El estudio sugiere combinar la exposición al idioma en el aula con la participación fuera de la escuela.

Palabras claves: Escritura en tercer idioma, exposición al idioma, medios de comunicación y aprendizaje de idiomas.

ABSTRACT

The impact of language exposure on language learning is acknowledged (Pujadas & Muñoz, 2020; Pattermore & Muñoz, 2020), but few studies have addressed its influence on writing (Strobl & Baten, 2021). This study examines how English exposure beyond the classroom relates to student writing. A total of $n = 40$ participants ($n = 20$ with B2 level; $n = 20$ with C2 level) participated in the study. The study follows a mixed methods research approach and data were collected, on one hand, by means of a questionnaire adapted from Lasagabaster & Hugué, (2007) and a written composition that was analyzed using Jacobs et al., (1981) taxonomy. On the other hand, semi-structured interviews were conducted with ten of the participants. Findings show that English exposure outside of school has a positive connection with writing scores. Moreover, a positive association exists between students' engagement in out-of-school activities and their writing scores. Besides, interviews reveal individual differences that influence activity engagement, subsequently impacting writing scores. These findings suggest that combining language exposure with out-of-school engagement is beneficial for language learning.

Keywords: Third language writing, language exposure, media and language learning.

INTRODUCCIÓN

Language exposure is claimed to be a requirement for language learning (Krashen, 1982), and previous investigations have shown that the amount of language exposure in the classroom is crucial for language learning (Muñoz, 2011; 2014; Llanes & Muñoz, 2013; Sheela & Ravikuma, 2016; Pattermore & Muñoz, 2020). However, other researchers point out that just in-class language exposure is not enough (Benson, 2003; Olsson & Sylvén, 2015; Sundqvist & Sylvén, 2016). In line with previous research that has focused on the role of language learning, the present study aims to explore the impact of the intensity of language exposure outside the classroom on students' written performance. Before proceeding, it is essential to elucidate the concept of out-of-school factors. The phrase out-of-school refers to any activities associated with learning beyond the confines of the classroom, encompassing organic language acquisition and self-directed learning. From this perspective, in the current investigation, we will consider the variables of media (listening to music, watching TV/ films, and social networks) as out of school activities students may engage with and its input on L3 (English) writing.

By engaging in out of school activities, learners may be exposed to the target language. Nowadays, the impact of language exposure outside the classroom has been widely analyzed in relation to the use of Information Communication and Technology (henceforth: ICT). It is widely accepted that the rapid emergence of ICT in all spheres of life has also found its way into students' daily lives, due to the rapid emergence of online streaming platforms besides, there is no doubt that the factor of Media (watching TV, listening to music, or the use of social networks) has found its way into students' daily life,

which can, in turn, be a critical factor for language learning. In fact, the benefits of watching TV on students' learning outcomes have been reported by several researchers (Lee & Révész, 2020; Pujadas & Muñoz, 2020; Pattermore & Muñoz, 2020). It has been pointed out that by watching TV students acquire positive effects on aspects such as the acquisition of vocabulary (Pavia, Webb, & Faez, 2019; Muñoz & Cadierno, 2021; De Wilde *et al.*, 2021), oral performance (Serrano *et al.*, 2011; Saito & Hanzawa, 2018), grammar (Van Den Poel & Leunis, 1999; Lee & Révész, 2020; Pujadas & Muñoz, 2020; Pattermore & Muñoz, 2020) and general English competence (Koolstra & Beentjes, 1999; Bunting & Lindstrom, 2013). However, as far as we know, no study has dealt with the impact of watching TV on students' writing.

Additionally, the effect of listening to music on students' writing has also been explored, reporting a positive effect on students' written performance (Kuppens, 2010; Luarn, Lin & Chiu, 2015; Hanibal-Jensen, 2017). However, research on the use of social networks and language learning presents inconclusive results. While some studies have reported positive effects, (Luarn *et al.*, 2015; Vikneswaran & Krish 2016; Khan *et al.*, 2014; Ekpe *et al.*, 2021; Wilde *et al.*, 2020), others seem to suggest some negative effects of the use of social media on students' written performance (Malaney, 2004; Alwagait, Shahzad, & Alim, 2015).

For example, Luarn *et al.* (2015) found that social media was one of the most important factors that affected students' academic performance and the use of linking words. The researchers found that Facebook usage contributed to students' ability to participate socially and culturally in their new environment. Along the same line, Vikneswaran and Krish (2016) reported that the use of technology in writing tasks made students write

better in English. Similarly, Khan *et al.* (2014) investigation showed that the use of Social Media is significantly associated with students' grades. Similar results were obtained by Ekpe *et al.* (2021), who conducted a study analyzing the effect of social media on academic performance among Malaysian students. A total of 191 students took part in the study. Researchers used questionnaires and administered them to three public universities in Malaysia. Regarding findings, it was revealed that the use of social media as a source of information for studies had a significant effect on the student's writings. Finally, another study, which is worth mentioning, is the one by Wilde *et al.* (2020). Researchers examined the level of English proficiency children can obtain through out-of-school exposure in informal contexts. Language learning was investigated in 780 Dutch-speaking children, who were tested on their English receptive vocabulary knowledge, listening, speaking, reading and writing skills. Information about learner characteristics and out-of-school English exposure was gathered using questionnaires. The findings revealed language improvements in a significant number of children, yet notable individual variations were noted.

Contrary to these findings, negative learning results from spending a high amount of time on social media have been reported. For instance, Malaney (2004) investigated the use of social networks on students' language learning. A total of 490 university learners took part in the study, and data were collected by means of an English test, a questionnaire, and semi-structured interviews. Results from the study showed that students spend most of their online time using social networks and email, surfing the Web, doing coursework and downloading things. The researchers pointed out that students' grades suffered as a consequence of spending too much time on the media. In the same vein, Alwagait, Shahzad, and Alim

(2015) conducted a study aiming to analyze the use of social media and students' academic grades. A total of 108 participants took part in the study. Data were analyzed by means of a questionnaire and semi-structured interviews. The questionnaire gathered data in relation to the usage of social networks. Results from the study showed that the use of social media had a negative impact on students' grades.

Based on the aforementioned studies, we can assert that there appears to be a positive correlation between language exposure through media, primarily watching television, listening to music, social network usage, and reading, and students' written performance. However, a majority of the research has focused on specific aspects such as vocabulary acquisition (Pavia, *et al.*, 2019; Pujades & Muñoz, 2020; Cadierno *et al.*, 2020; De Wilde *et al.*, 2021), oral proficiency (Serrano *et al.*, 2011), grammar (Van de Poel, 1999; Lee & Révész, 2020; Pujadas & Muñoz, 2020; Pattermore & Muñoz, 2020; Cadierno *et al.*, 2020), and overall English competence (Koolstra & Beentjes, 1999; Bunting & Lindstrom, 2013). Moreover, some studies have not comprehensively encompassed all aspects of media (TV watching, music listening, and social network usage), as the current study aims to do. As far as we know there is just one study (Strobl & Baten, 2021) that has examined students' L2 writing and Media (watching Tv, listening to music and use of social media). Strobl & Baten (2021) explored the writing development of 30 Belgian Students in L2 German. Students' writings were analyzed after one semester abroad. Findings from the study showed a positive correlation between writing gains and language contact, and social networks. In line with Strobl & Baten (2021), the present study will examine the impact of language exposure through media on students' writing, in the multilingual setting of the Valencian Community.

Furthermore, based on our current understanding, the studies mentioned earlier have disregarded L3 students and have not accounted for students' multilingual backgrounds (Cenoz & Valencia, 1994; Sagasta, 2003; Sanz, 2008; Arocena 2017; Orcasitas-Vicandi, 2022). Besides, of the above mentioned studies, as far as we know, none has explored the language learning of adult multilingual learners. Hence, the present study aims to add new insights to previous investigations on the impact of media on L3 (English) writing.

The following research questions guided the study.

Research Question I (RQI): Does English contact through media have an impact on students' written performance?

Research Question II (RQII): Does positive engagement with media have an impact on students' written performance?

METHOD

Participants

The current study takes place in the Valencian Community, a Multilingual Community where Catalan and Spanish coexist, and English is learned as an additional language. The context where the present study was conducted was one of the official language schools in the Valencian Community. These centers are specialized in language learning and teaching, and different languages such as Spanish, Catalan, English, French, German, Italian, Russian, Portuguese, Arabic or Chinese are taught. A total of 40 participants, with a C2 level ($n = 20$) and a B2 level ($n = 20$) of English took part in the study. The age of participants ranged from 16 to 59 years old, and the gender distribution was 67.5% female ($n = 27$) and 32.5% male ($n = 13$). In terms of mother tongue, 55% ($n = 22$) of the participants reported their L1 to be Spanish; 12.5% ($n = 5$) reported being Catalan; 30%

($n = 12$) reported both, Spanish and Catalan; and 3% ($n = 1$) reported other languages (see Figure 1).

FIGURE 1

Participants' L1



As shown in Figure 1, participants have at least three languages in their linguistic repertoire: Catalan, the minority language; Spanish, the dominant language in the surrounding sociolinguistic environment and in society at large; and English as a foreign language. For the study, we will explore students' writing in English, although we will also consider the impact of the two official languages Catalan and Spanish on students' L3 writing.

Data collection procedure

In the present investigation, a mixed-methods research approach has been used. Thus, quantitative and qualitative data collection instruments were employed.

Quantitative instrument

Data were collected by means of a questionnaire based on Lasagabaster and Huguet (2007). Participants were given 15 minutes to complete the questionnaire which was written in Spanish and consisted of two parts (see Appendix 1). In relation to the first part of the questionnaire, it gathered general information regarding (i) age, (ii) sex, (iii) level of English (iv) mother tongue and (v) language spoken at home. The second part, it gathered information about the use of Catalan, Spanish and English in out-

of-school contexts. Participants had to choose the language in which they did nine activities: watching TV, listening to the radio, reading books, searching for information (Google), using social networks, listening to music, and video games. In addition, they had to indicate if they enjoyed being engaged in the aforementioned out-of-school activities.

The focus of the present investigation is on the impact of out-of-school contact with the English language on students' writing. We analyzed the information provided in the questionnaire regarding the exposure to English outside the school, and collected and analyzed students' writings in English. Each student wrote a composition (150–200 words) about the "Advantages and Disadvantages of on-line shopping" (See Appendix 2). We

chose this task taking into account the criteria formulated by Jacobs et al. (1981) in their book "Testing ESL Composition: a practical approach", as the author reported that the composition has to be realistic and the topic to be appropriate.

Qualitative instruments

Concerning the qualitative instruments, data were collected by means of an open question ("How do you feel when you write in English?") to be answered, with a minimum of 20 words, after they finished their composition in English. In addition, semi-structured interviews were held individually. The following five questions (see Table 1), guided the semi-structured interviews and provided additional information to the ones provided in the questionnaire.

TABLE 1

Do you like writing in English?
What language do you like the most, Catalan, Spanish or English?
How do you feel when you write in English?
What language do you feel more comfortable with?
Do you think that learning how to write in English is useful?

Coding and data analysis

In the present investigation, a total of 40 written texts in English were analysed. The essays were typed up exactly as they were written in electronic format (.txt). The written compositions were all scored using the taxonomy created by Jacobs *et al.* (1981). This Taxonomy includes a five-component scale: *content* (how well they understood and developed the topic; 30 points), *organization* (how organized, fluent and cohesive the text is; 20 points), *vocabulary* (how sophisticated, effective and appropriate the vocabulary is; 20 points), *language use* (how well com-

plex constructions and grammar are used; 25 points) and *mechanics* (how effectively punctuation and spelling are used; 5 points). They added up to a total of 100 points.

Furthermore, the compositions were rated by the principal researcher and two secondary school English teachers. Following Cohen's (1960) procedure, raters coded independently students' writing according to the dimensions of Jacob *et al.*'s (1981) taxonomy. Before coding students' writings, raters went through two training sessions in order to become familiar with the rating scale and to provide them with specific instruc-

tions on how the compositions should be assessed. Coding resulted in these agreements: 88% for content, 87% for organization, 91% for vocabulary, 83% for language use and 89% for mechanics.

Regarding the questionnaire, data were entered into the Microsoft Access Database. The first step was to create a profile for each of the participants (age, gender and intensity of exposure to the English language). Furthermore, students' intensity of exposure to English outside school was coded by adding the total number of activities in English that students engage in outside the school. In addition, students were divided into three groups according to their level of positive engagement in out-of-school activities in English: Low engagement (1 to 3 activities in which they participated and enjoyed), Medium engagement (4 to 6 activities in which they participated and enjoyed) and High engagement (7 to 9 activities in which they participated and enjoyed).

After typing all the composition and entering data collected in the questionnaire into Microsoft Access Database, Pearson's coefficient analysis was conducted using Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) to explore the relationship between intensity of English exposure, enjoyment in using English during school activities, and writing performance.

Finally, qualitative data obtained from the students' interviews were transcribed by the principal researcher and used for further interpretation of the quantitative results.

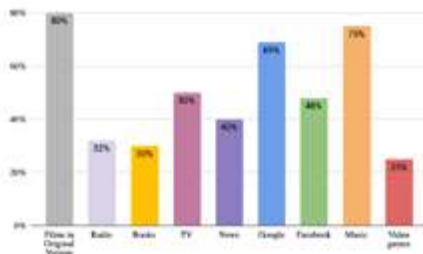
RESULTS AND DISCUSSION

As previously mentioned, the main goal of this study is to explore the impact of students' exposure to English, outside the classroom, on students' English writing. With reference to RQ1 (Does English contact outside the classroom have an impact on stu-

dents' L3 written performance?) We explored whether there was a relationship between English language contact outside the classroom and written performance. Figure 2 shows the percentages of English language contact outside the classroom.

FIGURE 2

Students Percentages of English language contact outside the classroom.



Based on the data, we can see, the most common activity is watching movies in English, with 80% of the individuals engaging in this activity. Following this, 75% of individuals listen to music in English, while 50% watch television programs in English, 40% keep up with English news, and 30% read English books. Additionally, 69% of individuals search for information in English on Google, while 48% use Facebook in English. Finally, only 25% of individuals play video games in English.

From this descriptive data, it can be concluded that watching movies in English is the most popular out of school activity in English. Music in English and watching television programs in English are also common activities. Individuals are also engaged in reading English books and keeping up with English news. It is also evident that the internet is a crucial tool for individuals seeking information in English, with a high percentage using Google and Facebook in English. Fi-

nally, playing video games in English is not as popular compared to other activities. Overall, these findings indicate that individuals are actively seeking opportunities to practice and improve their English skills outside the classroom. After analysing the descriptive data, it is important to determine whether there is a significant relationship between English language contact outside the classroom and written performance.

Subsequent to the performance of the Shapiro-Wilk test, the data do not show a normal distribution. Therefore, a non-parametric Spearman's correlation analysis was conducted, along with a Bootstrap analysis to estimate the sampling distribution of the Spearman correlation coefficient.

The Spearman correlation coefficient between English language exposure beyond the classroom setting and written performance demonstrated a robust and positive relationship ($r = 0.65$, $p < 0.01$). Employing bootstrap resampling techniques yielded dependable estimates of the correlation coefficient, with a Bias of 0.000 and a Standard Error of 0.137. The BCa 95% Confidence Interval for the

correlation coefficient was calculated as [0.345, 0.873], indicating a 95% confidence level that the actual population correlation coefficient falls within this interval. Collectively, these findings highlight a substantial association between writing scores and academic performance, indicating the potential influence of extracurricular factors on writing achievement.

Moving to RQ II we were interested to explore if there was a relationship between participants' level of positive engagement, measured by the number of different activities participants enjoy and engage in outside the school, and their writing scores. As illustrated in table 2 participants were divided into 3 groups: high engagers, participants who reported enjoyment by doing from seven to nine activities in English outside school ($n = 16$, 40% of the general sample); medium engagers, participants who enjoyed doing from four to six activities in English outside school ($n = 13$, 32.5% of the general sample); and low engagers, ($n = 11$, 27.5% of the general sample) participants who reported enjoyment from one to three activities in English outside school (see Table 2).

TABLE 2

Participants' level of positive engagement in out of school activities

Level of positive engagement	Number of activities	Participants	Percentage
High	(7-9)	16	40%
Medium	(4-6)	13	32.5%
Low	(1-3)	11	27.5%
Total	(9)	(n = 40)	100%

As observed in table 3, participants with a high level of engagement performed better in their writing skills with a mean of 85 (SD = 17.35), followed by those with a medium level of engagement, with a mean of 74.6 (SD = 14.97), and the low level of engagement group, with a mean of 59.3 (SD = 16.13)

TABLE 3

Mean scores of the English writings for each group according to the level of engagement

Level of engagement	N	Mean	Standard Deviation
High	16	85	17.35
Medium	13	74.6	14.97
Low	11	59.3	16.13

In addition, a detailed analysis of our data shows that those with a level of high engagement scored higher in each of the dimensions that we considered in the evaluation of English writing; content, organization, voca-

bulary, language use and mechanics. Table 4 provides an overview of the mean scores in each of the five components suggested by Jacob's *et al.* (1981) to evaluate writing according to level of engagement.

TABLE 4

Scores in each of the dimensions according to level of engagement.

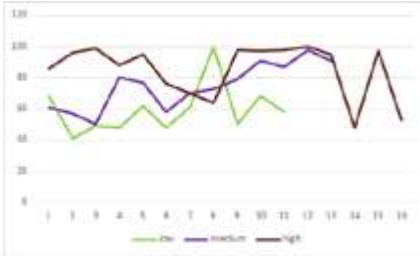
Written Dimensions	High		Medium		Low	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Content (30 points)	25.18	5.33	22.9	4.83	19.18	4.89
Organization (20 points)	16.87	4.06	15.07	3.33	12.09	3.26
Vocabulary (20 points)	17.68	3.34	15.31	3.11	11.81	3.28
Language Use (25 points)	21.13	4.48	18.07	4.24	13.55	4.48
Mechanics (5 points)	4.12	1.35	3.38	1.16	2.72	0.90

As shown in Table 4, students with a high level of engagement performed better in the five dimensions of the compositions. In addition, if we compare results in the high and medium group, it seems that there are differences in relation to the dimension of content (25.18 versus 22.9) and language use (21.13 versus 18.07). In contrast, when we compare the written production of medium and low engagement, differences are found in language use (18.07 versus 13.55) and vocabulary (15.31 versus 11.81).

Thus, it seems that the level of engagement in out-of-school activities makes a difference in students' writing. However, individual differences are observed considering students' level of engagement and their written performance (see Figure 3).

FIGURE 3

Students' level of engagement and their written performance



As it can be observed in Figure 3, within the low engagement group S8 and S1 scored higher than the rest of the participants in this group, being S8 the one who got the highest score in the written composition, regardless of the level of engagement in out of school activities in English. To further understand these differences we looked at participants' responses during the semi-structured interviews in which they were asked "Do you do any other out-school activities in English? S1 answered "I don't do it on a daily basis because I don't have time, but I always spend my summers in England" and S8 reported, "I don't usually engage in any English activities outside of class, but I do tend to hang out with my English-speaking friend". Thus, our qualitative findings indicate that S1 and S8 engage in out-of-school activities different from the one included in the questionnaire, which involved English language contact through Media, and these activities seem to have a positive impact on English writing.

In the case of medium engagers, Figure 3 illustrates that S4, S10 and S12 scored higher than the rest of the participants in this group. The explanation for this is similar to what we found in relation to the group of low engagers, that is to say, they engage in other out-of-school activities that were not included in the questionnaire. S4 reported, "We usually go to

America every summer, as my brother lives there", S10 answered "In July, I work at a summer school in England, and then I stay for the whole summer" and S12 reported, "I spent the summer in England with a family there to learn English". In contrast, in spite of having a moderate level of engagement, S3 reported a lack of interest "I don't engage in any other activities. I think that contact with English outside of class is not important, and that's why I don't usually have much contact with English outside the class", and S6 mentioned lack of time "No, I don't have time to do another activity, besides I think that in class is when you learn the language". Thus, one tentative hypothesis is that factors such as lack of interest in learning English may trigger less interest in having language contact outside the classroom, and, as a result, resulted in lower scores in English writing. This is an issue in need for further empirical investigation.

Finally, Figure 3 illustrates that participants within the group of high engagement got the highest scores, but S8 got a score lower than those obtained from the group of medium engagers, and S14 and S16 got a score similar to those obtained by the group of low engagements. In all these cases participants reported a lack of interest in using English and a preference to use their L1(Spanish) or L2 (Catalan) when they engage in activities outside the classroom. This is illustrated in the following responses provided by S8 "I prefer to watch movies in Spanish", S14 "I believe that class is where you learn, and outside of class I prefer to use Catalan language" and S16 answered, " Outside of class, I use English very little. I prefer to use my own language".

On the contrary, we also observed that high engagers (S3 and S15) tend to report a positive opinion towards the two official languages (Catalan and Spanish) and English as an additional language. This is illustrated in

the following responses provided by S3 “I enjoy using all the languages I know, I use catalan at home, Spanish with my cousins and I watch films in English”, and S15 “I like English Catalan and Spanish and I use all of them”.

Although exploring students’ multilingual background is beyond the scope of the present study, future studies might consider multilingualism as a variable. This aspect of learners’ multilingualism background is crucial to be explored, as evidenced by other studies indicating that a greater number of languages in one’s repertoire facilitates the acquisition of additional languages (Cenoz & Valencia, 1994; Sagasta, 2003; Sanz, 2008; Arozena, 2017; Orcasitas-Vicandi, 2022).

To sum up, we can claim that significant differences are found between students’ language contact and writing performance, supporting previous research on the impact of out of school language exposure to language learning (Llanes & Muñoz, 2013; Muñoz, 2014; Pujadas & Muñoz, 2020; Pattermore & Muñoz, 2020). Besides, the level of positive engagement in different activities outside the classroom plays a role in students’ written performance. In this sense, results related to research question one revealed a statistical significant correlation between students’ language contact through media and students’ written performance. Our findings are also in line with previous investigations (Koolstra & Beentjes 1999; Bunting & Lindstrom, 2013; Khan *et al.*, 2014; Strobl & Baten, 2021; Ekpe *et al.*, 2021) reporting a positive correlation between out of school factors and language learning, and support the claim that the more use of out of school activities the more effective the leaning is. Besides, our findings are also in line with Strobl & Baten (2021), who suggested that staying abroad and using language with friends motivated students, and as a result, it had a positive impact on language use.

Moreover, interesting results were found by looking at participants’ level of engagement during out of school activities. Results related to research question two indicated that, although the more contact with the target language outside school the better written scores obtained, there were differences in written scores regardless of the level of engagement in out-of-school activities. This is an area that requires further research.

CONCLUSIONS

The present study provides further support of the benefits of out of school language exposure for language learning. More specifically it shows the benefits of the use of media on students’ English writing. In this study we have not only found a significant difference between students’ language contact and writing performance, but the level of engagement in different out of school activities seem to play a role in students’ written performance. Besides, our findings seem to suggest that the experience of staying abroad and using language with friends motivates students to use the language for real language use, and, as a result, it may have a positive impact on language use, in this particular case in English writing.

The present study also presents some limitations. First of all, the sample is too small to generalize the results. Secondly, no recording was possible during the semi-structured interviews, as students preferred not to be recorded during the interview. Thirdly, we have not considered hours of exposure to language and we have focused on the number and types of media. Further research might look at the impact of hours of exposure on students’ writing performance, considering different levels of English proficiency and educational background.

In spite of these limitations, it is worth pointing out that our results suggest some pedagogical implications. First, since increased contact

with audio and visual materials, social media and social interaction seems to trigger interest for language use and learning, special attention is needed to encourage language learning beyond the classroom. We agree that a combination of exposure to language in the classroom and beyond is paramount when learning a language (Benson, 2013; Sundqvist & Sylvén, 2016; Olsson, 2016). In this sense, the use of media, together with a promotion of autonomous language learning may be a path to explore in teacher-training courses and in real language classrooms. Secondly, since individual attitudes towards languages in multilingual contexts may influence learners' engagement in out of school activities, the use of workshops to emphasize the benefits of multilingualism for third (English) language learning should also be encouraged. These may be addressed to teachers, parents and educational authorities.

ACKNOWLEDGEMENTS

As a member of the LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) research group at Universitat Jaume I (Castellón, Spain), I would like to acknowledge that this study is part of the research project PID2020-117959GB-I00 funded by MCIN/ AEI /10.13039/501100011033. Additional funding has been granted by Generalitat Valenciana (AICO/2021/310) and the Universitat Jaume I (UJI-B2019-23).

REFERENCES

- Alwagait, E., Shahzad, B., & Alim, S. (2015). Impact of social media usage on students academic performance in Saudi Arabia. *Computers in Human Behavior*, 51(1), 1092-1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.028>
- Arocena, E. (2017). *Multilingual education: Teachers' beliefs and language use in the classroom* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Basque Country.
- Benson, C. (2003). Trilingualism in Guinea-Bissau and the Question of Instructional Language. In C. Hoffmann & J. Ytsma (Eds.), *Trilingualism in Family, School and Community* (pp. 166-184). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596940-009>
- Bunting, L., & Lindström, B. (2013). Framing English learning at the intersection of school and out-of-school practices. *Journal of International Scientific Publications: Language, Individual & Society*, 7(1), 205-221.
- Cadierno, T., Hansen, M., Lauridsen, J. T., Eskildsen, S. W., Fenyvesi, K., Jensen, S. H., & aus der Wieschen, M. V. (2020). Does younger mean better? Age of onset, learning rate and shortterm L2 proficiency in young Danish learners of English. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, (17), 57-86.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>
- De Wilde, V., Brysbaert, M., & Eyckmans, J. (2021). Young learners' L2 English after the onset of instruction: Longitudinal development of L2 proficiency and the role of individual differences. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(3), 439-453. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000747>
- Ekpe, I., Ofeimun, G. O., Yaacob, M. R., & Abdul Rahim, M. N. (2021). Social Media and Student's Learning Outcome: A case in South-East Asia. *Journal of Entrepreneurship and Business*, 6(2), 1-10. <https://doi.org/10.17687/jeb.v6i2.427>
- Hannibal-Jensen, S. (2017). Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *CALICO Journal*, 34(1), 1-19. <https://doi.org/10.1558/cj.29519>
- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hearfiel, V., & Hughey, J. (1981).

Testing ESL Composition: A Practical Approach. Longman Higher Education.

Khan, G. F., Swar, B., & Lee, S. K. (2014). Social media risks and benefits: A public sector perspective. *Social science computer review*, 32(5), 606-627

Koolstra, C. M., & Beentjes, J. W. J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programmes at home. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 51-60. <https://doi.org/10.1007/BF02299476>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Kuppens, A. H. (2010). Incidental Foreign Language Acquisition from Media Exposure. *Learning, Media and Technology*, 35, 65-85.

<https://doi.org/10.1080/17439880903561876>

Lasagabaster, D., & Huguet, A. (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Multilingual matters.

Lee, M., & Révész, A. (2020). Promoting grammatical development through captions and textual enhancement in multimodal input-based tasks. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), 625-651.

Llanes, À., & Muñoz, C. (2013). Age Effects in a Study Abroad Context: Children and Adults Studying Abroad and at Home: Age Effects in a Study Abroad Context. *Language Learning*, 63(1), 63-90. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00731.x>

Luarn, P., Lin, Y-F., & Chiu, Y-P. (2015). Influence of Facebook brand-page posts on online engagement. *Online Information Review*, 39(4), 505-519. <https://doi.org/10.1108/OIR-01-2015-0029>

Malaney, G. D. (2004). Student

Use of the Internet. *Journal of Educational Technology Systems*, 33(1), 53-66. <https://doi.org/10.2190/VQRQ-YQX6-ARKL-7D2T>

Muñoz, C. (2011). Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 113-133. <https://doi.org/10.1515/iral.2011.006>

Muñoz, C. (2014). The interaction of L1 timing, onset age and input in second/foreign language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(3), 369-373.

<https://doi.org/10.1075/lab.4.3.12mun>

Muñoz, C., & Cadierno, T. (2021). How do differences in exposure affect English language learning? A comparison of teenagers in two learning environments. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(2), 185-212. <https://doi.org/10.14746/ss-llt.2021.11.2.2>

Olsson, E., & Sylvén, L. (2015). Extramural English and academic vocabulary. *Apples Journal of Applied Language Studies*, 9(2), 77-103. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201512234129>

Orcasitas-Vicandi, M. (2022). Towards a multilingual approach in assessing writing: Holistic, analytic and cross-linguistic perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 2186-2207. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1894089>

Pattimore, A., & Muñoz, C. (2020). Learning L2 constructions from captioned audio-visual exposure: The effect of learner-related factors. *System*, 93, 102-303. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102303>

Pavia, N., Webb, S., & Faez, F. (2019). Incidental vocabulary learning through listening to songs. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(04), 745-768. <https://doi.org/10.1016/j.sla.2019.04.004>

org/10.1017/S0272263119000020

Pujadas, G., & Muñoz, C. (2020). Examining adolescent EFL learners' TV viewing comprehension through captions and subtitles. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), 551-575. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000042>

Sagasta-Erasti, M. P. (2003). Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 27-42. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010301>

Sanz, C. (2008). Predicting enhanced L3 learning in bilingual contexts: The role of biliteracy. In C. Pérez-Vidal, A. Bel, & M. Juan-Garau, (Eds.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (pp. 220-240). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690241-014>

Serrano, R., Llanes, À., & Tragant, E. (2011). Analyzing the effect of context of second language learning: Domestic intensive and semi-intensive courses vs. study abroad in Europe. *System*, 39(2), 133-143. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.002>

Sheela, S. K., & Ravikumar, K. (2016). The importance of exposure in learning English as a second language-Strategies to be employed to improve student's language exposure in the context of rapid changes in the field of technology. *Research Journal of English Language and Literature*, 4(2), 770-774.

Strobl, C., & Baten, K. (2021). Writing development during study abroad: The role of language contact and social networks. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 6(1), 124-162. <https://doi.org/10.1075/sar.19015.str>

Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*. Palgrave Mac-

millan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-46048-6>

Van Den Poel, D., & Leunis, J. (1999). Consumer Acceptance of the Internet as a Channel of Distribution. *Journal of Business Research*, 45(3), 249-256. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(97\)00236-1](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(97)00236-1)

Vikneswaran, T., & Krish, P. (2016). Utilising social networking sites to improve writing: A case study with Chinese students in Malaysia. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 287-300. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1030441>

De Wilde, V., Brysbaert, M., & Eyckmans, J. (2020). Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important?. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 171-185. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001062>

APPENDICES

APPENDIX 1. Cuestionario:

Nos gustaría contar con tu ayuda para contestar estas preguntas. No es ninguna prueba y por lo tanto no hay respuestas 'correctas' o 'incorrectas', **ni siquiera tienes que escribir tu nombre**. Lo que nos interesa es tu verdadera opinión. Por favor, danos las respuestas de forma sincera, es la única manera de garantizar el éxito de la investigación. Muchas gracias por tu ayuda.

Primera parte: información general

- 1) Edad: ____
- 2) Sexo: Chico __ Chica __
- 3) ¿En qué curso de la EOI estás? ____
- 4) Lengua materna: Castellano __ Valenciano __ Ambas __ Otra (indica) _____
- 5) ¿Cuántos años llevas estudiando inglés? ____

6) ¿Estudias otro idioma aparte del Inglés? _____ ¿Cuál? _____

7) ¿En casa hablas en **valenciano** (sí / no), **castellano** (sí / no), **inglés** (sí / no)?

IMPORTANTE: Esta parte se trata del contacto **fuera del ámbito escolar**.

Indica las lenguas que utilizas para realizar las diferentes actividades:

Segunda parte: contacto lingüístico

En...	Valenciano	Castellano	Inglés	Otro
Veo películas (en versión original) Escucho música				
Escucho la radio				
Leo libros				
Veo la televisión				
Veo/Leo las noticias				
Busco información (Google, etc.)				
Utilizo redes sociales (Facebook, Whatsapp, Twitter, Instagram, etc.)				
Utilizo foros específicos				
Juego videojuegos				

APPENDIX 2. WRITTEN EXPRESSION

What are the advantages and disadvantages of Online Shopping? (**between 150- 200 words**)

¿Te gusta escribir **en inglés**?:

**a) Nada b) Muy poco c) Normal
d) Bastante e) Mucho**

¿Por qué? (Utiliza un mínimo de 20 palabras)


EL APRENDIZAJE DE LA FORMACIÓN DE PALABRAS EN SECUNDARIA A TRAVÉS DEL HUMOR.

Word formation learning on secondary school through humour.

Laura María Aliaga Aguza.

Universidad Internacional Isabel I,
Burgos, España.

lauramaria.aliaga@ui1.es

 <https://orcid.org/0000-0002-7301-5188>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10052366>

RESUMEN

Desde un punto de vista pragmático, el humor es un proceso inferencial (Ruiz Gurillo, 2012, 2019) donde se produce una incongruencia lingüística o contextual que conlleva una reinterpretación del enunciado y genera risa (Aliaga-Aguza, 2020). Dicho fenómeno se apoya en mecanismos humorísticos como son marcas, tanto lingüísticas como no lingüística, indicadores lingüísticos (Ruiz-Gurillo y Padilla, 2009) y estrategias propias (Aliaga-Aguza, 2020) que sirven para guiar al oyente hacia una interpretación humorística del enunciado. Dichos mecanismos humorísticos son elementos lingüísticos propios del currículo de Lengua Castellana y Literatura, como puede ser la formación de palabras, las relaciones semánticas o las figuras retóricas, entre otros. Esta idiosincrasia del humor hace que se pueda utilizar como herramienta pedagógica, puesto que se puede tanto enseñar como aprender. Por ello, en este artículo se pretender presentar qué procedimientos de formación de palabras se pueden llevar al aula de Secundaria utilizando como herramienta didáctica el humor.

Palabras claves: Formación de palabras, humor, herramienta didáctica, Lengua Castellana y Literatura

ABSTRACT

From a pragmatic point of view, humour is an inferential process (Ruiz-Gurillo, 2012, 2019) where appears a contextual or linguistic incongruity which leads to an statement reinterpretation and laugh generation (Aliaga-Aguza, 2020). This phenomenon lays on humorous mechanisms as marks, linguistic or no linguistic, linguistic indicators (Ruiz Gurillo y Padilla, 2009) and self strategies (Aliaga-Aguza, 2020) which lead to a humorous interpretation of statement by the listener. These humorous mechanisms are linguistic elements included on Language & Literature subject syllabus, as word formation, semantic relations or rhetoric figures among others. This humour trait makes it useful as a teaching tool, as it can be taught and learned. Based on this, we try to introduce in this article which word formation procedures could be included on secondary using humour as a teaching tool.

Keywords: Word formation, Humour, Teaching tool, Language & Literature

INTRODUCCIÓN

La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa en la que el adolescente, además de sufrir cambios biológicos, psicológicos y cognitivos, se está formando social y moralmente (Palacios y otros, 2014; Said, González y Pallarès, 2021) para saber convivir en una sociedad que está en constante cambio, por lo que se ha de proporcionar en la Educación “un efecto actualizador que le permita atender a las necesidades de aquella realidad condicionada por giros históricos, transformaciones sociales y por las complejas configuraciones desprendidas de la casuística del contexto” (Pallarès y otros, 2020:527). Es una etapa educativa en la que el aprendizaje de diferentes contenidos en las materias de Secundaria se hace tedioso y no motiva en absoluto al alumnado. Por ello, en los últimos años, se están aplicando nuevas metodologías activas para que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea más ameno y motivador para el discente, en una sociedad “en la que uno aprende el mundo que vive con el otro [...] y su evolución depende de su relación con las circunstancias” (Nogueroles, 2022:144). Concretamente, en el ámbito de la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura, ya sea en su modalidad como primera lengua o en la modalidad de lengua extranjera, se han elaborado diferentes propuestas pedagógicas para este fin. Asimismo, la literatura sobre la didáctica de la lengua castellana y la literatura versa, en gran medida, sobre la necesidad de renovar la enseñanza de esta disciplina hacia una didáctica de la lengua más comunicativa en aras de conseguir hablantes socioculturalmente competentes (Aliaga – Aguza, 2020; Aliaga – Aguza y Fernández, 2021), al mismo tiempo que se motiva al alumnado para que el aprendizaje sea más significativo. El humor es una de las herramientas que puede renovar esta disciplina,

pues dicha herramienta fomenta la relación entre el docente y el alumnado en el aula (Morales, 1998; Fernández 2003, 2009), promueve un buen desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje (Fernández, 2012, 2016, 2017; Fernández y García, 2010; Tamblin, 2006) y puede “romper los paradigmas tradicionales de la educación, y crear el ambiente agradable de aprendizaje y comprensión de los temas propios de la educación formal” (Rodríguez y León, 2011:139). A través de ella, se pueden plantear ejercicios prácticos y dinámicos que consigan que el alumnado desarrolle las competencias necesarias en esta disciplina, ya que el humor estimula al alumnado, enriquece el proceso de enseñanza – aprendizaje (Droin, 1993), mejora el entorno de clase, fomenta el aprendizaje y favorece la evaluación del profesorado (Weems, 2015). Además, crea emociones positivas que benefician no solo al proceso de enseñanza – aprendizaje, sino también a la salud (Fredickson 2004, Fernández, 2019). Asimismo, el humor posee un componente motivacional que consigue que el discente esté más predispuesto a asumir los contenidos curriculares de Lengua Castellana y Literatura.

En los últimos años, el valor pedagógico del humor está experimentando un pequeño auge, así se puede ver reflejado en la propuesta de Vargas y Ruiz (2020) o en la de Aliaga – Aguza (2022) en las que el uso del humor en el aula fomentó el rendimiento académico del estudiantado. Así en el primer ejemplo, los discentes aprendieron historia a través del meme humorístico; mientras que, en el segundo caso, los alumnos de español para extranjeros asimilaron el uso de diferentes figuras retóricas por medio de la publicidad impresa humorística. Otros trabajos que merece la pena reseñar vinculados al uso pedagógico del humor es el estudio de Aliaga – Aguza y López Pena (2021) en el que se utiliza la publicidad humorística para explicar contenidos del currículo

lo de Lengua Castellana y Literatura; el trabajo de Horno – Chéliz (2022) en el que se propone actividades para trabajar la morfología de un modo inductivo; el trabajo de Aliaga – Aguza y Morán (2022) en el que se han mostrado propuestas didácticas para integrar al alumnado inmigrante dentro del aula de Lengua Castellana y Literatura, en las que se trabajan conceptos socio – culturales divergentes entre una cultura y otra como son la moneda, el deporte, la comida o el juego o la propuesta de Aliaga – Aguza y Morán (2023) en la que se ofrecen herramientas didácticas basadas en el humor al futuro profesor del aula de Lengua Castellana y Literatura. No obstante, a pesar de que se han aplicado en la enseñanza diferentes propuestas pedagógicas con el uso del humor como herramienta didáctica, hoy en día, todavía no se ha explotado esta herramienta metapragmática condicionada no solo por los rasgos personales de cada uno, sino también por los rasgos culturales, así como por las creencias personales (Vorhaus, 2005).

Por todo ello, en estas páginas, se presenta cómo se puede llevar al aula de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Secundaria la Formación de palabras a través de diferentes secuencias humorísticas extraídas de la versión doblada de la segunda temporada de la comedia de situación estadounidense *Cómo conocí a vuestra madre* en la que el humor se genera a partir de este indicador lingüístico. Para ello, se ha partido de un paradigma interpretativo o naturalista (Rodríguez- Sosa, 2003), desde una dimensión metodológica y cualitativa (Bisquerra-Alzina, 2014) orientada de forma comprensiva, en la que se describe la realidad educativa de forma holística.

LA IDIOSINCRASIA DEL HUMOR EN LA COMEDIA DE SITUACIÓN

Desde un punto de vista pragmático, el humor es un proceso inferencial

(Ruiz Gurillo, 2012, 2019) donde se produce una incongruencia lingüística o contextual que conlleva una reinterpretación del enunciado y genera risa. Asimismo, se puede definir la incongruencia por aquel aspecto social o cultural que se queda fuera de los límites establecidos y se utiliza para hacer reír al oyente (Aliaga-Aguza, 2020).

Dicho fenómeno se apoya en mecanismos humorísticos como son marcas, tanto lingüísticas como no lingüística, indicadores lingüísticos (Ruiz Gurillo y Padilla, 2009) y estrategias propias (Aliaga-Aguza, 2020) que sirven para guiar al oyente hacia una interpretación humorística del enunciado. Estos mecanismos «son recursos lingüísticos comunes que aceptan, por lo general, una interpretación recta, pero en contextos irónicos se convierten en pistas fiables que ayudan al oyente / lector en la interpretación» (Ruiz Gurillo, 2012: 117), esto es, todos estos mecanismos pueden tener una función humorística o pueden ser componentes lingüísticos propios del currículo de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria como pueden ser la formación de palabras, las relaciones semánticas o las figuras retóricas.

En el plano humorístico, la marca (ya sea lingüística o no lingüística) es un procedimiento que ayuda al oyente a detectar e interpretar un enunciado humorístico. Este elemento posee valor procedimental y, además, facilita la comprensión del humor. No obstante, debido a su propia naturaleza, no explica el modo en que se ha de entender el humor.

Los indicadores lingüísticos son responsables directos del enunciado humorístico, es decir, estos elementos son actos humorísticos en sí mismos, pues son recursos lingüísticos comunes (como puede ser una metáfora o un fraseologismo) que funcionan como humorísticos cuando el hablante decide infringir algún principio conversacional de Levinson (Ruiz Gurillo, 2012, 2019).

La estrategia propia “genera una incongruencia dentro del marco de la conversación rompiendo las expectativas creadas que se sustentan en los mecanismos lógicos, los cuales sostienen la oposición de guiones” (Aliaga-Aguza, 2020, 2022), esto es, estos mecanismos humorísticos permiten que el oyente resuelva la oposición de guiones, al mismo tiempo que interpreta el sentido humorístico del enunciado por medio del mecanismo lógico.

Todos estos mecanismos humorísticos nutren a la comedia de situación para crear secuencias humorísticas a través de humor verbal, de humor visual, de humor situacional o la mezcla de alguno de ellos. La comedia de situación es un formato de ficción humorísticos que se caracteriza por simular escenas cotidianas llevadas al extremo, pues es un arte que encuentra su inspiración en la estricta realidad (Pallarés – Piquer, 2019) y hace que el espectador se sienta identificado y ría en intervalos breves de tiempo. Todos estos rasgos se pueden utilizar como herramienta pedagógica, puesto que el humor, además de divertir, “puede servir [como ocurre en las viñetas cómicas] para transmitir ideas de una manera diferente, de modo que estas sean aceptadas y entendidas por el colectivo” (González, 2011:244); a través de esta herramienta se puede transferir diferentes conocimientos de manera reflexiva, puesto que, a través de la incongruencia generada, el alumno ha de comprender y asimilar el funcionamiento de diferentes recursos lingüísticos. Asimismo, “relacionar el humor con el material aprendido resulta clave porque mantiene la mente centrada. El humor obliga a nuestra mente a trabajar más que si las ideas se presentaran de una manera directa” (Weems, 2015:217). Del mismo modo, “al ilustrar las nociones teóricas del lenguaje mediante ejemplos humorísticos superamos las dificultades experimentadas en clase, donde estos conceptos suelen aparecer arduos e intrincados de entender a los ojos de

los estudiantes” (Mura y Timofeeva, 2015:825). Además, al utilizar la comedia de situación, el alumnado se divierte, esto es, los discentes experimentan placer al mismo tiempo que adquieren conocimientos, lo que supone un aprendizaje más significativo (González, 2011), pues, como apunta Fernández (2017:4): “Y es que el humor es un ejercicio del cerebro, e igual que el ejercicio físico beneficia el cuerpo; el humor hace lo propio con la masa cerebral, la cual se utiliza, por cierto, para el proceso educativo”. Asimismo, no se debe olvidar que “el formato multimedia [como es la comedia de situación], que engloba el uso de vídeo, audio e ilustración, es especialmente interesante para potenciar el aprendizaje” (Lijó – Sánchez y otros, 2020:65). Todos estos factores consiguen que el alumnado interiorice y aprenda de manera significativa los contenidos del currículo de Lengua Castellana y Literatura.

LA COMEDIA DE SITUACIÓN CÓMO CONOCÍ A VUESTRA MADRE

La comedia de situación elegida para llevar al aula secuencias humorísticas generadas a través de la formación de palabras es *Cómo conocí a vuestra madre*. La elección estriba en que es una comedia de situación cercana al alumnado y, además, posee un humor blanco, por lo que se puede utilizar en todos los niveles de aprendizaje.

Cómo conocí a vuestra madre es una comedia de situación estadounidense que se estrenó en el año 2005 y se terminó en el año 2013 con su novena temporada. No obstante, todavía sigue en antena debido a su gran aceptación. Dicha comedia fue creada por Carter Bays y Craig Thomas y producida por la CBS. En ella, Ted Mosby, personaje principal de la comedia, explica a sus hijos, en el año 2030, cómo conoció a su madre y todas las aventuras y desventuras que le ocurrieron tanto a él como a su gru-

po de amigos hasta que la encontraron y se unió al grupo. La historia comienza en el año 2005 en el momento en que dos de los mejores amigos de Ted, Lily y Marshall, se prometen. El elenco principal de la comedia está formado por Ted Mosby, Lily Aldrin, Marshall Eriksen, Robin Scherbatsky (la chica de la que Ted está enamorado) y Barney Stinson (un soltero empedernido amigo de Ted).

La trama transcurre en Nueva York, residencia de todos ellos. Ted Mosby es natural de Ohio y arquitecto. Es un personaje que se caracteriza por reflexionar en exceso y por la búsqueda obsesiva de la que será su esposa y futura madre de sus hijos. Le encanta la arquitectura, sobre todo el edificio Empire State Building, y corregir tanto la ortografía, como la pronunciación de las personas. Lily Aldrin y Marshall Eriksen se conocen en la universidad, comienzan a salir juntos y forman el grupo de amigos junto a Ted. Lily se caracteriza por hablar constantemente y no saber guardar secretos. Le encanta comprar zapatos y entrometerse en las relaciones amorosas de Ted. Marshall, por su parte, es pacífico, bueno y algo torpe. Le encanta cuidar el Medio Ambiente y el Monstruo del Lago Ness (Nessy). Otro miembro del grupo es Barney Stinson. Es un personaje que se caracteriza por ser oportunista y manipulador, asimismo, su obsesión es ampliar su lista de conquistas amorosas. Es un personaje enigmático que ni siquiera sus amigos conocen muchos aspectos sobre él. La última en formar parte del grupo es Robin Scherbatsky, se caracteriza por ser independiente. Le gustan el hockey, las armas, los puros y el buen whisky. Este personaje es de Canadá y se muda a Nueva York para ser periodista en la Gran Manzana. De ahí que muchas de las secuencias humorísticas que encontramos en la serie versen sobre las discrepancias culturales entre Estados Unidos y Canadá.

La segunda temporada de la comedia de situación seleccionada para

nuestro estudio arranca en el verano del 2006. En el primer episodio, Lily ha abandonado a Marshall y roto su compromiso de boda porque se muda a San Francisco para vivir su sueño de ser una artista famosa. Justo en ese momento, Robin y Ted comienzan una relación sentimental, mientras Barney continúa ampliando su lista de conquistas amorosas. La temporada termina con la ruptura de Ted y Robin y la celebración del enlace matrimonial entre Lily y Marshall, esto es, la comedia vuelve a reestablecer los parámetros iniciales.

LA FORMACIÓN DE PALABRAS A TRAVÉS DE LA COMEDIA DE SITUACIÓN

La Formación de palabras es una ciencia lingüística que estudia y analiza los mecanismos utilizados para crear nuevas palabras y, de este modo, ampliar el léxico de una lengua (Lang, 1997). Asimismo, la formación de palabras también puede actuar como procedimiento humorístico, concretamente, es un indicador lingüístico que posee humor en sí mismo. Dicho procedimiento se utiliza en la comedia de situación para crear secuencias humorísticas de distinta tipología. A lo largo de este epígrafe, se mostrarán diferentes secuencias en las que el recurso humorístico principal es la formación de palabras. Para ello, se utilizarán ejemplos extraídos de la segunda temporada de la versión doblada de la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre*, con las que se puede trabajar este mecanismo en el aula de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria.

En dicha temporada, se han detectado diferentes procedimientos para la Formación de palabras con fines humorísticos, concretamente, la composición sintagmática, la prefijación, la sufijación e, incluso, la invención de palabras. En este último grupo, se pueden encontrar ejemplos de invención de palabras a partir de

creación afijal, por un lado; y la creación léxica propiamente dicha, por otro. En la figura 1, se resumen los procedimientos de formación de palabras como mecanismo humorístico en la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre*.

FIGURA 1.

Resumen de los procedimientos de formación de palabras con fines humorísticos en la comedia de situación



Como muestra la figura, en la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre* se utilizan cuatro procedimientos diferentes para generar el efecto humorístico, en concreto, (1) la composición sintagmática, que se puede definir como la elaboración de nuevas palabras a partir de la unión de dos elementos diferentes; (2) la prefijación, procedimiento por el cual se crea una nueva palabra al añadir un lexema derivativo prefijo a un término lingüístico; (3) la sufixación, que consiste en la creación de un nuevo término a partir de la adición de un morfema derivativo sufijo a un lexema establecido en una lengua dada. Tanto en la prefijación, como en la sufixación el nuevo término se encuentra registrado en el diccionario normativo de dicha lengua; y (4) la invención de palabras. Este procedimiento, a su vez, se divide en dos: por una parte, la creación afijal, procedimiento por el cual se crea un nuevo término al unir a un lexema existente en una lengua un morfema derivativo prefijo o sufijo. La

diferencia entre este procedimiento y los dos anteriores (la prefijación y la sufixación) estriba en que el término resultante no se encuentra registrado en el diccionario normativo de la lengua dada. Por otra parte, dentro de la invención de palabra, encontramos la creación léxica. Este procedimiento consiste en crear un elemento léxico totalmente nuevo, esto es, inexistente en la lengua base, con lo que no está registrado en el diccionario y el significado humorístico se ha de inferir del contexto en el que aparece.

El primer ejemplo que se presenta se vincula a la composición sintagmática. En (1), Lily ha vuelto a San Francisco tras vivir su sueño frustrado de ser una pintora de renombre. No obstante, desde que Lily regresó a Nueva York no ha encontrado trabajo. En estos momentos, se ha quedado libre un puesto de secretaria en la oficina de Ted, por lo que Lily ha comenzado a trabajar en dicha oficina. Draders, el jefe de ambos, es un jefe despiadado y déspota que no sabe tratar a sus empleados. Ante esta situación, Lily, que es educadora infantil, trata a su jefe como si de un niño se tratase y le castiga robándole una pelota de béisbol que el jefe tiene firmada por un jugador famoso. Esta le explica a Ted que devolverá la pelota a su jefe una vez que se disculpe por el trato vejatorio que hace a sus empleados. De esta forma, Draders aprenderá la lección y tratará con respeto a sus empleados. Lily y Robin le están explicando a Ted la última vez que Lily se comportó de esta manera, concretamente, fue una vez que estaban en una tienda de ropa cuyo dependiente las trató sin respeto. Lily robó unos pantalones y Robin se los regaló a Ted.

- Ted: Así que ¿he estado visitando pantalones robados?
- Lily: Bueno, yo prefiero llamarlos **pantalones justicieros**.
- (Segunda parte del capítulo 6 de la segunda temporada)

En (1) Lily ha creado un nuevo término con la unión de dos sustantivos cuyo significado difiere a la suma de sus constituyentes. Dichos constituyentes “son lexemas nominales independientes cuyo resultado es un nombre compuesto o frase nominal” (Lang, 1997:113) con significado humorístico, pues la secuencia humorística se sustenta en corregir un mal comportamiento con otro comportamiento erróneo -robar-; sin embargo, la protagonista se justifica porque ha conseguido “hacer justicia”. A través de esta secuencia humorística el alumnado reflexiona sobre cómo se crea una composición de este tipo.

Otra composición sintagmática se puede observar en (2). En este ejemplo, Marshall se está recuperando de la ruptura de Lily. Están los cuatro amigos en el bar y Ted y Robin se marchan. En estos momentos, Barney se da cuenta de que Marshall ha mirado el culo a Robin y este intenta excusarse:

- Barney: Tío, es genial, por fin te estás olvidando del **tapón pelirrojo**.
- Marshall: Lily.
- Barney: Eso, Lily, gracias, me habría vuelto loco toda la noche.
- (Avance del capítulo 2 de la segunda temporada)

En este caso, Barney utiliza la composición sintagmática “tapón pelirrojo” para referirse a su amiga. Para ello, se ha utilizado su altura (Lily en una persona de estatura baja) y el color de su pelo (pelirrojo). Asimismo, en este caso, además de la composición sintagmática, se puede introducir a los alumnos las figuras retóricas. En ambos ejemplos, se ha utilizado este tipo de formación de palabras para crear un nuevo término con fines humorísticos, ya que la suma de los constituyentes ha formado otro término con significado humorístico. A través de estos ejemplos, el alumnado puede interiorizar cómo se

utiliza este procedimiento de formación de palabras. Un ejercicio que se puede trabajar con el alumnado para comprobar si se ha interiorizado el procedimiento es que creen diferentes composiciones sintagmáticas con la explicación del significado y la motivación que le ha llevado a su creación.

El siguiente mecanismo de formación de palabras es la prefijación. En la prefijación, se añade un prefijo a una base léxica fija y, de este modo, se crea un término nuevo que “no suele provocar un cambio gramatical de la base” (Lang, 1997:221). Este procedimiento lingüístico es habitual a la hora de generar enunciados humorísticos, ya que, según apunta Santamaría (2017), junto a la sufijación, son procedimientos que ayudan a expresar la subjetividad del hablante. Un ejemplo de ello se muestra en (3). En este caso, Lily y Marshall han retomado su relación amorosa. Sin embargo, Lily no quiere enfrentarse a la familia de Marshall, pues fue ella la que se marchó a San Francisco y abandonó a Marshall. Por ello, han decidido casarse en Atlantic City sin familia con sus tres amigos: Ted, Robin y Barney. Después de encontrar un capitán para que les case en aguas internacionales y comenzar con el enlace matrimonial, deciden que prefieren una celebración tradicional, pero, en ese momento, el capitán acaba de pronunciar las palabras que cierra el enlace: “os declaro marido y mujer”.

- Marshall: Estamos casados, ¿nos has casado? ¿No estabas escuchando? No queremos estar casados.
- Capitán: ¿Eh? Supongo que puedo **descasaros**.
- Lily y Marshall: ¡**Descásanos, descásanos!**
- Capitán: Muy bien, os **desdeclaro** marido y mujer.
- Lily: ¡Oh! ¡Qué poco ha faltado!
- (Segunda parte del capítulo 8 de la segunda temporada)

En (3) el humor se genera a partir del prefijo *des-*, prefijo que “denota negación o inversión del significado de la palabra simple a la que va antepuesto” (Real Academia Española, 2023), concretamente, a partir de los términos *descasarse* y *desdeclarar* y la intensidad en la reacción de los protagonistas. Asimismo, la hilaridad reside en el giro inesperado del capítulo, pues la trama que nutre el hilo argumentativo es la desesperación que muestran los dos protagonistas en conseguir casarse ese mismo día.

Otro ejemplo en el que el humor se genera por medio de un prefijo es (4). Es el último capítulo de la temporada y se está celebrando el enlace matrimonial de Lily y Marshall. En estos momentos se está desarrollando el banquete de bodas. Sin embargo, Lily y Marshall no han podido comer en todo el banquete, puesto que en el momento que van a comer algún invitado les interrumpe y, finalmente, el camarero retira los platos llenos. En este episodio hay otra trama: Ted y Robin ocultan algo, pero no lo quieren anunciar hasta que vuelvan los novios de su viaje, ya que hoy es su día. No obstante, Barney necesita conocer urgentemente el secreto, por lo que siempre que están los novios cerca, los manda fuera por comida con algún engaño.

- Lily: Minicakes, eres **mega-tonto**.
- Barney: ¡Oh!, vale, se han llevado esa mesa a la cocina porque es donde van a colocar la fuente de chocolate sorpresa, ¡oh, no!, ¡se me ha escapado!
- Marshall y Lily se miran y salen corriendo por la comida.
- (Primera parte del capítulo 22 de la segunda temporada)

En este ejemplo, (4), el uso del prefijo *mega-* (“grande”, Real Academia Española, 2023) ayuda a fomentar el efecto hilarante de la secuencia

humorística que se genera a través de la situación: Lily y Marshall tienen hambre y no saben dónde ir a buscar comida. Se trata de una situación llevada al extremo. El propósito de Barney es conocer el secreto de Ted y Robin y, en todo momento, engaña a los novios para conseguir su objetivo. Estos, a pesar de saber que les están engañando, vuelven a caer en la trampa y salen corriendo en busca de la comida, imagen que cierra la secuencia humorística. A partir de estos ejemplos de prefijación, el alumno puede comprobar e interiorizar el uso de los prefijos a la hora de crear términos nuevos. En todos los casos que se han mostrado, ha variado el significado del término base, ya sea para significar lo contrario (*des-*), ya sea para aumentar el valor (*mega-*), pero no se ha modificado la categoría gramatical de los términos.

La sufijación es otro procedimiento de formación de palabras que genera humor en la comedia de situación. Este procedimiento consiste en la adición de un morfema derivativo sufijo en un término fijo. Dentro de la sufijación, se puede distinguir dos tipos: la sufijación apreciativa y la sufijación no apreciativa. La primera consiste en alterar “semánticamente la base de un modo subjetivo emocional, pero sin cambiar su categoría gramatical” (Lang, 1997:126), mientras que la sufijación no apreciativa consiste en alterar “de modo fundamental más que marginal el significado de la base y que con frecuencia poseen la capacidad de efectuar un cambio de categoría sintáctica” (Lang, 1997:126). Según apunta Santamaría (2017), la sufijación apreciativa tiene más interpretación humorística que la no apreciativa, ya que permite expresar, como ocurre en la prefijación, con más claridad la subjetividad del hablante. Un ejemplo de ello se muestra en (5). En este caso, Ted y Robin discrepan sobre qué se debe hacer con los regalos de los exnovios. Robin opina que, una vez se termina una relación, se han de tirar todos los regalos

que se han recibido de esa persona. Sin embargo, Ted opina lo contrario: si el regalo te gusta, se puede conservar, ya que eso no significa que estés enamorado de la persona. Como no se ponen de acuerdo, piden ayuda a sus amigos. En este momento, Robin está explicando el motivo por el cual hay que deshacerse de todos los regalos recibidos:

- Se convierte una lámpara del salón de Ted en una chica.

IMAGEN 1.

Lámpara del salón de Ted



IMAGEN 2.

Chica en lugar de la lámpara



- Chica: ¿Te llama **pichoncito**? A mí me llamaba **pichoncito**.
- (Primera parte del capítulo 16 de la segunda temporada)

En (5), la secuencia humorística se vertebra por medio de la situación

incongruente que se genera por el mero hecho de transformar un objeto en una persona real. Dicha situación se completa con la imagen, pues el espectador no tiene que imaginarse el cambio, sino que experimenta la sensación al mismo tiempo que la explica Robin. Asimismo, por medio del diminutivo **pichoncito**, el cual añade un calificativo cariñoso, se aumenta la incongruencia humorística, por un lado, porque el objeto habla tanto al espectador como a Robin; y, por otro, contradice la personalidad de la protagonista, persona independiente y poco cariñosa.

Otro ejemplo en el que aparece la sufijación como mecanismo humorístico es en (6). Lily ha invitado a sus amigos a una obra de teatro en la que ella participa. Cuando se termina la obra, sus amigos se acercan para felicitarla, sin embargo, Barney es sincero y le indica que la obra ha sido lamentable. En (6) se ve a Ted y Robin volviendo a casa después de la actuación.

- Robin: ¿Te puedes creer lo que ha dicho Barney de la función de Lily?
- Ted: Puede llegar a ser muy insensible.
- Robin: Aunque es bastante mala.
- Ted: Dios mío, es **maliiiiisima**.
- (Primera parte del capítulo 16 de la segunda temporada)

En este caso, el humor se genera por medio del morfema derivativo sufijo **-ísima** por el que se forma el superlativo de los adjetivos para intensificar el aspecto negativo de la obra. Asimismo, dicha intensificación aumenta por medio del alargamiento. En ambos ejemplos, se ha utilizado sufijación apreciativa en la que no varía la categoría gramatical de los adjetivos a los que acompañan los sufijos. A partir de estos ejemplos se puede explicar al alumnado la diferencia entre la sufijación apreciativa y

la no apreciativa. Asimismo, una vez interiorizado el mecanismo, se puede invitar a los alumnos a que creen una secuencia humorística a partir de una palabra que se haya formado por medio de la sufijación no apreciativa.

El último tipo de formación de palabras que genera humor en la comedia de situación es la invención de palabras. Se puede definir la invención de palabras como aquel término que no aparece registrado en el diccionario normativo. Se trata de un mecanismo para generar humor en sí mismo, puesto que los guionistas de la serie utilizan este recurso para divertir a la audiencia, cabe recordar que la comedia de situación es un formato que simula la lengua oral, pero está escrito previamente, por lo que no existe improvisación y los errores son intencionados. Como se ha comentado en líneas anteriores, existen dos procedimientos diferentes para inventar palabras: por un lado, la creación afijal y, por otro, la creación léxica. Es importante señalar la diferencia con los mecanismos anteriores, en todos ellos la formación de palabras se genera a partir de palabras que estén registradas en el diccionario normativo y, además, existen los términos sin función humorística. En el caso de la composición sintagmática, el término resultante no existe, sin embargo, los términos que se utilizan para llevar a cabo la composición sí aparecen registrados en el diccionario. No obstante, en la invención de palabras, no está registrado en el diccionario ningún constituyente (Aliaga-Aguza, 2020).

La creación afijal es un procedimiento de creación de palabras humorístico que consiste en añadir afijos a una base léxica. Esta combinación de elementos consigue un término resultante humorístico que no existe sin ese efecto hilarante. En (7) se muestra un ejemplo. Ted ha acogido en su casa al señor Draders, puesto que su mujer le ha echado de casa. Por ello, van juntos al trabajo.

- Aparecen Ted y Draders entrando a la oficina.
- Ted: Ese taxista no se callaba.
- Draders: Sí, y deberíamos llamarlo **charlista**.
- (Segunda parte del capítulo 13 de la segunda temporada)

En este ejemplo, el humor aparece por medio de la palabra inventada de Draders. Para encontrar sentido al término se ha de recurrir al contexto, concretamente, al enunciado introductorio de Ted: “ese taxista no se callaba”. Para la creación del nuevo término se ha seguido el siguiente procedimiento: un taxista que habla mucho > *hablador*, de forma coloquial > *charlador*. De ahí *charl-ista*. A partir de la raíz del término coloquial *charlador*: *Charl-*, se le ha añadido el sufijo que se utiliza para la creación de algunas profesiones *-ista*. A partir de la creación afijal el alumnado interioriza de forma significativa el proceso de sufijación, puesto que ha de realizar un mayor esfuerzo para entender el término que con otros procedimientos interiorizados de forma natural cuando se aprende una lengua.

Por último, se presenta la creación léxica que consiste, como el nombre indica, en la invención de nuevos términos no existentes en la lengua. Como ocurre en el caso anterior, es un mecanismo humorístico en sí mismo, que “crea una incongruencia conceptual en la que se genera sorpresa y extrañeza desde el punto de vista de las expectativas creadas para originar situaciones humorísticas” (Santamaría, 2017:26). En (8) se puede comprobar su funcionamiento. Robin y Lily quieren comer comida tailandesa, sin embargo, la entrega a domicilio tiene mucho retraso y no pueden ir en coche a recogerla, porque Marshall, dueño del coche, ha prohibido que se suba a su coche con comida:

- Robin: La entrega tarda una hora y media, no podemos esperar tanto.

- Lily: Ojalá pudiéramos coger el Fiero, pero Marshal tiene una absurda norma que prohíbe entrar con comida en el coche.
- Robin: Pero es comida tailandesa, Lily, **azy mau, tancaia-ca, tasiran**.
- Lily; ¡Oh! Estás diciendo palabras inventadas y aun así sueña delicioso.
- Robin: ¿Verdad?
- (Segunda parte del capítulo 17 de la segunda temporada)

En este caso, el humor se genera por medio de las palabras inventadas que simulan términos tailandeses. La secuencia humorística se cierra con la reacción de Lily, pues, a pesar de conocer el engaño, fomenta sus ganas de comer comida tailandesa y saltarse la norma impuesta por Marshall.

Los primeros ejemplos que se han presentado (1), (2), (3), (4), (5) y (6) son procedimientos habituales a la hora de formar palabras en el léxico español. A través del uso humorístico de cada uno de ellos, el alumnado interioriza de manera lúdica y amena cuál es el funcionamiento y, de esta forma, se asimila de forma más significativa el contenido curricular. Los dos últimos casos, (7) y (8), a pesar de ser mecanismos solo humorísticos, ayudan a comprender el procedimiento de formación de palabras, ya que funcionan del mismo modo que el resto de indicadores. Como se ha intentado demostrar a lo largo de estas páginas, la enseñanza – aprendizaje de los contenidos curriculares de la lengua no tiene por qué ser tediosa. Por medio del humor como herramienta pedagógica se pueden llevar al aula diferentes contenidos obligatorios de la enseñanza secundaria. Esta herramienta nos permite ofrecer una educación innovadora y de calidad.

CONCLUSIÓN

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura es una asignatura obli-

gatoria fundamental del currículo de Secundaria, puesto que es la vía que permite la comunicación y la relación con los demás. No obstante, en general, resulta tediosa para el alumnado, debido, sobre todo, a todos los conceptos y entidades abstractos que deben comprenderse y asimilarse en cada uno de los diferentes niveles. Asimismo, estos contenidos en Secundaria se suelen aprender de forma memorística y fuera de un contexto dado, lo que conlleva que se olviden con facilidad, puesto que no se llega a interiorizar ni su funcionamiento, ni su significado.

Por ello, en estas líneas se ha querido mostrar cómo el uso del humor como herramienta pedagógica y motivacional puede servir para introducir en el aula de Lengua Castellana y Literatura mecanismos lingüísticos abstractos como puede ser la formación de palabras. Para cumplir este propósito, se ha partido de diferentes secuencias humorísticas de la versión doblada de la segunda temporada de la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre* en las que el humor se genera por medio de algún mecanismo de formación de palabras, a saber, la composición sintagmática, la prefijación, la sufijación y la invención de palabras. A través de estos ejemplos, el alumno comprende cómo funciona el humor para que se genere el giro humorístico y, de esta forma, asimila de forma significativa cómo funciona la formación de palabras en español. Asimismo, se invita al alumno a generar nuevas secuencias humorísticas que contengan dichos indicadores humorísticos. De esta forma, no solo se divierten, sino que también comprenden e interiorizan su uso, pues el humor dota al alumnado de estrategias que favorecen la formación de la competencia metalingüística. El humor y la risa en el aula, además de fomentar el proceso de enseñanza – aprendizaje, favorece el clima de aula y las relaciones personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALIAGA – AGUZA, Laura M. (2022). La cultura visual y la publicidad como herramientas para enseñar las figuras retóricas en el aula de español para extranjeros, *Revista Kepes*, 19 (25), pp. 656 – 597.
- ALIAGA – AGUZA, Laura M. (2020). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura comunicativa, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 92, pp. 628 – 650.
- ALIAGA – AGUZA, Laura M. (2020). *Análisis lingüístico del humor en el medio audiovisual: las estrategias humorísticas de la comedia de situación*, [tesis doctoral], Universidad de Alicante.
- ALIAGA – AGUZA, Laura M. y MORÁN CALATAYUD, Teresa Lourdes (2022). La comedia de situación como estrategia lingüístico – discursiva para integrar al alumnado inmigrante en el aula de lengua castellana y literatura, *Estudios de lingüística hispánica. Teorías, Datos, Contextos y Aplicaciones*, (pp. 1276 – 1295). Dykinson.
- ALIAGA – AGUZA, Laura M. y MORÁN CALATAYUD, Teresa Lourdes (2023). Recursos pedagógicos basados en el humor para el ámbito universitario. En D. Cobos, E. López, A. Martín, L. Molina y A. Jaén (coord.) *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*, (pp. 2422 – 2430), Dykinson.
- ALIAGA – AGUZA, Laura M. y FERNÁNDEZ MERINO, Mireya (2021). La renovación pedagógica en la era digital: Los retos de un nuevo paradigma. En Vico-Bosch, A., Vega, L. y Buzón – García, O. (coord.) *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas*, (pp. 296 – 311), Dikynson.
- ALIAGA – AGUZA, Laura M. y LÓPEZ PENA, Zósimo (2021). La publicidad humorística como herramienta didáctica multimodal en la era digital. En Vico-Bosch, A., Vega, L. y Buzón – García, O. (coord.) *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas*, (pp. 279 – 295), Dikynson.
- BIZQUERRA-ALZINA, Rafael (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- DROIN, Rene (1993). *La calidad con la sonrisa*. Barcelona: Deusto.
- FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M. (2019). El proceso emocional: el humor y la risa en la educación, *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención social*, (28), pp. 285 – 315.
- FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M. (2017). El recurso didáctico del humor, *Revista Educación*, 41 (1), pp. 1 – 16.
- FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M. (2016). *Humoren la aula*, México: Trillas.
- FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M. (2012). Riéndose aprende la gente. Humor, salud y enseñanza aprendizaje, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3 (8), pp. 51 – 70.
- FERNÁNDEZ SOLÍS, Jesús Damián (2009). El valor pedagógico del humor, *Revista trimestral de la Asociación Proyecto Hombre*, 44, pp. 27 – 38.
- FERNÁNDEZ SOLÍS, Jesús Damián (2003). El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas, *Pulso*, 26, pp. 143 – 157.
- FERNÁNDEZ SOLÍS, Jesús Damián y GARCÍA CERRADA, Juan (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclée De Broewer.
- FREDICKSON, Bárbara L. (2004). El poder de los buenos sentimientos, *Mente y cerebro*, (8), pp. 74 – 78.
- GONZÁLEZ YNFAANTE, Fredy A. (2011). ¿El sentido del humor tiene sentido en el aula?, *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 2, pp. 237 -251

HORNO – CHÉLIZ, M^a del Carmen (2022). Enseñar morfología en Educación Secundaria de un modo inductivo. El humor como herramienta de análisis morfológico, *Tejuelo*, 35.1, pp. 137 – 174.

LANG, Mervin F. (1997). *Formación de palabras en español: morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid: Cátedra.

LIJÓ-SÁNCHEZ, Rubén, CAMPILLO-BROCAL, Santiago, QUEVEDO, Eduardo y GARCÍA-CREMADES, Santiago (2020). El humor y el audiovisual como herramientas didácticas en disciplinas STEAM, en D. de la Cruz (coord.), *Tendencias metodológicas en Innovación Educativa*, (pp. 57 – 80), Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).

MORALES, Pedro (1998). *La relación profesor – alumno en el aula*. Madrid: PPC.

MURA, Ángela y TIMOFFEEVA, Larisa (2015). La lingüística a través del humor: propuestas didácticas, *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*, M^a Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Álvarez Teruel, Neus Pellín Buades (pp. 815-825), Alicante: Universidad de Alicante, 2015. ISBN 978-84-606-8636-1.

NOGUEROLAS JOVÉ, Marta (2022). Humberto Maturana. Ciencia, educación y democracia desde la biología del amor, *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 30, pp. 139 – 154.

PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro y COLL, César (2014). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

PALLARÈS PIQUER, Marc (2019). Estructuras de acogida, progreso y

sistema educativo. Una aproximación a partir de la serie *The Wire, Arte, individuo y sociedad*, 31, nº 2, pp. 375 – 392.

PALLARÈS, Marc, VILLALOBOS, José Vicente, HERNÁNDEZ ALBARACÍN, Juan Diego y CABERO FAYOS, Ismael (2020). Pedagogía con carácter: aproximación a la disciplina pedagógica como campo de reflexión del sujeto de la educación a partir de Ricoeur, *Bajo Palabra, Revista de filosofía*, 24, pp. 525 – 546.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la Lengua Española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea] <<https://dle.rae.es>> [28 de julio de 2023].

RODRÍGUEZ BERMÚDEZ, Camilo Israel y LEÓN URQUIJO, Ana Patricia (2011). El humor como estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo de tipología de textos: Descriptiva argumentativa, en estudiantes de 11º grado de la educación media, *Sinapsis*, 3 (3), pp. 137 -161.

RODRÍGUEZ-SOSA, Jorge (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa, *Investigación educativa*, 7(12), pp. 23 – 40.

RUIZ-GURILLO, Leonor (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco Libros.

RUIZ-GURILLO, Leonor (2019). *Humor de género: del texto a la identidad en español*, Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert.

RUIZ – GURILLO, Leonor y PADILLA GARCÍA, Xosé Antonio (Eds.) (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*, Frankfurt: Peter Lang.

SAID-HUNG, Elías, GONZÁLEZ-PIQUER, Evaristo & PALLARÈS PIQUER, Marc (2021):

Preventing cyberbullying through ict-centric education: a case study, *Technology, Pedagogy and Education*, DOI: 10.1080/1475939X.2021.1908415

SANTAMARÍA PÉREZ, M. Isabel (2017). La expresión del humor infantil a través de la formación de palabras en narraciones escritas, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, CLAC, 70, pp. 21 – 42.

TAMBLYN, Doni (2006). *Reír y aprender. 95 técnicas para emplear el humor en la formación*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

VARGAS ÁLVAREZ, Sebastián y RUIZ GALLEGO, Andrés Felipe (2020). El meme como herramienta pedagógica para la enseñanza / aprendizaje de la historia, *Reflexiones pedagógicas*, UROSARIO, 24, pp. 1 – 8.

VORHAUS, John (2005). *Cómo orquestar una comedia. Los recursos más serios para crear los gags, monólogos y textos cómicos más desternillantes*, Barcelona: Alba Editorial.


WEEMS, Scott (2015). *Ja. La ciencia de cuándo reímos y por qué*. Barcelona: Taurus.

AUTOSUFICIENCIA MATEMÁTICA EN DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL Y EN EJERCICIO: ESTUDIO DE CASO.

Mathematic self-sufficiency of the teachers in formation and in exercise: a case study.


María Santágueda-Villanueva.

Universitat Jaume I, Castelló,
España.
santague@uji.es

 <https://orcid.org/0000-0002-5472-7972>

Gil Lorenzo-Valentín.

Universitat Jaume I, Castelló,
España.
valentin@uji.es

 <https://orcid.org/0000-0002-2812-5740>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10052362>

RESUMEN

En el contexto de las prácticas externas del Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I de Castelló, desde del área de Didáctica de la Matemática de esta misma universidad nos planteamos indagar sobre la percepción que tienen los docentes en dos colectivos, el de formación inicial y profesionales en ejercicio, con respecto a su autosuficiencia, sus creencias y las dificultades que aparecen en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas. Para ello se realizó un cuestionario. Fueron contestados por 80 docentes en activo y 234 estudiantes de prácticas. Como principales conclusiones destacamos que ambos colectivos encuestados no creen que las matemáticas sean difíciles de enseñar ni aprender y las estrategias para afrontar las dificultades en el aula y las carencias en su formación son similares: “poner situaciones problemáticas de dificultad progresiva y de forma creciente” y “volver a explicar el contenido”.

Palabras claves: Autosuficiencia; dificultades; matemáticas; maestros.

ABSTRACT

In the context of the external practices of the Degree in Early Childhood and Primary Education at the Universitat Jaume I of Castelló, from the area of Didactics of Mathematics at the same university, we set out to investigate the perception of teachers in two groups, the initial training and practising professionals, with respect to their self-sufficiency, their beliefs and the difficulties that appear in the process of teaching and learning mathematics. For this purpose, a questionnaire was carried out. It was answered by 80 practising teachers and 234 trainees. As main conclusions we highlight that both groups surveyed do not believe that mathematics is difficult to teach or learn, and the strategies for dealing with difficulties in the classroom and the shortcomings in their training are similar: “to set problem situations of progressive and increasing difficulty” and “to re-explain the content”.

Keywords: self-sufficiency; difficulties; mathematics; teachers.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Introducción y objetivos

Entre nuestras tareas docentes en los Grados en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria (en adelante GMP y GMI respectivamente) de la Universitat Jaume I, además de trabajar estrategias didácticas para un desarrollo apropiado de los contenidos de los currículos correspondientes (Alcalde et al., 2014; Pérez et al., 2014; Lorenzo et al., 2015), destacamos la tutela de estudiantes que se encuentran realizando prácticas externas en centros de educación Infantil y Primaria. Durante los cursos 2021-2022 y 2020-2021, periodo en el que se realizó este estudio, convivían dos planes de estudios. Uno era el del plan 2010, donde el alumnado realizaba prácticas en 3.º y 4.º curso y para el alumnado del GMP existían dos menciones (música y educación física) a modo de especialización. Durante la estancia en prácticas del alumnado y para realizar un seguimiento de las actuaciones docentes de este, los tutores y tutoras de la universidad realizan diversas visitas a los centros receptores. Todos habían cursado las asignaturas de Didáctica de la Matemática. Al finalizar el periodo de prácticas, el alumnado presenta una memoria que incluye, entre otros contenidos, las programaciones de las asignaturas impartidas.

El otro de los planes de estudio que convivía juntamente con el del 2010 es el plan actual, el de 2018, donde las prácticas se realizan en 2.º, 3.º y 4.º curso del grado. El alumnado de 2.º no ha cursado formación en didáctica de la matemática, pero el resto de los cursos sí. Estas prácticas se realizan en alternancia, Coiduras et al. (2015) y Coiduras et al. (2017), es decir, el alumnado realiza seminarios en la universidad un día por semana, dinamizados por el tutor o tutora que tengan asignado en la universidad, y el resto de los días asiste al centro

escolar donde realiza sus prácticas. Por otro lado, también se realiza alternancia en los contextos, realizando el prácticum I (en adelante PI) en centros rurales, el prácticum II (en adelante PII) en centros de alta diversidad y el prácticum III (en adelante PIII) en centros ordinarios. Si se está cursando mención como educación física, inglés o música, para el GMP, será en este PIII donde se realicen las prácticas en aulas específicas que correspondan a la mención. En cada prácticum hay una propuesta diferente de trabajo que se realiza sobre un eje principal: en el PI es la observación sistemática y el análisis de contextos, en el PII es la intervención educativa y en el PIII es la innovación sobre los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de toda esta información hemos identificado dificultades cuando nuestro alumnado implementa, en sus respectivas aulas de Infantil y de Primaria, el contenido trabajado en las sesiones teórico-prácticas de la universidad. Tal y como indica Bretones (2013) o Gairín-Sallán et al. (2019), el alumnado está muy satisfecho con las prácticas realizadas, pero a través de sus memorias se observa una escasa reflexión crítica y una falta de interdependencia con la teoría aprendida en su formación previa. Además, cuando realizamos la visita a los centros, los docentes supervisores de nuestro alumnado comentan ciertas dificultades, similares a las comentadas por el estudiantado, de los contenidos que hemos trabajado en las aulas universitarias y para su aplicación en las aulas de los centros escolares. Al igual que Gairín-Sallán et al. (2019) se observan pocas sinergias entre los centros escolares y la Universidad.

Por este motivo hemos creado dos cuestionarios para ambos colectivos (uno para docentes en ejercicio y otro para nuestro alumnado en formación inicial de magisterio) para indagar sobre la práctica docente, tomando como referencia

los trabajos de Linares (1998), Gil Cuadras (2000), Azcárate (2001) y Vásquez (2014). Dichos autores analizan, desde diferentes perspectivas, el conocimiento didáctico del profesorado de matemáticas. Mediante la combinación de las categorizaciones de García-Sáiz (2011) y de Hill et al. (2008), hemos diseñado los ítems relacionados con el comportamiento y el desempeño docente de los docentes en las asignaturas de matemáticas, así como nuestro alumnado cuando realiza prácticas escolares. Además, también se han utilizado los trabajos de Madrid et al. (2016) y Vilches y Escobar (2014) para el diseño de estos cuestionarios.

Al igual que Giaconi et al. (2018), consideramos la práctica docente como “el conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el propósito de que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos en planes y programas de estudio” (Martínez-Rizo, 2012, p. 1).

Nuestro trabajo quiere indagar cómo el alumnado de prácticas y su supervisión (docentes de las escuelas que tutelan al alumnado universitario durante sus prácticas) afrontan la competencia matemática. Beltrán-Pellicer y Alsina (2022) afirman que en las diferentes propuestas de currículo español la idea de competencia se ha modificado, primero se vinculó a aprendizajes, después a capacidades y actualmente a desempeños. Por lo que el concepto es dinámico y en evolución. Según Alsina (2019) la implantación de la competencia matemática en Educación Primaria pretende formar personas eficientes para hacer frente a los problemas reales de la vida cotidiana, no solamente a los académicos.

Por tanto, como afirma este autor, hay que dotar al alumnado de herramientas que les permitan desenvolverse de manera eficaz en su vida cotidiana. Se plantea un enfoque

más globalizado intentando evitar la enseñanza de los contenidos de forma parcelada, se pretende que los contenidos se trabajen de forma integrada.

No hay que olvidar que los futuros docentes ingresan al GMP o GMI I con conocimientos muy variados, Nortes-Martínez-Artero y Nortes-Checa (2018) o Asensio Muñoz et al. (2022). El alumnado ha estudiado matemáticas en su Educación Secundaria Obligatoria, pero no todos en Bachillerato; además pueden acceder desde diferentes ciclos de formación profesional donde no tienen por qué haber cursado matemáticas, lo que distancia aún más su instrucción en matemáticas del momento universitario donde las reencuentran. Ya que todos, sin distinción, en la universidad cursarán las diversas asignaturas de Didáctica de la Matemática, que incluye contenidos de matemáticas, y además las trabajarán con su futuro alumnado cuando ejerzan, ya que serán tutores de un grupo y, por tanto, los encargados de trabajar las matemáticas en sus clases. Así, la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (en adelante SEIEM) afirma en su editorial de su boletín 37, que “diversos estudios han puesto de relieve lo que nuestra experiencia constata: nuestros estudiantes muestran carencias significativas en el dominio de elementos elementales, incluso al nivel de lo requerido en Educación Primaria” (SEIEM, 2014, p.2). Por ejemplo, Salinas (2007) pone en manifiesto que en su trayectoria docente ha encontrado alumnado que presenta lagunas y errores conceptuales en contenidos matemáticos que deberían haberse superado, incluso afirma que hay alumnado que inicia sus estudios de Magisterio sin entender algunos conceptos de las matemáticas escolares. Por otro lado, Lacasa y Rodríguez (2013) constatan que el alumnado que mejor domina la Didáctica de la Matemática es aquel que dominan los contenidos, de hecho, afirman “si queremos tener maestros más capaces didácticamente (...)

habría que apostar por una selección más rigurosa de los candidatos a las carreras de Maestro, por lo pronto en términos del nivel de conocimientos matemáticos” (p. 83). Para finalizar, destacamos el trabajo de García et al. (2014) en el que observaron que el alumnado para maestro tenía un conocimiento limitado sobre contenidos y procesos matemáticos, posiblemente debido a que suelen ser tratados de forma superficial en los currículos de Primaria y Secundaria donde se le da más importancia a la aritmética.

Además de los conocimientos de los docentes en activo y en formación, también es importante indagar sobre la autoeficiencia de ambos colectivos, es decir, las creencias que tienen sobre su capacidad para realizar una tarea e influenciar sobre el aprendizaje de su alumnado (Bandura, 1997). Existen estudios como el de Tschannen-Moran y Hoy (2007) o Woolfolk Hoy et al. (2009) que señalan que la autoeficiencia del profesorado influye en la motivación y las actitudes del alumnado. Además, permite que los y las docentes se desarrollen de forma plena en el aula (Covarrubias y Mendoza Lira, 2015).

Al igual que Gil Cuadras (2000), nosotros también coincidimos en destacar la importancia de las creencias sobre las matemáticas y sobre la enseñanza y el aprendizaje para describir el pensamiento de los profesores de matemáticas. Flores (1998) considera que la conducta cognitiva del profesorado está guiada por el sistema profesional de creencias y valores que le confieren sentido.

A diferencia de Colomo y Gabarda (2019) este trabajo no pretende identificar el modelo de docentes que supervisan las prácticas en los GMI y GMP; ni pretende ser similar al de Saiz Linares y Susinos Rada (2017) donde indagaban sobre los beneficios de los seminarios de reflexión de un pequeño grupo de alumnado; ni como el presentado por Pertegal-Felices et al. (2011) que indaga sobre la competen-

cia socioemocional de los maestros; o el presentado por Mareque Álvarez-Santullano y De Prada Creo (2017) donde investigan si hay relación entre la formación académica recibida por el alumnado de Facultad de Ciencias Empresariales y Turismo de la Universidad de Vigo y las competencias que son necesarias en el mercado laboral centrándose en la creatividad. Con este trabajo se pretende describir el marco de referencia de los docentes en activo y en formación constituido por sus concepciones y creencias sobre la enseñanza de las matemáticas. Todo esto con el objetivo de ayudarles a ser más reflexivos y racionales (Gil Cuadras, 2000) con las preguntas que se realizaban en cada uno de los cuestionarios enviados a los diferentes colectivos. Nuestro trabajo es similar al realizado sobre competencias para el liderazgo escolar por Iranzo-García et al. (2018) pero centrado en la competencia matemática tanto del alumnado que cursa las prácticas del grado GMI o GMP como del profesorado de las escuelas de nuestra provincia. Pretendemos indagar sobre el comportamiento y desempeño docente de ambos colectivos. Además, intentamos indagar sobre las metodologías que ambos colectivos utilizan en el aula, de forma similar a Orozco y Moriña (2019). Para ello, y a diferencia de los estudios mencionados, nuestra metodología de investigación es cuantitativa, pues nuestro instrumento de investigación será un cuestionario para cada colectivo que se cumplimentará virtualmente, donde las preguntas serán de elección múltiple o de escala Likert (las preguntas abiertas que se realizan tienen como objetivo conocer conceptos). Concluimos esta sección presentando los objetivos de esta investigación que son dos:

1. Indagar sobre la percepción de la dificultad de explicar matemáticas en el aula para los docentes en formación inicial y en ejercicio.

2. Conocer la creencia de ambos grupos sobre la dificultad que suponen las matemáticas para su alumnado.

2. METODOLOGÍA

2.1. Población y Muestra

Los cuestionarios se cumplimentaron de forma anónima y voluntaria. El estudiantado que contestó su cuestionario era alumnado que cursaba las prácticas curriculares del GMI o

GMP durante los cursos académicos. En el curso 2020-2021 fueron 136 estudiantes (83,82% del total mujeres y el 32,35% del total estaban cursando el GMI); mientras que en el curso 2021-2022 fueron 98 quienes contestaron el cuestionario (83,67% del total mujeres y solamente 15,31% del total estaba cursando el GMI). En la tabla 1 se presenta la cantidad de alumnado según la tipología de prácticas y curso que contestó a la encuesta.

TABLA 1.

Tipología de prácticum que cursaba el alumnado encuestado y el curso.

	Plan 2010		Plan 2018		PIII (sin mención)	PIII (mención EF)	PIII (mención inglés)	Alumnado total
	PI	PII	PI	PII				
curso 2020-2021	13	40	50	33	0	0	0	136
curso 2021-2022	3	3	69	13	8	1	1	98

Fueron 80 profesionales en activo quienes cumplimentaron de forma anónima y voluntaria el cuestionario. El 81,30% eran mujeres y 26,25% impartía Infantil.

Por tanto, se trata de una muestra intencional y a conveniencia, que refleja la población a la cual queremos destinar nuestro estudio.

2.2 Instrumento

Este estudio es exploratorio y descriptivo. Se creó un cuestionario, similar a los propuestos por Madrid et al. (2016) y Vilches y Escobar (2014), diseñado *ad hoc* después de las reflexiones que el alumnado realizaba con sus tutores y tutoras de la universidad en los seminarios del prácticum dual en 2.º curso. Este cuestionario se validó mediante triangulación con tres expertos del área de Didáctica de la Matemática.

Una vez decidido el cuestionario final que se lanzaría a todo el alum-

nado, y a los docentes en ejercicio, se les hizo llegar mediante correo electrónico. En el caso del alumnado en prácticas, se envió a todo el alumnado matriculado de estas asignaturas de nuestra universidad. Es un cuestionario de 62 ítems y se contestó durante el curso 2020-2021 y 2021-2022. Para los docentes, se envió este junto a una carta respaldada por el director territorial de Educación de Castellón de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana (con competencias en educación transferidas a esta comunidad autónoma (Comunidad Valenciana) desde el Ministerio de Educación español) durante el curso 2018-19, y destacamos las siguientes afirmaciones, muy similares a las realizadas por nuestro estudiantado, que debían contestar con una escala Likert (1 muy desacuerdo y 5 muy de acuerdo):

- Creo que las matemáticas son difíciles de explicar en el aula.

- Creo que las matemáticas resultan difíciles para el alumnado.
- Cuando el alumnado encuentra dificultades para entender un contenido concreto de matemáticas, lo que hago es (se daba distintas posibilidades)
- En mi formación en didáctica de la matemática, me gustaría mejorar en los siguientes aspectos (se daba distintas posibilidades)
- Sobre el uso de libro de texto, materiales manipulativos y virtuales
- C2: ¿Crees que las matemáticas resultan difíciles al alumnado?

Entendemos que formuladas de este modo adolecen de concreción, es decir, su contestación dependerá mucho del contenido concreto de matemáticas que hayan trabajado y del nivel donde hayan desarrollado sus prácticas. Pero aun así queríamos valorar la percepción global que tenían sobre estas dos cuestiones. Para ello la pregunta tenía una graduación de escala Likert, donde marcar un 1 mostraba que estabas totalmente en desacuerdo con la frase y marcar un 5 todo lo contrario.

2.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos

La información se volcó a una base de datos y luego se realizó un análisis de contenido utilizando el programa estadístico IBM SPSS 27.0 (Armonk, NY: IBM Corp).

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados y discusión

A partir de los datos descriptivos obtenidos de los cuestionarios de los dos grupos objeto de estudio procedemos a la discusión de estos. En primer lugar, al alumnado de los GMI y GMP se les solicitaba una pregunta de concepción obvia, "si habían impartido clases de matemáticas". Obvia porque todo tutor tutora de las etapas de Infantil o Primaria ha de impartir matemáticas, y el alumnado, durante una parte de sus prácticas, se ha de convertir en la figura de este tutor o tutora. Pero, aun así, del grupo de los docentes en formación, un 14,71% del total en el curso 2020-2021 y el 24,49% del total del curso 2021-2022 contestaron que no.

A esta pregunta le seguían dos que consideramos importantes:

- C1: ¿Crees que las matemáticas son difíciles de explicar en el aula?

En la tabla 2 observamos la media y la desviación típica obtenidas para las dos preguntas. Para la primera cuestión C1 observamos que el alumnado que cursa PI y PIII obtiene una media más elevada (lo que nos indica que no ven dificultad en explicar las matemáticas), es probable que esto esté determinado porque el PI no han cursado didáctica de la matemática y tengan carencias de estrategias. Pero contrasta con el resultado obtenido por PIII, ya que este alumnado ha completado su instrucción de matemáticas en el grado, y no esperaríamos una contestación así. El motivo es que sistemáticamente observamos en nuestras aulas de universidad dificultades cuando gestionan procedimientos didácticos para trabajar contenidos; es por eso que esperaríamos que fueran conscientes y coherentes con estas dificultades a la hora de contestar el cuestionario y por tanto una media menor. Los docentes en activo presentan una media muy próxima a 2, lo cual indica que no observan dificultades en la docencia de las matemáticas.

En la C2 se hace referencia a la dificultad que presenta el alumnado en la materia y encontramos una media muy similar en los cuatro grupos de estudio (profesionales en activo, alumnado de prácticas I, prácticas II y prácticas III), aunque un poco más

elevada en el alumnado de prácticas I. Esta puntuación la relacionamos con el hecho ya comentado de inseguridad que se presentaba este grupo al

no haber cursado toda la instrucción didáctica de matemáticas. No será hasta 3.º cuando se complete esta, es decir, al curso siguiente.

TABLA 2.

Media (M) y desviación típica (D) para las dos cuestiones C1 y C2 tanto para docentes en ejercicio, como en formación inicial. Elaboración propia.

	Docentes		PI		PII		PIII	
	M	D	M	D	M	D	M	D
C1	1,99	0,907	2,42	1,003	2,11	1,06	2,5	1,168
C2	2,68	1,057	3,15	1,062	2,69	1,043	2,67	0,985

Otro de los ítems que se preguntaba en el cuestionario del alumnado era “qué estrategias utilizaban sus tutores y tutoras de prácticas (docentes en ejercicio) en el aula cuando el alumnado presentaba una dificultad en un contenido matemático y qué estrategias habían utilizado ellos mismos en situaciones similares”. De sus contestaciones se observa que la estrategia que más se utiliza por parte de los docentes en activo en sus aulas es la de “poner situaciones problemáticas de dificultad progresiva y de forma creciente”, que coincide con una de las observadas nuestro estudiantado durante sus prácticas, y según sus contestaciones. La segunda de las estrategias utilizadas por orden de frecuencia absoluta, en este tipo de situaciones planteadas, es “volver a explicar el contenido”, que también coincide con las contestaciones de nuestro alumnado en sus cuestionarios. Pero lo que no coincide en ambos grupos de estudio es el orden de preferencia en ambas estrategias. En el caso de las contestaciones de nuestro estudiantado, se desprende que han observado que mayoritariamente “cambian la metodología” y en orden de frecuencia absoluta, posteriormente “utilizan situaciones problemáticas que van de dificultad progresiva y creciente”. Nos es curio-

sa la percepción que tienen unos y otros respecto de la misma acción. Las explicaciones las podemos encontrar en que la observación es tan solo un periodo de tiempo dentro de toda la experiencia que tiene un docente, y por tanto son tiempos en memoria muy dispares que pueden llevar a pensar matices diferentes. Pero no deja de ser curioso.

Por concluir este ítem a los docentes en activo se les preguntó si asistían a cursos de formación continuada en caso de observar dificultades en algún aspecto relacionado con la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, y la sorpresa que tuvimos también fue que muy pocos de ellos y ellas lo hacía, preferían buscar información en libros o internet o preguntar a otros compañeros y compañeras.

Respecto del libro de texto. El alumnado contestó que el 60,7% de las aulas donde realizaban prácticas utilizaban libros de texto (el resto utilizaban recursos preparados por los docentes como, por ejemplo, actividades de transferencias). En el 73,1% utilizaban materiales manipulativos (mayoritariamente ábacos, bloques multibase, regletas Cuisenaire o billetes y monedas para aritmética; geoplanos o figuras para el bloque de

geometría) y el 44% utilizan materiales virtuales (libros digitales, fichas interactivas, el programa Wordwall -crea libros virtuales- o la casa de la multiplicación).

A los y las supervisoras se les preguntó por el uso del libro de texto en sus aulas, con posibilidades de contestación en una escala Likert (1, muy desacuerdo, y 5, muy de acuerdo). Se obtuvo una media de 3,34 con una desviación típica de 1,31, lo que nos indica que es un recurso bastante utilizado en las aulas.

Respecto de la metodología práctica. Entendemos por esta metodología el uso de materiales didácticos manipulativos y resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana, enmarcadas en situaciones didácticas, dispositivos didácticos o situaciones de aprendizaje, es decir, todo aquello que el docente prepara y organiza para trabajar un contenido concreto, en este caso de matemáticas. Para el grupo de docentes en ejercicio hemos obtenido, de sus respuestas, una media de 4,04 y una desviación típica de 0,76 (donde el 1 vuelve a ser completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo). Los argumentos de no utilizar estos recursos son: (a) no disponen infraestructura o materiales adecuados; (b) carecen de formación sobre ellos y, por tanto, aun disponiéndolos, no se hace uso; (c) porque el uso de clase práctica con materiales conlleva mucho tiempo de preparación; y (d) por la falta de costumbre del alumnado para trabajar con materiales manipulativos y de forma más práctica y, por tanto, el cambio de inercia les supone un gasto de energía y tiempo que no quieren asumir. Los docentes que sí usan esta metodología práctica comentan que los mayores problemas que se encuentran son: (a) el alumnado no está acostumbrado a esta metodología; (b) involucra actividades que no están dentro de las sugeridas y desarrolladas en el libro de texto; y (c) se ha de invertir mucho tiempo en

la preparación de estas clases y se encuentran obstáculos (p.ej. carencia de recursos, adaptaciones curriculares de individualizadas, etc.) para su aplicación, entre otros.

A los docentes en ejercicio también se les preguntó, con una escala Likert del 1 al 5 (donde 5 siempre indica mayor adherencia con la cuestión planteada), y desde su experiencia docente, respecto a la enseñanza de las matemáticas, sobre sus creencias en el aprendizaje del alumno. Estas creencias venían categorizadas en una serie de afirmaciones y sobre ellas puntuaban. La mayor media obtenida (4,55) con una desviación típica de 0,794, se consiguió en el ítem que indica que el alumnado aprende de forma significativa los contenidos cuando realiza actividades prácticas, haciendo uso de material didáctico manipulativo. Esta creencia va seguida de otra afirmación que indica que la forma más eficaz de aprender es aplicando una metodología enfocada a la resolución de problemas reales (media de 4,41 y desviación típica de 0,852). También encontramos una media alta en afirmaciones como: “el trabajo en clase contribuye al desarrollo mental y personal del alumnado” (media de 4,37 y desviación típica de 0,686); “utilidad para la vida real de los contenidos” (media de 4,13 y desviación típica de 0,877); “el trabajo con metodología práctica y materiales manipulativos es más divertido e interesante” (media 3,86 y desviación típica de 0,828). Destacamos que, con una media de 3,7 y desviación típica de 1,118, los docentes en activo prefieren trabajar los temas en profundidad, aunque no pueda terminar el temario, a trabajarlos todos, pero de forma más superficial. Aunque la mayoría afirman que en su programación anual ponen todos los contenidos que existen en la normativa vigente y la finalizan.

Para finalizar este estudio, preguntamos a ambos grupos en qué les gustaría mejorar. Observamos que los

docentes en ejercicio, mayoritariamente, apuntan que necesitan ayuda en el conocimiento y comprensión de los contenidos (77,92%), en destrezas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) aplicadas a la enseñanza de las matemáticas (85,90%) y en enfoques para el desarrollo de competencias en situaciones de la vida cotidiana (90,12%). No hay que olvidar que la didáctica de la matemática es una disciplina relativamente joven y aunque el 73,8 % de las encuestadas realizaron sus estudios en nuestra universidad solo el 41,3% recuerdan haber cursado asignaturas de didáctica de la matemática. Y una gran mayoría dice que no se formó en materiales didácticos y en el uso de situaciones cotidianas para aprender matemáticas (59% da una puntuación inferior o igual a 3).

Esta pregunta tenía una similar en el cuestionario de nuestro estudiantado. En este caso piden que necesitan mejorar en las competencias didácticas y metodológicas para la enseñanza de las matemáticas (91,34%), enfoques para el desarrollo de competencias en situaciones de la vida cotidiana (90,20%) y en el conocimiento de educación inclusiva y su puesta en práctica (88,70%), esto puede estar relacionado porque mayoritariamente los encuestados no han finalizado su formación en la Universidad. Ambos grupos coinciden en que necesitan mejorar en la enseñanza transversal e interdisciplinar (88,60%).

CONCLUSIÓN

La primera conclusión que podemos extraer, y va relacionada con el primer objetivo que nos hemos marcado en esta investigación, se alinea con el hecho de que ambos colectivos tengan una percepción tan positiva de que las matemáticas son fáciles de trabajar en el aula de Primaria. Ante esta afirmación, nuestra conclusión es que hay una falta, en profundidad, del conocimiento de los contenidos matemáticos que han de trabajar. Si

la hubiera serían más conscientes de todo lo que implica su aprendizaje por parte de su futuro o actual alumnado de primaria, y sería coherente con lo que observamos en las aulas universitarias en asignaturas de didáctica de la matemática: el alumnado en formación inicial de maestro o maestra presenta carencias importantes tanto en la parte de contenidos matemáticos que deberían estar adquiridos (o bien ya aprendidos o cuando los ha de aprender o recordar) como en su transposición didáctica (Brousseau, 1994) al aula de Primaria haciendo uso de situaciones de aprendizaje que faciliten ese aprendizaje por parte de su futuro alumnado. Y esto último, la parte didáctica, sí es novedoso para ellos y ellas, pero se trabaja ampliamente en las asignaturas.

Las creencias que tienen los docentes en ejercicio o en formación inicial son muy importantes para desarrollarse plenamente en sus clases (Covarrubias y Mendoza Lira, 2015) por lo que de los resultados obtenidos a las preguntas “¿cree que las matemáticas son difíciles de explicar en el aula?” o “¿cree que son difíciles para el alumnado?” intuimos que para ambos colectivos esta asignatura no es muy compleja. Además, también se desprende de sus respuestas que el uso de materiales manipulativos y situaciones problemáticas reales pueden hacer las matemáticas más atractivas. Respecto de estas creencias, y con esto abordamos el objetivo dos de nuestra investigación, concluimos que es no es muy positivo que las tengan, ya que de una creencia de facilidad con las matemáticas se derivará un escaso esfuerzo por mejorar los conocimientos de los contenidos con esa profundidad que hablábamos en la conclusión primera, hecho que nos parece preocupante. Además, observamos que cuando los docentes en ejercicio tienen una duda, buscan ayuda en libros o en internet, no suelen acudir a cursos de formación o incluso a preguntar a los tutores del alumnado universitario que tienen en

el aula, observando la escasa sinergia entre escuela y universidad de Gairín-Sallán et al. (2019). Es necesario vincular ambos centros y esta conclusión también se observa en el trabajo de Domingo-Coscollola et al. (2019). Por otra parte, es probable que los docentes en activo no acudan a centros de formación dado que, como afirma el estudio de Bazán Ramírez et al. (2016), estas formaciones satisfacen parcialmente las expectativas de los docentes en formación, lo cual indica la necesidad de crearlas partiendo de sus necesidades o las situaciones concretas que causan la dificultad en el aula para mejorar la enseñanza de las matemáticas. Es necesario promover procesos de desarrollo profesional similares a los propuestos por García-García et al. (2019) donde se crean situaciones aprendizaje por investigación y se indagan los beneficios, retos y dificultades de este modelo.

Con estos cuestionarios hemos conseguido que tanto los docentes en formación como en ejercicio reflexionen sobre sus carencias (Clark y Peterson, 1990 y Gil Cuadras, 2000) y hemos observado que, por ejemplo, los docentes en ejercicio han de formar personas competentes en los problemas cotidianos (Alsina, 2019) pero observamos que es una de las ideas que ambos grupos muestran que desean mejorar.

Por otro lado, y contrastando con la percepción que tienen sobre la enseñanza de las matemáticas que se ha comentado en el primer párrafo de estas conclusiones, es que los docentes en activo piden mejorar en el conocimiento y comprensión de los contenidos, y entendemos que correlaciona con la afirmación de la SEIEM (2014) que dice el alumnado, al ingresar en el grado, tiene carencias en matemáticas que las va a extender en su vida profesional. Este hecho no hace más que reafirmar la primera de nuestras conclusiones.

Podemos concluir también de este estudio exploratorio que, al igual que

afirma Bretones (2013), los docentes en formación inicial presentan dificultades para relacionar la teoría aprendida (Alcalde, Pérez y Lorenzo, 2014; Pérez, Alcalde y Lorenzo, 2014; Lorenzo, Alcalde y Pérez, 2015) con las observaciones e intervenciones que realizan en el aula de sus prácticas externas, ya que, cuando se les pide que digan en qué quieren mejorar, hablan de metodologías para la enseñanza de las matemáticas, y este es un contenido trabajado en sus respectivos grados. Por lo que desde las Universidades se han de fomentar los cursos de formación a demanda para los docentes en activo donde verdaderamente se responda a sus necesidades de manera completa colaborando estrechamente con el organismo encargado de la formación continua de los profesionales en ejercicio (en los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana, CEFIRE) y aumentar las horas de las asignaturas de didácticas específicas para los docentes en formación. Todo ello fomentando proyectos interdisciplinarios (Ezeiza et al. 2011 o Madrid-Vivar et al. 2013) o aprendizajes basados en retos similares a los presentados en Gili Moneo et al. (2021).

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de la primera investigadora está financiado por el proyecto de innovación educativa: (46094/22) "Prácticum dual: Formación en red" y el proyecto de investigación UJI-A2022-01 "Investigación-Acción en la formación del profesorado: el uso del STEAM y la historia como eje vertebrador de la docencia de didáctica de la matemática y los objetivos de desarrollo sostenible."

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalde, M., Pérez, I., y Lorenzo, G. (2014). Els nombres naturals a l'aula de Primària. Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. Col·lecció Sapièntia 90.

Alsina, À. (2019). *Itinerarios didácticos para la enseñanza de las matemáticas (6-12 años)*. Editorial Graó.

Asensio Muñoz, I., Arroyo Resino, D., Ruiz-Lázaro, J., Sánchez-Munilla, M., Ruiz de Miguel, C., Constante-Amores, A. y Navarro-Asencio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España [University access profile of teachers in Spain]. *Educación XX1*, 25(2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31924>

Azcárate, P. (2001). El conocimiento profesional didáctico-matemático en la formación inicial de los maestros: Una propuesta de intervención para su organización y su elaboración. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman

Bazán Ramírez, A., Castellanos Simons, D., Galván Zariñana, G. y Cruz Abarca, L. (2016). Valoración de Profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 8(4). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4739>

Beltrán-Pellicer, P., y Alsina, À. (2022). La competencia matemática en el currículo español de Educación Primaria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 31-58. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14693>

Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2) 443-471.

Brousseau, G. (1994) Perspectives pour la didactique des mathématiques. En Artigue M., Gras R., Laborde C., y Tavinot P. (Éds) *Vingt ans de*

Didactique des Mathématiques en France. Hommage a Guy Brousseau et Gérard Vergnaud. La Pensée Sauvage. P. 51-66. Eds. Pensée sauvage.

Coiduras, J.L., Isus, S., y Del-Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar*, 51(2), 277-297. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342141427004.pdf>

Coiduras, L. Correa, E. Boudjaoui, M. y, Curto, A. (2017). Formación dual en el grado de educación: Claves organizativas y pedagógicas. *Curriculum*, vol. marzo 30, 201730, 2017, pp. 81-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6107985>

Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué Tipo de Docentes Tutorizan las Prácticas de los Futuros Maestros de Primaria?. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>

Covarrubias, C. G., y Mendoza Lira, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 41 (1), 63-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>

Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S. y Sánchez-Valero, J.-A. (2019). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>

Ezeiza, A.; Aldaz, J.; Karrera, I.; Zulaika, T.; Olalde, B. y Elizalde, L. M. (2011). *Trabajando conjuntamente desde el módulo: el proyecto interdisciplinar*. 'Univest 11'. Girona: Universitat. <http://hdl.handle.net/10256/3694>

Flores, P. (1998). Formación de profesores de Matemáticas como profesionales reflexivos. *UNO* 17, 37-48.

Gairín-Sallán, J.; Díaz-Vicario, A.; del Arco Bravo, I. y Flores Alarcía, Ó. (2019). Efecto Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43, doi: 10.5944/educXX1.21311

García, A; Buforn, A., y Torregrosa, G. (2014). Un módulo de enseñanza centrado en desarrollar el razonamiento configuracional: características desde una perspectiva cognitiva. En M. T Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante

García-García, F. J.; Quesada-Armenteros, A.; Romero Ariza, M. y Abril Gallego, A. M. (2019). Promover la indagación en matemáticas y ciencias: desarrollo profesional docente en primaria y secundaria. *Educación XX1*, 22(2), 335-359, doi: 10.5944/educXX1.23513

Giacconi V., Perdomo-Díaz J., Cerdá G., y Saadati F. (2018). Prácticas docentes, autoeficacia y valor en relación con la resolución de problemas de matemáticas: diseño y validación de un cuestionario. *Enseñanza de las ciencias*, 36 (3), 99-120.

Gil Cuadras, F. (2000). Marco conceptual y creencias de los profesores sobre evaluación en matemáticas. Servicio de Publicaciones: Universidad de Almería.

Gili Moneo, S., Carrera, B. y Larraz, V. (2021) L'aprenentatge basat en reptes al bàtxelor en Ciències de l'educació – Universitat d'Andorra. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, p. 50-68, <https://raco.cat/index.php/UTE/article/view/401571>.

Hill, H.C. Ball, D.L., y Schilling, S.G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39, 372-400.

Iranzo-García, P; Camarero-Figuerola, M; Barrios-Arós, C; Tierno-García, J.-M. y Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué Opinan los Maestros sobre las Competencias de Liderazgo Escolar y sobre su Formación Inicial?. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.002>

Lacasa, J. M., y Rodríguez, J. C. (2013). Diversidad de centros, conocimientos matemáticos y actitudes hacia la enseñanza de las matemáticas de los futuros maestros en España. En *TEDS-M Estudio Internacional sobre la formación inicial en Matemáticas de los maestros*. IEZ. Informe español. Volumen II. *Análisis secundario*. Madrid-MECD, 65-97. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/teds-m-vol2-linea.pdf?documentId=0901e72b8171f9cf>

Llinares, S. (1998). Conocimiento profesional del profesor de matemáticas y procesos de formación. *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 17, 51-63.

Lorenzo, G., Alcalde, M., y Pérez, I. (2015). La geometria i l'estadística en l'aula de primària. Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. Col·lecció Sapientia 110.

Madrid, M. J., Maz-Machado, A., León-Mantero, C., Casas, J. C., y Jiménez-Fanjul, N. (2016). Actitudes hacia las matemáticas de maestros en formación: una visión sobre su futuro desempeño docente. *Epsilon. Revista de Educación Matemática*, 94, 33-42.

Madrid-Vivar, D., Mayorga-Fernández, M.J. y Del Río-Fernández, J.L. (2013) Proyecto interdisciplinar de in-

novación para la formación inicial del maestro en Educación Infantil, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Mareque Álvarez-Santullano, M., y De Prada Creo, E. (2017). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 203-219. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.275651>

Nortes-Martínez-Artero, R., y Nortes-Checa, A. (2018). ¿Tienen los futuros maestros los conocimientos matemáticos elementales? En L. J. Rodríguez-Muñiz, L. Muñiz-Rodríguez, A. Aguilar-González, P. Alonso, F. J. García García y A. Bruno (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXII* (pp. 397-406). SEIEM.

Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.48.3.2019.331-338>

Pérez, I., Alcalde, M., y Lorenzo, G. (2014). *Els nombres enters i racionals, les magnituds i la mesura a l'aula de primària*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. Col·lecció Sapientia 96.

Pertegal-Felices, M.L., Castejón-Costa, J.L., y Martínez, M.A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2), 237-260. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>

Saiz Linares, Ángela, y Susinos Rada, T. (2017). "Nos Dabas la Confianza para Hablar". El Supervisor Universitario en un Practicum Reflexivo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.004>

Salinas, M. J. (2007). Errores sobre el sistema de numeración decimal en estudiantes de magisterio. En M. Camacho, P. Flores y P. Bolea (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XI*, (pp. 381-390). SEIEM.




SEIEM (2014). Editorial. *Boletín de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática*, 37, 2. Recuperado en: <https://www.seiem.es/docs/boletines/boletin37.pdf> Fecha de consulta: 01 ago. 2022.

Tschannen-Moran, M., y Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

Vásquez, C. A. (2014). Evaluación de los conocimientos didáctico-matemáticos para la enseñanza de la probabilidad de los profesores de Educación Primaria en activo (tesis doctoral). Universidad de Girona.

**RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y NUEVAS
GRAMÁTICAS ESCOLARES.**

Pedagogical renewal and new school grammars.

Francisco Javier Pericacho Gómez.Universidad Autónoma de Madrid,
Madrid, España
javier.pericacho@uam.es <https://orcid.org/0000-0003-3622-5140>**Jordi Feu i Gelis.**Universidad de Girona, Girona,
España.*jordi.feu@udg.edu* <https://orcid.org/0000-0003-1395-2409>**Albert Torrent i Font.**Universidad de Girona, Girona,
España.*albert.t@udg.edu* <https://orcid.org/0000-0002-8894-1774>**Carles Serra Salamé.**Universidad de Girona, Girona,
España.*carles.serra@udg.edu* <https://orcid.org/0000-0002-5159-4887>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10052379>**RESUMEN**

El objetivo del artículo es doble: en primer lugar, realizar un recorrido histórico-educativo de la renovación pedagógica española; en segundo lugar, reflexionar desde un enfoque sociológico, político y pedagógico, sobre la naturaleza de los procesos de renovación pedagógica actuales en España. Se ha seguido una metodología esencialmente cualitativa que consta de cuatro fases encadenadas: 1) selección y discusión bibliográfica en seminarios temáticos; 2) realización de sesión de contraste con académicos y expertos; 3) grupo de discusión con profesionales de la enseñanza de centros con proyectos de renovación pedagógica; y 4) celebración de seminario de análisis final. Se concluye, en primer lugar, que existen ciertas continuidades y discontinuidades del presente respecto del pasado; en segundo lugar, desde el marco epistemológico de la renovación pedagógica, tanto el uso del concepto innovación como la realidad que alberga, está mercantilizado y carente de lectura crítica de la realidad, ambición, contenido y trayectoria.

Palabras claves: Renovación pedagógica, innovación educativa, organización escolar, transformación educativa, educación alternativa.

ABSTRACT

The objective of the article is twofold: firstly, to carry out a brief historical-educational journey through the Spanish pedagogical renewal from the end of the 19th century to the end of Franco's dictatorship and the beginning of the subsequent democracy; and secondly, to reflect from a sociological, political and pedagogical perspective, on the nature of the pedagogical renewal processes that are developing in Spain today. Some of the first results of the R+D+i Project funded by the Ministry of Science and Innovation in the 2019 call are shared. An essentially qualitative methodology was followed and which consisted of four linked phases: 1) bibliographic selection and discussion of this in thematic seminars; 2) the conduction of a contrast session in a discussion group between team members, academics and experts; 3) another discussion group was held with teaching professionals from centres that are currently carrying out pedagogical renewal projects; and 4) a final seminar was held in order to analyze the information collected in the previous phases. It is concluded, firstly, that there are certain continuities and discontinuities in the present with respect to the past; secondly, from the epistemological framework of pedagogical renewal, both the use of the concept of innovation and the reality it harbours, is commodified and devoid of a critical reading of the reality, ambition, content and trajectory, which confirms that part of the current educational change is merely adaptative and superficial.

Keywords: Pedagogical renovation, educational innovation, school organization, educational transformation, alternative education.

INTRODUCCIÓN

El actual imaginario pedagógico se encuentra imbuido por la pedagogía líquida, característica de la postmodernidad (Bauman, 2013; Laudo, 2014). Lo está, en la medida que se ha construido en base a la incredulidad respecto a los grandes relatos, ha vaciado de contenidos las propuestas pedagógicas preexistentes y hace un uso acrítico, indiscriminado y adanista de conceptos pedagógicos, políticos, sociales y culturales que, en otros momentos, daban coherencia y estructuraban propuestas pedagógicas de elevada crítica, ambición y rigor pedagógico (Feu, et al., 2021; Feu y Torrent, 2020; Martínez y Rogero, 2021; Pericacho, 2014). Esto sucede, por ejemplo, con el uso del concepto de innovación (Sancho, 2018), que ha sido privado de trayectoria pedagógica y contenido teórico e histórico, generando carencias epistemológicas y pedagógicas que impiden analizar la magnitud, trascendencia y naturaleza de iniciativas, procesos y proyectos emergentes hoy día en España que muestran otras culturas y gramáticas escolares (Tyack y Cuban, 1995).

En este sentido, tanto en los debates generados en el seno de la comunidad educativa, como desde diferentes vías y perspectivas de estudio en la producción científica, se observa el interés y resurgimiento del concepto historiográfico "renovación pedagógica"¹. Término ampliamente utilizado desde finales del siglo XIX hasta la actualidad que cuenta con una dilatada producción científica, principalmente

de carácter histórico-pedagógico, de entre la cual destacamos los trabajos de Luzuriaga (1923, 1957); Gómez (1966); Pérez (1975); Fernández (1984); Martínez (2007); Marín (1990); Doménech (1995); Rogero (2010); Dávila (2005); Fernández y González (2007); Moscoso (2011); Hernández (2011); Agulló y Payá (2012, 2018); Milito y Groves (2013); Delgado (2013); Ramos y Pericacho (2015); Jiménez (2016) y Lorenzo (2016).

En este artículo se parte de dicho concepto, su marco epistemológico y los procesos que engloba, como perspectiva teórica para analizar algunos fenómenos y procesos de cambio educativo que en la actualidad se están desarrollando en España, y que persiguen modificaciones profundas de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995). Se trata de procesos emergentes muy heterogéneos que resignifican y revitalizan el legado, aspiraciones, naturaleza e ideario pedagógico que ha acompañado la historia de la renovación pedagógica en España (Esteban, 2016; Feu, et al., 2021; Pericacho, 2014; Pericacho, et al., 2019) y que pasa por la comprensión de su dimensión socio-política (Pericacho, 2015, 2016; Domínguez, 2016; Segovia, 2017; Torrego y Martínez, 2018; Ortiz, et al., 2018; Parejo y Pinto, 2019; Torrent y Feu, 2019; Martínez y Rogero, 2021).

En coherencia, el objetivo de este artículo es doble: en primer lugar, actualizar el recorrido histórico-educativo de la renovación pedagógica española desde finales del siglo XIX hasta finales de la dictadura franquista e inicio de la posterior democracia; y en segundo lugar, reflexionar desde un enfoque sociológico, político y pedagógico, sobre la naturaleza de los procesos de renovación pedagógica que se están desarrollando en España en la actualidad. Con ello compartiremos las primeras reflexiones del equipo investigador del Proyecto de Investigación mencionado (ver nota 1), y las conclusiones alcanzadas tras el

¹ La concesión del proyecto que da pie a este artículo (El cuarto impulso de renovación pedagógica en España, proyecto I+D+i nº PID2019-108138RB-C21, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria 2019) puede considerarse en la estela de este interés al que hemos hecho referencia. Este proyecto es un proyecto coordinado y vertebrado alrededor de dos subproyectos: el primero centrado en la educación infantil y primaria y el segundo en educación secundaria. El objetivo es estudiar la renovación pedagógica actual en España desde una perspectiva crítica y multidisciplinar.

ejercicio de revisión bibliográfica, de discusión y contraste con académicos expertos y con profesionales implicados en procesos de renovación pedagógica (en el siguiente apartado se detalla la metodología aplicada para cada uno de estos procesos).

Tras este ejercicio, en las conclusiones, se interpretan y discuten elementos significativos que se desprenden del trabajo. Igualmente, se señalan las principales limitaciones de nuestro estudio y algunas líneas de discusión que contribuyen al desarrollo y complejización de la investigación en este campo.

MÉTODO

Este artículo ha seguido una metodología esencialmente cualitativa de carácter colaborativo (Cohen, Manion, 1990; Kelle y Erzberger, 1999) que consta de cuatro fases encadenadas: 1) selección bibliográfica y discusión de la misma en seminarios temáticos formados por los miembros del equipo investigador²; 2) realización de una sesión de contraste en un grupo de discusión entre los miembros del equipo y académicos y expertos en el campo de la renovación pedagógica (GD 1)³; 3) otro grupo de

2 El equipo investigador encargado de estudiar la renovación pedagógica en educación infantil-primaria está formado por: Jordi Feu, Óscar Prieto, Albert Torrent, Carles Serra, Eliseu Carbonell, Francisco Abril y Xavier Casademont (Universidad de Girona), Francisco Javier Pericacho (Universidad Autónoma de Madrid), Xavier Llado (Universitat de València), Marc Pallarès (Universitat Jaume I de Castelló de la Plana), y Olga Buzón y Luisa Vega (Universidad de Sevilla). El equipo investigador que estudia la RP en secundaria está compuesto por: Núria Simó, Laura Domingo, Antoni Tort, Ester Fatsini, Joan Soler, Laura Farré, Lúcia Sala, Mar Beneyto (Universitat de Vic- Central de Catalunya), Juan Ramón Rodríguez, Alfredo Rabaqué, Enrique Javier Díez (Universidad de León), Vicent Horcas, (Universitat de València), Anna de Castro (Florida Centre de Formació, Stat. Coop, Valencia), Francisco Javier Arregui (Universidad de Mondragón), y Juan Lorenzo (Universidad de Zaragoza).

3 Los invitados a participar en el GD 1 fueron: Jaume Carbonell (profesor jubilado de la Universitat de Vic, ex director de Cuadernos de Pedagogía), Luis Torrego (profesor titular de la Universidad de Valladolid), M. Àngels Martínez Bonafé (profesora de la Universitat de Valencia)

discusión con profesionales de la enseñanza de centros que en la actualidad están llevando a cabo proyectos de renovación pedagógica (GD 2)⁴; y 4) celebración de un seminario final con el fin de analizar la información recogida en las fases anteriores. Este proceso se inició en noviembre de 2020 y concluyó en junio de 2021. A continuación, explicamos detalladamente cada una de las fases.

Como primer paso, cada equipo de trabajo seleccionó cerca de 60 artículos y libros especializados en el ámbito de la renovación pedagógica en el Estado español que se ordenaron en cinco ámbitos temáticos: 1. Clarificación terminológica / conceptual, 2. Evolución histórica de la renovación pedagógica en España, 3. Periodo renovador actual: características y valoración de las continuidades y discontinuidades históricas, 4. Materiales, proyectos y experiencias, y 5. Perspectiva crítica de la renovación pedagógica. Posteriormente, se seleccionó la bibliografía más pertinente atendiendo a los criterios de pertinencia temática, pluralidad del enfoque teórico, diversidad en los planteamientos ideológicos subyacentes y variabilidad territorial de los autores. En total se seleccionaron treinta y dos artículos que, de acuerdo con los objetivos de la investigación, fueron presentados y trabajados en el marco de tres seminarios internos en los que participaron todos los miembros de ambos equipos. En estos seminarios se establecieron los ejes fundamentales del debate resaltando los aspectos que generaban más controversia teórica y conceptual, a saber: orígenes del concepto

y M. Ángeles Llorente (profesional de la enseñanza vinculada a los MRP y a distintas plataformas de reivindicación educativa, Valencia).

4 Las personas invitadas al GD 2 fueron: Joan Carles Queralt (profesor de educación secundaria e integrante de la Red contra la intolerancia, CC.AA. de Valencia); Mario Andrés (profesor del centro educativo IDEO, CC.AA. de Madrid); Juan Antonio Rodríguez (maestro del colegio Ramón y Cajal de Alpartir, CC.AA. de Aragón); y Ricard López y Anna Salvans (profesores del Instituto-Escuela d'Avinyó. CC.AA. de Cataluña).

de renovación pedagógica; diferencias y similitudes entre renovación pedagógica, innovación educativa, reforma educativa; periodización de la renovación pedagógica en España atendiendo a la evolución política y educativa; líneas pedagógicas renovadoras en la actualidad y dimensión política y social en la renovación pedagógica. De estos seminarios salió una comisión restringida encargada de elaborar una ponencia que, después de ser expuesta y debatida en el seno de cada equipo, se presentó en un seminario de trabajo conjunto. Como resultado de este proceso de trabajo, se elaboraron dos documentos de síntesis (“Perspectiva histórica de la renovación pedagógica” y “Perspectiva actual de la renovación pedagógica”) que sirvieron de base para las fases posteriores.

En marzo de 2021 se llevó a cabo un grupo de discusión virtual (GD1) con académicos conocedores de la historia de la renovación pedagógica en España. Dicho grupo, integrado por cuatro personas, fue seleccionado a partir de un criterio muestral intencionado, atendiendo a las variables sexo (dos hombres y dos mujeres), territorio de adscripción profesional (Cataluña, Valencia y Castilla y León) y tipo de vinculación con los movimientos de renovación pedagógica (dos personas que en el pasado pertenecieron a los movimientos de renovación pedagógica y las otras dos con vinculación formal en el momento actual). El grupo de discusión, de tres horas de duración, discursó entorno a siete bloques temáticos: 1) Aspectos conceptuales terminológicos, 2) Aspectos clave de un centro renovador, 3) La dimensión política en los centros renovadores, 4) Particularidades de la renovación pedagógica en la actualidad: similitudes y diferencias con los períodos anteriores, 5) Institucionalización de la renovación pedagógica. Relaciones con el Estado, 6) Modas educativas y uso de la tecnología desde una perspectiva crítica, y 7) Agentes y redes actuales de

renovación pedagógica. Los bloques temáticos, así como las preguntas concretas fueron formulados por representantes de ambos equipos y recogieron los aspectos más controvertidos e inconclusos planteados en los seminarios anteriores. Las preguntas se facilitaron a los invitados con quince días de antelación y fueron acompañadas por las dos ponencias anteriormente mencionadas. Esta fase concluyó con la elaboración de un documento que recogía, por una parte, la discusión generada entre los expertos invitados y, por otra, el debate que se produjo entre estos y todo el equipo investigador (“La RP en España según académicos y personas vinculadas a los MRP”).

Con el objetivo de caracterizar la renovación pedagógica en la actualidad, y con la pretensión de dar voz a los protagonistas de la misma, en junio de 2021 se celebró otro grupo de discusión virtual (GD2) con profesionales de la enseñanza que desarrollan su actividad profesional en centros renovadores de tipología variada. Los centros seleccionados, en base a un criterio muestral intencional, tuvieron las siguientes características: tramo educativo (un centro de educación infantil y primaria, uno exclusivamente de educación secundaria y dos centros en los que se impartía tanto de educación primaria como ESO), titularidad del centro (tres centros públicos y uno de concertado), distribución territorial (un centro de Madrid, uno de Valencia, uno de Cataluña y uno de Aragón), y entorno (un centro rural y los tres restantes urbanos). Todos los profesionales que participaron en el GD (cuatro hombres y una mujer) eran docentes que ejercían como profesores tutores. Este grupo de discusión, de 2h y 45 minutos de duración, tuvo dos partes: en la primera, las personas invitadas respondieron –interpelando– las preguntas que les mandamos con anterioridad, mientras que la segunda parte (45 minutos) fue un debate con los miembros de ambos proyectos de investigación.

Las preguntas que orientaron la discusión fueron estructuradas en los mismos bloques temáticos a los del grupo de discusión con académicos y se formularon de tal manera que conectaran con la práctica profesional y facilitara la comparativa entre la etapa de educación infantil-primaria y educación secundaria. La sesión se grabó íntegramente y a posteriori se elaboró un documento de síntesis (“La RP en España según profesionales de la enseñanza en activo”) que recogió las principales aportaciones destacando los elementos de consenso y disenso.

Una vez recogida toda la información, se procedió a seleccionar la información más pertinente acorde con el objeto de estudio de este artículo, se sistematizó a partir de una categorización temática mixta (establecida “ex ante” y “post” a los grupos de discusión) y se procedió a su posterior análisis mediante distintos niveles de triangulación en los que se han considerado tanto aspectos de elevada convergencia como divergentes.

El pasado de la renovación pedagógica

España alberga una ecléctica y productiva historia de renovación pedagógica, impulsada desde diferentes perspectivas y sectores críticos y movilizados de la comunidad educativa. Un recorrido que ha originado un amplio corpus teórico-práctico que cuestiona todos los elementos curriculares, íntimamente ligado a enfoques críticos y de fuerte compromiso con la realidad política, cultural y social. Una cultura pedagógica que entiende la educación desde un enfoque integral, paidocéntrico, democrático y comunitario. Las influencias, eminentemente heterogéneas, más significativas a nivel internacional son las propuestas pedagógicas del Movimiento Internacional de la Escuela Nueva, o las ideas de Paulo Freire o Célestin Freinet (Freinet, 1996; Pozo, 2004). A nivel nacional, destacan las ideas de Ferrer i Guardia, Giner de los

Ríos, Ángel Llorca y Justa Freire (Palacios, 1984; Pericacho, 2015).

Las primeras referencias claras y significativas del uso del concepto renovación pedagógica se encuentran en Lorenzo Luzuriaga (uno de los grandes exponentes del proceso de renovación educativa que tuvo lugar entre 1914 y 1936) cuando reflexiona sobre la emblemática Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE) de 1876, donde ha surgido la renovación pedagógica en España (Luzuriaga, 1948). Posteriormente, producción científica clásica sobre historia de la educación como Escolano (2002), Molero (1985) o Palacios (1984), emplea dicho concepto para referirse a procesos, culturas y experiencias educativas surgidas en España, especialmente rupturistas con el imaginario pedagógico hegemónico, innovadoras a nivel didáctico y realizadas desde la reflexión colectiva y un fuerte compromiso con la realidad socio-cultural. Posteriormente, a finales de los años 60, con la eclosión de los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante MRPs), la renovación pedagógica es una terminología que se empieza a acuñar en la esfera historiográfica pero más centrada en analizar las aportaciones concretas de los MRPs (Esteban, 2016).

A continuación, se realiza una revisión panorámica y diacrónica de la historia de la renovación pedagógica en España desde finales del Siglo XIX a través de iniciativas, centros y experiencias de referencia por su trascendencia.

A finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, surgen en España dos experiencias vanguardistas, con sus diferencias y particularidades, comprometidas con el contexto y progresistas respecto al imaginario pedagógico de la época: la ILE en Madrid (1876-1936) y la Escuela Moderna en Barcelona (1901-1906). La naturaleza, el sentido, la cotidianidad y la cultura escolar de estas propuestas estaba construida desde otros pilares, abar-

caba nuevos horizontes y abandonaba el modelo academicista, estático y tradicional de la época (Pericacho, 2016; Molero, 1985). Pese a sus singularidades, se evidencian algunas características comunes: la apuesta por una educación sin dogmas, libre de influencias religiosas y guiada exclusivamente por el respeto a la ciencia y la verdad; el establecimiento en el aula de una disciplina no basada en el castigo, sino en la comprensión y la interiorización de normas explicadas y establecidas con criterios de racionalidad; la reivindicación de planteamientos metodológicos alejados de los impuestos por la pedagogía tradicional y también fundamentados científicamente; y, por último, la concepción de la escuela como laboratorio de experiencias (Pericacho, 2014, 2015; Esteban, 2016; Domínguez, 2016)

Tanto la ILE como la Escuela Moderna disfrutaron de una fuerte presencia en el panorama educativo nacional e internacional (Araus, 2002) siendo lideradas por intelectuales significativamente comprometidos con la elevación cultural, la justicia social y la modernización que buscaban protagonizar el germen de un proyecto de transformación pedagógica, humanista y sociocultural (Escolano, 2002; Millán, 1983; Puelles, 1991, 2002) y que se inscribía en el ambiente de regeneración y modernización pedagógica posterior a la crisis de 1898. Además, en este contexto, tuvo lugar otra cuestión crucial: la creación de las escuelas graduadas, un nuevo modelo escolar que surgió como ensayo organizativo y pedagógico en 1898 y que no tardó en convertirse “en una de las banderas del regeneracionismo” (Viñao, 1990, p.15) que implementaría centros experimentales de referencia como El Grupo escolar Cervantes (1918), Príncipe de Asturias (1918) e Instituto-Escuela (1918). Éstos, encarnan perfectamente las ideas vanguardistas del Movimiento Internacional de la Escuela Nueva y justifican las palabras de

Pozo (2004): “en nuestra nación se copiaron, se glosaron, se tradujeron y se calcaron los planteamientos teóricos y metodológicos diseñados por los pedagogos extranjeros” (2004: 343). Igualmente, estos centros tuvieron una estrecha relación con la Junta para Ampliación de Estudios (en adelante JAE) creada en 1907 siendo verdaderos catalizadores del regeneracionismo español que buscaba un cambio estable y ambicioso (Pozo, 1996 y 2004).

Posteriormente, la llegada de la II República española (1931-1939) favoreció un contexto de renovación pedagógica ligado a la construcción de una escuela estatal, racional, integral, autónoma y enmarcada en los principios de la coeducación. Lorenzo Luzuriaga, máximo exponente del Movimiento Internacional de la Escuela Nueva en España, vio en esta etapa un nuevo periodo “en el que la escuela pública y laica fuese el instrumento idóneo para poner en marcha los proyectos teórico-prácticos de la escuela única y activa” (2001, p.36). Así, durante este periodo, se impulsaron la reforma del magisterio y dignificación de la figura del maestro; la creación de las Misiones Pedagógicas; la implantación de los Centros de Colaboración Pedagógica; la celebración de Semanas Pedagógicas y cursillos de formación profesional; el fomento de la escuela pública, graduada y laica; el desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas; la reforma de los planes de Estudios de las Escuelas Normales, etc. (Pérez, 1975; Millán 1983; Samaniego y Gómez, 1977). Todo ello respondía al compromiso reales con la innovación pedagógica, así como a la voluntad de transformación social, elevación cultural, lucha contra la ignorancia y acercamiento al progreso.

Tras la II República, el régimen franquista trajo consigo devastadores cambios en el ámbito educativo (Mahamud, et al., 2016) mediante una contrarrevolución que socavó los

principios pedagógicos de la II República. Sin embargo, algunas experiencias lograron desarrollar una cultura escolar distinta al modelo oficial, a saber: Estudio (Madrid, 1940), Estilo (Madrid, 1959), Talitha (Barcelona, 1956), Thau (Barcelona, 1963) y Ton i Guida (Barcelona, 1963).

Por último, entre finales de la dictadura franquista y el inicio de la posterior democracia, emergieron experiencias rupturistas con la cultura escolar de la época organizadas a partir de asociaciones y movimientos (inicialmente clandestinos) como la Asociación de maestros Rosa Sensat. Estos movimientos críticos buscaron alternativas educativas públicas y democráticas al modelo franquista de acuerdo con los nuevos tiempos (Pozo y Braster, 2012; Puelles, 2002) tratando de desarrollar una escuela activa, abierta al medio y crítica con diferentes problemáticas socio-culturales (Rogeró, 2010), apostando por la justicia social, la innovación educativa y la democratización (Aragón, 2003; Escolano, 2002; Martínez, 2007). Igualmente, en estos años surgieron centros privados, algunos de los cuales presionaron más adelante para integrarse en la red pública (como los centros organizados alrededor del Colectivo de Escuelas por la Escuela Pública Catalana, CEPEPC) (Sala y Vilaplana, 2017). Con el paso de los años, la incorporación de algunas de las voces más relevantes de los movimientos de renovación a la administración pública redefinió el movimiento (Feu y Torrent, 2020) que vivió un proceso de institucionalización que no fue homogéneo ni generalizable (Carbonell, GD 1, 25.03.21) y que implicó todo tipo de tensiones (Llorente, GD 1, 25.03.21).

El presente: marco sociológico, político y pedagógico

Las experiencias y los debates acontecidos durante la efervescente década de los setenta y principios de los ochenta acaba de configurar a

nivel conceptual lo que entendemos por renovación pedagógica, estableciendo así el antecedente teórico más reciente al cambio educativo actual. Sin embargo y contra todo pronóstico, la fuerza de la renovación de los años setenta se diluye (Besalú, 2019; Carbonell, 2016) y las dos últimas décadas del S. XX se caracterizan, por lo general, por ser un periodo de latencia -tanto a nivel teórico como práctico- para la renovación, de manera que las reformas impulsadas por PSOE (LODE, LOGSE) y el PP (LOCE) logran sentar las bases en España del neoliberalismo educativo global sin demasiada resistencia (Fernández y Monarca, 2019). Como consecuencia, las gramáticas más rupturistas de muchos de los centros renovadores se tienen que adaptar a las nuevas normativas pedagógico-organizativas y las prácticas más críticas con el modelo convencional tienden a mitigarse en el día a día de las escuelas (Torrent y Feu, 2019).

La historia de la renovación pedagógica es, de este modo, variable, discontinua e intermitente, avanza a diferentes ritmos e intensidades y se ve inevitablemente atravesada por los momentos políticos, sociales y culturales. Es por esto que su análisis debe ser contextual (Moscoso 2011; Viñao, 2002), teniendo en cuenta: los regímenes políticos en los que se desarrolla, las circunstancias económicas con las que se encuentra y la dinámica de los movimientos y fuerzas sociales. Para comprender, pues, el momento de cambio educativo actual hay que considerar dichos elementos, vinculando lo educativo a todas las dimensiones del momento histórico en curso. Hagamos una aproximación a ello.

A principios del Siglo XXI, pese a los diferentes cambios y mejoras desarrollados en el sistema educativo, y a pesar del optimismo difundido y promovido a través de las instituciones y organismos oficiales, el panorama educativo en el estado español responde a un modelo que enfatiza la

segmentación curricular, la transmisividad en el conocimiento y la jerarquización de los espacios educativos, entre otros elementos. Excepcionalmente nacen proyectos educativos -la mayoría al margen del sistema- que intentan desarrollar formas de hacer escuela con aires renovadores, aunque sin muchos referentes y sin poner demasiada atención en el propio pasado educativo (Torrent y Feu, 2020), como si las nuevas experiencias de renovación pedagógica poco o nada tuvieran que ver (y deber) a la tradición, a los aprendizajes y a las propuestas de renovación de las décadas anteriores. A medida que avanza la década 2000-2010 se va desarrollando, reconfigurando y evolucionando el incipiente impulso renovador en un contexto marcado por la crisis económica global (2008). La postmodernidad como marco ontológico y la deslegitimación de los macro relatos (Lyotard, 1987), definen una cosmovisión sin referentes claros, seducida por el espectáculo y sumida en el encierro capitalista (Debord, 2005). La desorientación política de las fuerzas críticas con el sistema se traduce en movimientos mayoritariamente fragmentarios y en la dificultad para elaborar relatos alternativos globales que puedan confrontar la eficiencia y omnipotencia del neoliberalismo, que desembarca en el mundo educativo a través de gurús, ONG's, expertos, bancos y fundaciones. El ejemplo paradigmático -aunque hay otros- de las reformas educativas impulsadas por empresarios millonarios es lo que Ravitch (2010) llamó el *Billionaire Boys Club*, la *troika* formada por "The Bill & Melinda Gates Foundation", "The Eli and Edythe Broad Foundation" y "The Walton Family Foundation", que "a principios de los 2000 empezaron a desarrollar su agenda educativa particular" (Klees, 2020, p. 13). Y, aunque en general fuera difícil identificar los actores que tenían y tienen el poder de influir significativamente en la política educativa, la realidad es que, sin muchas dificultades, los discursos

neoliberales se convierten, a partir de entonces, en el nuevo sentido común (Klees, 2020). Se observa así un cambio educativo a nivel global identificado como *The Global Educational Reform Movement* (GERM) que constata "el rápido establecimiento de una nueva ortodoxia de reforma educativa en muchas partes del mundo" (Sahlberg, 2016, p. 132).

El origen de esta agenda de reformas educativas arranca en la década de los ochenta (Sahlberg, 2016) con la publicación del informe Reagan "A Nation at Risk" (abril de 1983) donde se alerta de la falta de competitividad de las nuevas generaciones por su falta de habilidades en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), y el riesgo que Estados Unidos deje de liderar la economía mundial (Ellison y Allen, 2018). La transformación vinculada a las competencias STEM se convierte así en la solución que consiste básicamente en la introducción de la tecnología y la idealización del emprendimiento, elementos fundamentales para comprender el horizonte de la innovación en el campo educativo que se está describiendo.

Tal y como afirman Ellison y Allen (2018), desde los ochenta "la innovación ha sido central en el discurso ideológico del neoliberalismo, pero el análisis revela una falta total de problematización de la fe en el desarrollo tecnológico para rehacer los procesos de enseñanza-aprendizaje" (2018, p. 282). Sin cuestionar el "para qué", la innovación orienta los modelos educativos a nivel global desde hace décadas, aunque no es hasta principios del Siglo XXI que la política educativa neoliberal consigue crear un contexto favorable estructuralmente a dicha innovación, en tanto que consigue "aumentar la predisposición de los gobiernos a favorecer cada vez más las soluciones de libre mercado sobre la intervención gubernamental, y el esfuerzo individual sobre la provisión de redes de seguridad colectiva" (Mundy et al., 2016, p.

6) de manera que la nueva ortodoxia pedagógica pueda monopolizar los discursos sobre la nueva educación. La finalidad no es otra que la de poder llevar a cabo el proyecto de la cuarta revolución industrial basada en la potencia de lo digital, la expansión de la inteligencia artificial y la ontología de la virtualidad sin cuestionar las implicaciones que tiene a nivel social, psicológico, ontológico y ecológico. La transformación de los sistemas educativos en cuasi-mercados implica la libre elección de centro por parte de las familias, la competitividad entre los centros, la estandarización y transparencia de los resultados y la imposición de un solo currículo nacional (Sahlberg, 2016). Para competir en el mercado educativo se hace indispensable la innovación en los términos apuntados traduciéndose en la imposición de la competitividad en los centros como forma de subjetivación, y en la supremacía de la razón práctica “como forma más efectiva de estabilizar una particular forma de poder y dominación (Hall, 1996, citado por Ellison y Allen, 2018, p. 282).

Tal y como afirman Martínez y Rogero (2021, p. 75) “el cambio en la escuela viene de antiguo y en su recorrido va mostrando los conflictos, intereses, divergencias y tensiones entre diferentes enfoques desde los que pensar el sentido y la función social de la educación”. El cambio en educación es así una cuestión ideológica, es decir, una construcción social y política históricamente moldeada y no un tema administrativo o un problema técnico-instrumental. Desde esta perspectiva, en la reforma educativa neoliberal actual, la *innovación* es el concepto alrededor del cual se actualiza la tarea de reproducción social propia del sistema educativo de manera que, en escuelas de diferente índole y contextos sociales contrapuestos, proliferan las mismas metodologías, se replican modelos organizativos y se copian materiales educativos de forma automática e irreflexiva. Las prácticas propias de

las pedagogías progresistas se redefinen en un sentido asépticamente innovador. Se da una apropiación de su sentido y de su significado (Llorente, 2003; Martínez, 2007; Moscoso, 2011; Tort, GD1, 26.02.21) de forma que las metodologías activas se transforman en la base de la cultura del emprendimiento. Así, el aprendizaje a partir del interés del niño, por ejemplo, se convierte en el argumento para justificar la desigualdad en los resultados a final de curso. Sin embargo, a pesar de la hegemonía conceptual, la innovación neoliberal encuentra resistencias a la interpretación sesgada de lo que es el cambio educativo, del sentido y finalidad de las prácticas y de las metodologías históricas alternativas al modelo convencional.

En nuestro contexto pedagógico-cultural ha existido una realidad alternativa a la historia oficial de la educación y del desarrollo del sistema educativo. Dicha historia se ha construido alrededor de la idea de renovación pedagógica, una historia de compromiso y transformación personal, social y política desde la educación (Llorente, GD 1, 25.03.21) que ha avanzado a pesar de los diferentes regímenes políticos. No es de extrañar, pues, que también en el actual contexto exista un nuevo intento por reactivar la resistencia al neoliberalismo educativo desde la idea de la renovación a que aludimos más arriba. Existe una tensión en relación a la idea del cambio educativo que, en nuestro marco lingüístico-histórico, podemos situar entre los polos innovación-renovación (Esteve, 2016; Torrego, GD 1, 25.03.21) y que nos permite analizar con mayor precisión el fenómeno del cambio educativo actual.

Algunos autores consideran que innovación y renovación son términos que se pueden entender como sinónimos (Carbonell, GD 1, 25.03.21; Hernández, 2018) siempre y cuando se adjetiven adecuadamente (Martínez y Rogero, 2021); y, de hecho, en general se usan coloquialmente así. No

podemos afirmar, pues, que la diferencia terminológica implique una diferencia epistemológica. A este nivel Manzano (2018) advierte del peligro de convertir la innovación en un término fetiche que conlleve cambios meramente superficiales; sin embargo, destaca la existencia de un discurso compartido sobre lo que es la innovación educativa y qué características tiene, de manera que no se trata de un significado vacío. ¿Pero entonces, por qué el término renovación, tan arraigado y propio de nuestra realidad educativa, ha perdido centralidad en los discursos pedagógicos y en la producción académica?

En nuestro contexto, la sustitución del concepto renovación por el de innovación para referirse al cambio (Manzano, 2018) responde a una concepción superficial e interesada de lo que históricamente ha significado la transformación de la escuela y hunde sus raíces en el neoliberalismo educativo, tal y como hemos apuntado anteriormente. La innovación educativa no es más que “cambiar lo superficial para que lo estructural se vuelva más fácilmente aceptable y permanezca intacto e incuestionado” (Pérez, 2017, p. 471). Es decir, se introducen novedades en muchos de los aspectos que configuran una práctica educativa pero no cambian significativamente ni los análisis de las causas de la desigualdad social ni los aspectos vinculados a la toma de decisiones, los sistemas de control o el ejercicio del poder. La asepsia de la innovación mantiene intacta la desigualdad estructural del sistema educativo español, tanto en términos de clase social como respecto al origen de los alumnos, ya que la perspectiva educativa dominante “no exige ni solidaridad entre los perdedores ni enfrentamientos con los ganadores: podemos remar todos juntos en el mismo bar-

co de la excelencia, la innovación pedagógica y la enseñanza en inglés” (Rendueles, 2020, p. 285).

Por el contrario, la renovación apunta a sustituir un planteamiento pedagógico determinado para “superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado, favorable a la mejora de los procesos educativos y a la institución escolar en general” (Pericacho, 2015, p. 65). Se trata de reflexionar sobre el sentido profundo de la educación cosa que implica confrontar las condiciones de dominación de cada tiempo histórico y educar para que cada uno pueda pensar por sí mismo, junto a otros, los problemas de su tiempo. Ahora bien, al mismo tiempo, renovación pedagógica es un “concepto omni-comprendivo -una especie de cajón de sastre- que ha servido para designar un estado de ánimo y de opinión” (Soler y Vilanou, 2018, p. 121) y que, por lo tanto, es intrínsecamente plural y poliédrico, en un plural difícilmente abarcable, atravesado por tensiones, matices y sensibilidades diferentes (Feu, GD1, 26.02.21), algo que dificulta la comprensión y el análisis del fenómeno, especialmente en el contexto posmoderno y globalizado actual.

Ante la complejidad descrita, la conceptualización del cambio educativo desde las coordenadas de la renovación -o mejor, renovaciones- (Soler y Vilanou, 2018; Simó, GD1, 26.02.21) tiene dos ventajas. La primera, conectar la realidad actual con un pasado fructífero, lleno de experiencias rupturistas y de gran calado pedagógico y social (muchas de ellas aún por analizar detenidamente) que son imprescindibles para abordar los retos actuales. La segunda, alertar gracias al compromiso político-social propio de la renovación, del posible peligro e interés por parte del pensamiento hegemónico de neutralizar el poder transformador de la educación.

CONCLUSIÓN

Acabamos de manifestar nuestra postura sobre la renovación pedagógica, sobre cuáles deben ser los fines de la educación y a qué intereses debe estar sujeta, pero también sobre cuáles son los principios que deben regir la sociedad y cuáles deben ser sus criterios de funcionamiento. Hoy el debate es educativo, político, económico y social, si es que dichos términos definen ámbitos de experiencia realmente diferenciados (Carbonell, 2019; Torrent y Feu, 2019). Sin embargo, en determinados momentos se hace necesario subrayarlo dada la posibilidad de que algunas propuestas educativas se presenten sólo como un ejercicio de modernización tecnológica o de ajuste tecnocrático o de actualización didáctica (Pérez, 2017). El cambio por el cambio no se corresponde con el proceso profundo y comprometido propio de la renovación pedagógica, que mantiene la mirada puesta “tanto en lo que cambia como en lo que persiste en el movimiento de los tiempos” (Esteve, 2016, p.16), que no olvida lo intemporal del acto y de la relación educativa.

Pero más allá de manifestar nuestra postura, pensamos que el recorrido histórico que hemos realizado nos puede ayudar a centrar algunos debates en torno a lo que diferentes autores y agentes sociales entienden por renovación pedagógica. Dicho recorrido nos ha permitido identificar los momentos (circunstancias históricas y coyunturas políticas y sociales) en los que se ha producido una emergencia de propuestas, proyectos e iniciativas orientadas a transformar el sistema educativo dominante en el Estado español. Eso nos permite entender, analizar y caracterizar cada una de las experiencias educativas desde un punto de vista historiográfico, es decir, vinculadas a un contexto y hacer así una primera aproximación y delimitación de lo que es y ha sido la renovación pedagógica.

Pero a su vez, en la medida que utilizamos un mismo concepto para denominarlas estamos reconociendo que existe algo común en todas estas propuestas. Eso que comparten puede ser sustantivo. Es decir, podemos pensar la renovación pedagógica como una(s) “tradicón(es)” o como una sucesión de propuestas caracterizables por los contenidos que, en distintos momentos, se han generado para cambiar las prácticas y el pensamiento educativo dominante tal como el afán modernizador, democrático, antiautoritario, atento al entorno social, humanista y con pretensiones de justicia social.

Sin embargo, también podemos ver la renovación pedagógica desde otro punto de vista, esta vez de carácter formal: más allá de los contenidos concretos de las propuestas, lo que nos permite caracterizarlas como propuestas de renovación pedagógica es su ambición, su carácter general, sistémico o global, y a la vez su carácter alternativo (de cuestionamiento del sistema dominante). Desde este punto de vista, tal vez deberíamos aceptar que algunas características propias de las propuestas históricas de la renovación pedagógica (su manera de entender el progreso social, su humanismo, su progresismo, etc.), han sido contingentes, pudiendo evolucionar las nuevas formas de renovación pedagógica hacia territorios todavía inexplorados. De ahí, de hecho, el interés de la investigación en curso, que nos permitirá identificar las continuidades y discontinuidades de las propuestas que hoy se reclaman (en un sentido o en otro, unas más y otras menos) herederas de esta apuesta por la renovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agulló, M. C. y Payá, A. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Agulló, M. C. y Payá, A. (2018).

Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: la escuela agrícola comarcal valenciana "La Serranía". *Historia y Memoria de la Educación* 7, 299-334.

Aragón, M.A. (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa. *Tabanque, Revista Pedagógica*, 17, 87-98.

Araus, M^a. (2002). La escuela moderna en Iberoamérica repercusión de la muerte de Francisco Ferrer Guardia. *Boletín americanista*, 52, 7-22

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós

Besalú, X. (2019) *La Renovació Pedagògica al segle XXI*. Discurs de recepció com a membre numerari de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans [La Renovación Pedagógica en el siglo XXI. Discurso de recepción como miembro numerario de la Sección de Filosofía y Ciencias Sociales del Institut d'Estudis Catalans], leído el 17 de diciembre de 2019. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.

Carbonell, J. (05/09/2016) *Les primaveres pedagògiques*. 5 de setembre de 2016. *Diari de l'Educació*. <http://diarieducacio.cat>.

Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.

Dávila, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del Siglo XX). *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, 9, 85-104.

Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Pre-textos.

Delgado, P. (2013). Historia, memoria y olvido del exilio republicano. El Colegio Madrid y su contribución a la renovación pedagógica de México.

Educació i Història. Revista d'història de l'educació, 22, 141-161.

Doménech, J. (1995). Aproximació a la renovació pedagògica. *Temps d'Educació*, 14, 175- 184.

Domínguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccionalismo intelectualista al holismo educativo. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 27, 43-76.

Ellison, S. y Allen, B. (2018). Disruptive innovation, labor markets, and Big Valley STEM School: network analysis in STEM education. *Cultural Studies of Science Education*, 13, 267-298. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9786-9>

Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva.

Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284.

Esteve, M. (2016). El compromiso amb la renovació pedagògica. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(1), 15-21.

Fernández, J. J. (1984). *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)*. Nau Llibres.

Feu, J., Besalú, X. y Palaudàrias, J.M. (Coords.) (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata.

Feu, J. y Torrent, A. (2020). Aproximació al tercer impuls de renovació pedagògica, entre l'adaptació inevitable i la resistència transformadora. *Temps d'Educació*, 59, 237-254.

Fernández, R. y González, F. (2007). La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en el Centenario de su creación. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 9-34.

Fernández, N. y Monarca, H. (2019). Política educativa e discursos sobre qualidade: usos e ressignificações no caso español. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(1), 55-83.

Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Morata.

Gómez, M. D. (1966). *Los reformadores de la España contemporánea*. CSIC.

Hall, S. (1996). The problem of ideology: Marxism without guarantees. In David Morley & Kuan-Hsing Chen (Eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies* (pp. 24 - 45). Routledge.

Hernández, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Revista d'Historia de l'Educació*, 18, 81-105.

Hernández, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación*, 37, 257-284.

Jiménez, F. (2016). Renovación Pedagógica en la provincia de Ciudad Real en el primer tercio del siglo XX. Principios, escuelas y figuras representativas. *Cabás*, 16, 60-81.

Kelle, U. y Erzberger, Ch. (1999). Integration qualitativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Koelner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, 509-531.

Klees, S. J. (2020). Beyond neoliberalism: Reflections on capitalism and education. *Policy Futures in Education*, 18(1), 9-29.

Laudo, X. (2014). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación. *Teoría de la*

Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 15(4), 19-33.

Lorenzo, J. (2016). Renovación pedagógica en Aragón: estudio del caso del movimiento de renovación pedagógica "Aula Libre" entre 1975 y 2012. *Tendencias pedagógicas*, 27, 201-230.

Llorente, M.A. (2003). Los movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque, Revista Pedagógica*, 17, 71-86.

Luzuriaga, L. (1923). La educación nueva. *Revista de Pedagogía*, 22, 361-367.

Luzuriaga, L. (1948). *La escuela nueva pública*. Losada.

Luzuriaga, L. (1957). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Universidad de Buenos Aires.

Luzuriaga, L. (2001). *La escuela única*. Edición de Herminio Barreiro Rodríguez. Biblioteca Nueva.

Lytard, J. F. (1987). *La condición postmoderna Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.

Mahamud, K., Groves, T., Milito, C. y Hernández, Y. (2016). Civic education and visions of war and peace in the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education*, 52(1-2), 169-187. <https://doi.org/10.1080/00309230.2015.1133677>

Manzano, M. (2018). Què s'entén per innovació educativa? Definicions, característiques i condicions del canvi educatiu a Barcelona. *Pedagogia i treball social, revista de ciències socials aplicades* 7(1), 4-22.

Marín, T. (1990). *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Martínez, J. (2007). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Ed. Miño y Dávila.

Martínez, J. y Rogero, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. *REICE. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>

Milito, C. C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón*, 65(4), 135-148.

Millán, F. (1983). *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*. Fernando Torres.

Molero, A. (1985). *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica*. Anaya

Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 255-267. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100014>

Mundy, K., Green, A., Lingard, R. y Verger, A. (2016). Introduction: The Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates. En K. Mundy; A. Green; B. Lingard; A. Verger (Eds.) *Handbook of global education policies* (pp. 1-20). Wiley Blackwell.

Ortiz, R., Torrego, L. y Santamaría, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>

Palacios, J. (1984). *La Cuestión Escolar. Críticas y alternativas*. Laia.

Parejo, J. L. y Pinto, J.M. (2019). La contribución de los Movimientos de Renovación Pedagógica en Madrid: la socialización y la creación de

la identidad docente. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(1), 79-95 <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.63756>

Pérez, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Cuadernos para el Diálogo.

Pérez, A. I. (2017). La retórica de la innovación educativa: ¿Cambiar todo para que nada cambie? En F. J. Murillo (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 470-473). Universidad Autónoma de Madrid.

Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. <https://doi.org/10.5209/rev.RCED.2014.v25.n1.43309>

Pericacho, F. J. (2015). Colectivos, centros e iniciativas de renovación pedagógica actuales en España. Señales de identidad e ideario pedagógico. *Temps d'educacio*, 48, 71-90.

Pericacho, F. J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Editorial Popular.

Pericacho, F. J., Jiménez, F., Sánchez, R. y Estrada, J.L. (2019). Primary education schools and pedagogic renewal: reviewing experiences. *Revista. Educación y Humanismo*, 21(36), 176-193. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3293>

Pozo, M^a. M. (1996). La escuela graduada madrileña en el primer tercio del Siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del estado español? *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 211-248.

Pozo, M^a. M. (2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 22-23, 317-346.

Pozo, M^a. M. y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-

1976): repudio, reconstrucción y acuerdo. *Revista Brasileira de História de Educação*, 12(3), 15-44.

Puelles, M. (1991) *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor

Puelles, M. (2002). *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Tecnos.

Ramos, S. y Pericacho. F. J. (2015). Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 26, 65-88.

Ravitch D. (2010) *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. Basic Books.

Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.

Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166.

Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. En K. Mundy; A. Green; B. Lingard; A. Verger (Eds) *Handbook of global education policies* (pp. 128-144). Wiley Blackwell.

Sala, C. y Vilaplana, E. (2017). La recuperació de la pedagogia Freinet a Catalunya (apuntes de memòries personals). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 29, 173-200. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.188>

Samaniego, M. y Gómez, M^a. D. (1977). *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*. CSIC.

Sancho, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la "moda" de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12-20. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>

Segovia, B. (2017). Los Movimientos de Renovación Pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública. *eCo Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 14, 1-19.

Soler, J. y Vilanou, C. (2018). Giner y la renovación pedagógica en Cataluña. Entre la tradición liberal y la historia conceptual. En Vilafranca, I.; Vilanou, C. (coord.) *Giner i la Institució Lliure de Ensenyança, des de Catalunya, Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)* (pp. 101-126). Edicions Universitat de Barcelona.

Torrego, L. y Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. <https://doi.org/10.6018/rei-fop.21.2.323181>.

Torrent, A. y Feu, J. (2019). Les escoles en lluita els anys setanta a Barcelona: la renovació pedagògica amb perspectiva de classe. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 34,149-179.

Torrent, A. y Feu, J. (2020). La renovación pedagógica en Cataluña: análisis y prospectiva del tercer impulso renovador (2000-2020). En Gómez, G., Ramos, M., Rodríguez, C. y de la Cruz J. C. (Coord.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 260-280). Dykinson.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Thinking toward utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.

Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Akal.

Viñao, A., (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.

**MÚSICA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA
DURANTE LA PANDEMIA EN ESTUDIANTES
DE GRADO EN MAESTRO.**

Music to improve the quality of life during the pandemic in master's degree students.

Ana M. Vernia Carrasco.

Universidad Jaume I, España.

verniam@uji.es

 <https://orcid.org/0000-0003-2729-9287>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10059653>

RESUMEN

En los últimos años se ha asistido a proyectos y experiencias donde la música sirve como terapia, en hospitales, en residencias de personas mayores, etc. La situación provocada por la covid, ha generado un aumento del estrés tanto en docentes como en discentes, no obstante, la universidad como centro de formación y educación todavía no plantea la educación musical como herramienta de mejora de la calidad de vida para su alumnado. En esta propuesta recogemos artículos y otros documentos que muestran la importancia de la música durante el confinamiento y la necesidad de potenciar la educación y formación musical tanto en jóvenes como en adultos para la mejora de su calidad de vida. La metodología utilizada combina datos cualitativos y cuantitativos, utilizando la revisión teórica y el cuestionario, como herramientas para la recogida de datos. Los resultados responden, a través de los artículos seleccionados y las respuestas de los participantes, a la necesidad de incluir la música como una herramienta para la calidad de vida de los/as estudiantes. Las conclusiones señalan la necesidad de seguir investigando en esta línea de acción que une música y salud en estudiantes y en el ámbito de la universidad

Palabras claves: Música, maestros, calidad de vida, covid, formación, educación.

ABSTRACT

In recent years we have attended projects and experiences where music serves as therapy, in hospitals, in homes for the elderly, etc. The situation caused by the covid has generated an increase in stress in both teachers and students, however, the university as a training and education center still does not propose music education as a tool to improve the quality of life for this kind of students. In this proposal we collect articles and other documents that show the importance of music during confinement and the need to promote musical education and training in both young people and adults to improve their quality of life. The methodology used combines qualitative and quantitative data, using the theoretical review and the questionnaire, as tools for data collection. The results respond, through the selected articles and the responses of the participants, to the need to include music as a tool for the quality of life of the students. The conclusions indicate the need to continue researching in this line of action that unites music and health in students and in the field of the university

Keywords: Music, teachers, quality of life, covid, training, education.

RECIBIDO: 19/07/2023

ACEPTADO: 21/09/2023

INTRODUCCIÓN

La música se utiliza en educación, para mejorar la concentración, fortalecer la memoria, facilitar las habilidades comunicativas y de expresión corporal, e incluso para relajar al alumnado. Por otra parte, también es utilizada, cada día más, para la calidad de vida. González Corona et al. (2020) señalan diferentes investigaciones relacionadas con el estrés y la música, matizando que la música es un buen medio para reducir los estados de estrés, aunque no toda la música será idónea y también dependerá del oyente. Estos autores subrayan las evidencias relacionadas con la ansiedad y la música, así como la incidencia en las emociones, que puede observarse desde los estudios de neuroimagen. El estudio de Gómez et al. (2014), toma a la música como herramienta para reducir el estrés y mejorar el rendimiento académico. Este autor resalta el que las universidades apoyen el uso de la música como parte de un programa de actividades dirigidas a la mejora de la calidad de vida del alumnado, insistiendo en la importancia de estas acciones.

Como dice Adler (2020), la música puede ser una excelente manera de mejorar el estado de ánimo, además de activar muchas regiones cerebrales, incluidas las asociadas con la emoción y la memoria.

En este trabajo se ha seleccionado diferentes artículos en una base de datos relevante como es SCOPUS, completándose con una búsqueda más generalizada en Google Académico. Por otra parte, se elaboró un cuestionario con la finalidad de conocer la percepción de la felicidad de un grupo de estudiantes de magisterio, y los estilos de música que escuchan. Esta percepción de felicidad se preguntó en relación a la salud física, la relación con los compañeros o los estudios que estaban realizando. También les preguntó por la percepción

sobre la contribución de la música a su calidad de vida.

El marco teórico se dividió en diferentes apartados relacionados con las hipótesis y los objetivos planteados, abordando la relación entre música, salud y covid19, así como la relación entre música y felicidad. Cabe señalar que, aunque se halló relación entre felicidad, música y salud, no se encontraron relaciones entre los estilos de música y el grado de percepción de felicidad o calidad de vida

Hipótesis

Las hipótesis que se plantean relacionan la música con la calidad de vida en estudiantes de universidad:

H1: Los futuros maestros también necesitan ser atendidos respecto a su bienestar y calidad de vida.

H2: La música ayuda a mejorar la calidad de vida en tiempos de pandemia, en estudiantes de grado en maestro.

Objetivos

El principal objetivo ha sido conocer si los estudiantes de grado en maestro han percibido baja calidad de vida durante la pandemia, y qué relación existe entre la música que escuchan y su calidad de vida.

Como objetivo secundario se propuso conocer la importancia de la música para la calidad de vida, durante la pandemia en estudiantes universitarios

El marco teórico muestra la falta de investigación en relación con la calidad de vida de los estudiantes de grado en maestro y los beneficios de la música. Este apartado de revisión se ha estructurado en diferentes subapartados, recogiendo información sobre salud y covid19, música, covid-19 y salud, música, salud y felicidad.

La metodología utilizada se fundamentó en los métodos de investigación mixtos entendidos como una

serie de acciones sistemáticas, empíricas y críticas para recoger datos y analizarlos de manera cualitativa y cuantitativamente, añadiendo discusión para entenderse mejor. Como acción fundamental en este trabajo, la revisión bibliográfica al entender que forma parte de la investigación, aunque también puede considerarse acción principal si se toma como herramienta para informar y desarrollar la práctica. En este sentido, las revisiones bibliográficas son fundamentales para conocer nuevas líneas de investigación e identificar tendencias. Por otra parte, y como investigación educativa se tomó como base los paradigmas o enfoques metodológicos básicos (cuantitativo y cualitativo). Respecto a las herramientas utilizadas, se escogió el cuestionario para recabar información sistemática y ordenada, sobre las variables que son objeto de la investigación. Se elaboró un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, validado por dos expertos externos. Al tratarse de una muestra reducida, el formato y tratamiento de los datos se realizó a través de la aplicación de una plantilla Excel, que permitió calcular los porcentajes y correlaciones. La exploración para el marco teórico se realizó en bases de revistas indexadas (SCOPUS, Google Académico). En cuanto a los criterios de inclusión, se consideró una muestra aleatoria dentro de los estudiantes de grado en maestro/a, con un total de n=31.

MARCO TEÓRICO

Según detalla Adler (2020) el informe del Global Council on Brain Health (GCBH), la música ejerce un efecto positivo en el bienestar emocional y el estado de ánimo, disminuyendo la ansiedad y el estrés. En este informe en el que ha colaborado Suzanne Hanser, presidenta de la International Association for Music & Medicine (IAMM) y profesora de musicoterapia en Berklee College of Music, se explica el impacto cerebral desde la música activa, relacionando

las melodías con los acontecimientos y sentimientos personales. El estudio presentado por Idme Machaca (2019) demuestra el efecto de la música para reducir el estrés en un grupo de estudiantes, tanto las relacionadas con las reacciones físicas como en las psicológicas. En este trabajo se puso en valor como la música puede ser una estrategia positiva para enfrentarse al estrés académico.

También el estudio de Gómez et al. (2014), toma a la música como herramienta para reducir el estrés y mejorar el rendimiento académico. Este autor resalta el que las universidades apoyen el uso de la música como parte de un programa de actividades dirigidas a la mejora de la calidad de vida del alumnado, insistiendo en la importancia de estas acciones. No obstante, y como apunta Maté (2020), en los últimos años se ha incrementado la investigación en educación musical en España, con un número importante de tesis leídas, en cambio, los trabajos que relacionan la música con el desarrollo humano e inclusión social, todavía son escasos. Por este motivo, se entiende que es necesario indagar en los contextos educativos musicales para conocer el impacto de la música.

Salud y covid-19

Según el informe de Balluerka Lasa et al. (2020) sobre las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento, el bien estar físico y psicológico han sido los más afectados por la covid-19, a través de la pérdida de hábitos y rutinas. El confinamiento ha supuesto la adopción de hábitos poco saludables, como el sedentarismo. En este estudio también se señalan unas recomendaciones en situación de confinamiento, destacando el baile y la música para la activación. También la investigación de Hernández Rodríguez (2020), demuestra que la covid-19 incide de manera negativa en la salud mental de las personas más vulnerables. En su trabajo, este autor destaca la repercusión que supone el distanciamiento social ligada a la pandemia.

Respecto al impacto de la covid-19 en la salud de los estudiantes universitarios, Wang, Jing, Han, Jing, y Xu, (2020) destacan en su investigación que la covid ha sido perjudicial para los estudiantes universitarios, señalando que es necesario fortalecer la orientación y la regulación para el afecto negativo y prestar atención a mejorar el afecto positivo de estos estudiantes.

Una descripción breve y ajustada sobre la situación provocada por la covid-19 bajo nuestro punto de vista, se encuentra en el trabajo de Ballena et al. (2021) destacando las pérdidas sociales y económicas, con el consecuente aumento de los problemas acerca de la salud mental en personas de todas las edades. En opinión de estos autores y que compartimos, la calidad de vida se ha visto afectada negativamente, destacando factores de miedo, depresión y estrés, entre otros.

Más allá de la infección del virus, la propia situación generada por esta pandemia y relacionada con la pérdida de rutinas o la actividad física, la soledad o el incremento de hábitos poco saludables como el sedentarismo y el abuso de la virtualidad, ha incidido negativamente en la salud, no solo en las personas vulnerables.

Música, covid-19 y salud

Entre los aspectos positivos que se podrán destacar de la pandemia generada por la covid-19, ha sido la necesidad de consumir música. Artistas profesionales y aficionados compartieron sus interpretaciones a través de las redes sociales, plataformas virtuales o desde los balcones. El estudio que realizó Vernia (2021), respecto a personas mayores y brecha digital, relaciona la música, con la calidad de vida y la necesidad que manifiesta un grupo de personas mayores de seguir conectados con sus actividades musicales durante la pandemia. En otro estudio de la misma autora (2019) ya se incide en el valor de la música para la calidad de vida, especialmente en personas mayores

y a través de las canciones cercanas a los participantes.

También Montejano y Rojas (2020) nos muestra brevemente a través de su artículo, las dificultades generales a las que se han visto sometidos profesionales de la música, relacionando la actividad con el bienestar. En el ensayo de Gupta (2020), se explora la abundancia del arte floreciente como antídoto terapéutico contra la pandemia y el pánico de la covid-19 que surge en todo el mundo. Este autor argumenta cómo el acto de ver, hacer y compartir música, arte callejero, pinturas, arte gráfico, cine y videos digitales puede servir como terapia para el empoderamiento, la solidaridad en la mayoría de las personas que se esfuerzan por apostar por estrategias comunitarias para ayudar a salvar vidas, antes de que se desarrolle una vacuna.

Compartimos la opinión de Krause, Dimmock, Rebar, Amanda y Jackson (2021) sobre las medidas adoptadas durante la pandemia y distanciamiento espacial asociadas con covid-19 y que desencadenaron cambios sustanciales en la vida cotidiana de las personas. En la investigación de estos autores, que contó con una muestra de estudiantes universitarios, se destacó que el uso de los medios de comunicación varió sustancialmente a lo largo del período de estudio y, a nivel de la persona, la satisfacción con la vida se asoció positivamente con escuchar música y negativamente con ver televisión / videos / películas. Los hallazgos destacan los beneficios importantes de escuchar música durante covid-19 y otros períodos de aislamiento social.

Como se ha señalado, la música ha tenido un claro impacto positivo en la calidad de vida de las personas, durante la pandemia, no obstante, no debe olvidarse que la vuelta a la "pseudonormalidad" ha sido progresiva y con diferentes normas y restricciones. En este sentido, las noticias de internacional BBC NEWS (Lloren-

te, 2021), consideran que el impacto psicológico por la pandemia y por ómicron puede ir agravándose con el tiempo, lo que nos lleva a pensar en la necesidad de recurrir a estrategias o herramientas que puedan eliminar o minimizar este impacto.

Música y felicidad

La música es una de las actividades artísticas cotidianas más placenteras, motivadoras y satisfactorias de la adolescencia. Aunque el dominio de la psicología musical ha demostrado que escuchar música puede inducir la felicidad como un estado emocional, hay investigaciones que examinan si escuchar música puede asociarse con una felicidad global, es decir, el bienestar subjetivo (BS). Morinville, Miranda y Gaudreau (2013) obtuvieron importantes resultados en su investigación confirmando que a niveles más altos de motivación autodeterminada para escuchar música, mejoraron el bienestar subjetivo, sugiriendo que los jóvenes pueden tener una vida más feliz cuando escuchan música por razones autónomas o autodeterminadas (por ejemplo, porque la música es inherentemente placentera y personalmente significativa).

En la investigación de Hunter, Schellenberg y Schimmack, (2010) se examinaron las similitudes y diferencias entre las percepciones de las emociones transmitidas por piezas musicales en 30 segundos y sus respuestas emocionales de las mismas piezas. Se hallaron calificaciones más altas para los fragmentos rápidos y en tonalidad mayor, respecto a fragmentos lentos y en tonalidad menor. Las calificaciones de felicidad se elevaron para los estímulos de tempo rápido y tonalidad mayor, las calificaciones de tristeza se elevaron para los estímulos de tempo lento y tonalidad menor, y las respuestas emocionales mixtas (calificaciones más altas de felicidad

y tristeza) se elevaron para la música con claves mixtas de felicidad y tristeza (rápido-menor o lento-mayor).

Otra investigación que se considera importante para nuestros objetivos es la realizada por Lamont (2011), con estudiantes universitarios, en la que se constató el poder de la música para evocar estados de felicidad, tomando desde la música clásica hasta el jazz y el folk, hasta la música pop nueva y antigua. No obstante, se subraya la importancia de tener en cuenta la música, el oyente y la situación para comprender plenamente estas experiencias.

Es importante señalar en este trabajo que las experiencias musicales de los oyentes adultos jóvenes les brindan recuerdos valiosos y abrumadoramente positivos a los que pueden recurrir para generar niveles más altos de felicidad, aunque señalan que el mayor placer se da en eventos en directo, como conciertos. No obstante, escuchar música, concluye este estudio, ofrece el potencial de conectarse con diferentes fuentes de felicidad y, como tal, alcanzar un estado equilibrado de auténtica felicidad sin efectos secundarios negativos aparentes.

En cuanto a la relación entre la preferencia musical y la felicidad se destaca el trabajo de Dhana Raj, y Saranya (2020) cuya conclusión señala que la elección de la preferencia musical y el nivel de felicidad de un individuo están interrelacionados entre sí, por tanto, estos autores resaltan la existencia de relación significativa entre la preferencia musical y la felicidad.

Tomando las aportaciones anteriores, no se puede señalar un estilo de música determinado, pero sí se puede destacar la influencia de la música para mejorar los estados de ánimos y la calidad de vida en diferentes perfiles, en los que también se contempla a los universitarios.

DESARROLLO Y MARCO METODOLÓGICO

Como señalan Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014, p.534), los métodos de investigación mixtos suponen una serie de acciones sistemáticas, empíricas y críticas para recoger datos y analizarlos de manera cualitativa y cuantitativamente, añadiendo discusión para entenderse mejor. Como señala Guirao Goris (2015), la revisión bibliográfica forma parte de la investigación, aunque también puede considerarse acción principal si se toma como herramienta para informar y desarrollar la práctica, así como fomentar la discusión en el ámbito académico. En opinión de Xu; Kang; Song (2015 en Tramuillas, 2020), las revisiones bibliográficas son fundamentales para conocer nuevas líneas de investigación e identificar tendencias, pues son muchos los campos enriquecidos básicamente con revisiones.

Cabe remarcar que en la investigación educativa se señalan como paradigmas o enfoques metodológicos básicos el cuantitativo y el cualitativo. Atendiendo al enfoque interpretativo, según Barbera e Inciarte (2012), el investigador busca razones y no causas, por ello, la característica relevante del enfoque interpretativo, según estas autoras, es la conducta humana.

Por otra parte, y como señala Fox (1981), el cuestionario tiene la finalidad de recabar información sistemática y ordenada, sobre las variables que son objeto de la investigación o evaluación. Los datos que pueden ser obtenidos a través de un cuestionario, según detalla Javeau (1982, 1, en Sierra, 1988) son:

- Hechos relacionados con el dominio personal de los y las participantes del grupo social estudiado.
- Opiniones, aquellas aportaciones que no serían datos subjetivos.

- Actitudes, motivaciones y sentimientos.
- Cogniciones o índices de nivel de conocimiento de los temas estudiados en el cuestionario.

Se utilizó un cuestionario expreso de preguntas abiertas y cerradas, validado por dos expertos externos. Al tratarse de una muestra reducida, el formato y tratamiento de los datos se realizó a través de la aplicación de una plantilla Excel, que permitió calcular los porcentajes y correlaciones. La exploración para el marco teórico se realizó en bases de revistas indexadas (SCOPUS, Google Académico). En cuanto a los criterios de inclusión, se consideró una muestra aleatoria dentro de los estudiantes de grado en maestro/a, con un total de $n=31$

En la figura 1 se muestra un diagrama de flujo sobre el proceso metodológico seguido, desde la hipótesis formulada, hasta la recogida de datos a través del cuestionario:

FIGURA 1:

Diagrama de flujo sobre el proceso metodológico



Se siguió un proceso de selección de artículos, atendiendo a las palabras clave y su relación con la temática (tabla 1). Se revisaron aquellos artículos que mostraron relación con la música y la salud, especialmente el estrés, en el ámbito de la educación y la psicología (tabla 2). Esta selección

delimito las palabras clave a su relación estrecha con los objetivos del trabajo, entrecomillando las palabras clave.

Las bases de datos escogidas fueron, por una parte, *Google académico*, por tratarse de una fuente muy generalizada, donde se pueden encontrar con facilidad documentos diversos. Por otra parte, y buscando el rigor de las publicaciones, se escogió SCOPUS, cuyo registro pasa por la selección de las publicaciones en unos estándares de calidad altos. Se tubo en cuenta los años de las publicaciones, no tomando documentos publicados más allá del año 2014

Participantes

La muestra estuvo formada por estudiantes de tercero y cuarto de grado en primaria, en la asignatura de didáctica de la expresión musical. De un total de 44 estudiantes, solo participaron 31. No obstante se consideró una respuesta significativa y representativa para responder a los objetivos.

Resultados

La siguiente tabla muestra los resultados encontrados a partir de las fuentes consultadas:

Fuente	Palabras clave	Núm.
Google académico	Covid; música; salud	3.880
	Covid; music; health	42.000
Scopus	Covid; music; health	600
	Covid; música; salud	20

La cantidad de artículos encontrados visibiliza las limitaciones que se encontraron, respecto a la selección de documentos. Por un parte, la numerosa respuesta de los artículos relacionados con las palabras clave, y por otra parte, la dificultad que supone seleccionarlos. No obstante, cabe señalar la diferencia respecto a los artículos en lengua inglesa, que aportaron un número considerablemente mayor.

La tabla 2 recoge los artículos seleccionados, atendiendo a su relación con la música y los estados de ánimo. También se ha tenido en cuenta, además del estrés, la relación con el rendimiento académico y la ansiedad, específicamente con entornos educativos.

Autoría	Título
Gómez et al. (2014).	Relación entre la música, el estrés y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios
González Corona et al. (2020)	Música como reductor de ansiedad: Un estudio piloto
Idme Machaca, (2019).	Eficacia de la Música en la reducción del estrés académico en estudiantes de secundaria.
Vernia (2019)	Educational innovation Project: songs for life
Montejano y Rojas (2020)	Música maestro, escenarios virtuales en tiempos del covid-19
Morinville, A., Miranda, D., & Gaudreau, P. (2013).	Music listening motivation is associated with global happiness in Canadian late adolescents.

Hunter, P. G., Schellenberg, E. G., & Schimmack, U. (2010).	Feelings and perceptions of happiness and sadness induced by music: Similarities, differences, and mixed emotions. <i>Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts</i> , 4(1), 47-56. https://doi.org/10.1037/a0016873
Lamont, Alexandra (2011).	University students' strong experiences of music: Pleasure, engagement, and meaning. <i>Musicae Scientiae</i> , 15(2), 229-249.
Dhanaraj, M., & Saranya, S. (2020).	Relationship between music preference and happiness: a study among college students. <i>Journal of Emerging Technologies and Innovative Research</i> , 7(8), 345-351.
Krause, Amanda E., Dimmock, James, Rebar, Amanda L., & Jackson, Ben. (2021).	Music listening predicted improved life satisfaction in university students during early stages of the COVID-19 pandemic. <i>Frontiers in Psychology</i> , 4022.

La tabla 3 recoge aquellos artículos encontrados que, específicamente mostraban la relación entre covid-19 y música, en el ámbito psicológico. Se descartaron aquellos documen-

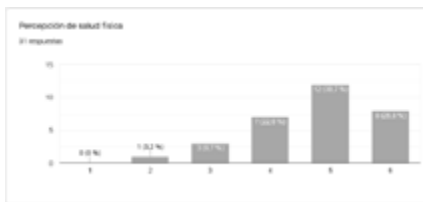
tos que no relacionaron directamente nuestra búsqueda, que era, específicamente, encontrar las investigaciones sobre los beneficios de la música durante la covid19.

Tabla 3: Artículos que relacionan covid-19, música y factores psicológicos	
Autoría	Título
Balluerka Lasa et al. (2020).	Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento.
Vernia, (2021)	Música y tecnología contra el covid-19: un caso en personas mayores.
Gupta, (2020)	Singing Away the Social Distancing Blues: Art Therapy in a Time of Coronavirus. <i>Journal of Humanistic Psychology</i>
Hernández Rodríguez. (2020)	Impacto de la covid-19 sobre la salud mental de las personas.

La figura 2 muestra la percepción de felicidad referida a la salud física, aquellos aspectos relacionados con el estrés o el cansancio, en ella se recogen datos preocupantes a tener en cuenta, pues solo el 25% percibe como muy buena su salud física, como se puede apreciar en la siguiente figura:

FIGURA 2:

Grado de percepción de felicidad respecto a la salud física



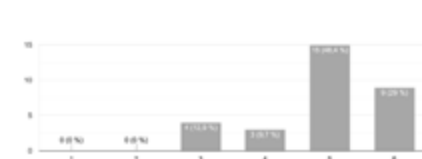
Por otra parte, se considera importante mencionar que no se ha en-

contrado la relación entre la baja percepción de calidad respecto a la salud física y el estilo de música escuchado.

La figura 3 nos muestra la percepción de felicidad respecto a la relación entre compañeros, aunque en general es buena, con un 48% y solo un 29% considera que es muy buena, no se analizaron los factores que puedan incidir en el resto de participantes para que su percepción sea más baja.

FIGURA 3:

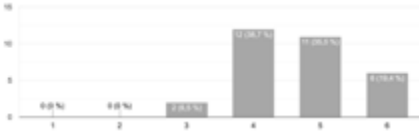
Estoy feliz con mis compañeros/as



Respecto a la percepción de felicidad relacionada con los estudios, la siguiente figura nos muestra que solamente un 194% está plenamente feliz con su elección. Se entiende que esto puede ser debido a diferentes factores, que no fueron analizados.

FIGURA 4:

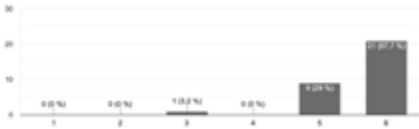
Estoy feliz con mis estudios



Los participantes señalaron que la música contribuye a una mejor calidad de vida. Su percepción marca como muy buena o buena, casi en un 90 %, aunque no se estableció esta percepción con los estilos de música que se escuchan (figura 6)

FIGURA 5:

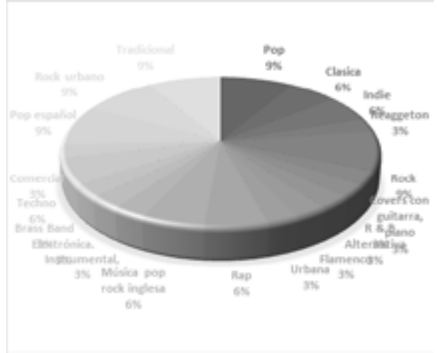
La música contribuye a una mejor calidad de vida



La figura 6 muestra los estilos que escuchan los participantes. Como se puede apreciar, hay una gran variedad de estilos, sin destacar significativamente unos sobre otros, no obstante, música tradicional, rock y pop, pueden señalarse como preferidos.

FIGURA 6:

Estilo de música que escuchan los participantes



La tabla 4 resume la percepción que los participantes han señalado respecto a los beneficios que les ha aportado la escucha musical. Observamos que la calidad de vida está relacionada directamente con esta percepción, destacando el estado emocional, el estrés, la motivación o la resiliencia, entre otras.

Tabla 4: La música me ha ayudado a...
Relajarme
Concentrarme
Ser yo mismo, tomar decisiones y evadirme.
Salir de situaciones difíciles
A centrarme, a querer seguir adelante, a motivarme, a relajarme
Gestionar mis emociones y acompañarlas
Olvidar por un momento mis problemas, reducir la ansiedad, mantenerme activa, entretenerme...
Me ayuda a modificar mi estado anímico
Desestresarme, sentirme mejor y relajar la mente.

Memorar, memorizar, relajarme, motivarme, expresarme, inspirarme, a seguir con el día a día.
Ponerme de buen humor, motivarme, pensar en positivo, tranquilizarme
Controlar mis emociones
Entender mejor el significado de la vida
Superar problemas, y en momentos felices me ayuda a compartir ese momento.

No se han hallado correlaciones significativas entre la percepción de la felicidad con el estilo de música escuchado, tampoco ningún estilo musical específico se identifica con la mejora de la calidad de vida, aunque los porcentajes sobre la escucha de estilos son menores en reggaetón, alternativa, covers, urbana, pop rock inglés, instrumental, etc. (con un 3%), como recoge la figura 6.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Se considera que las hipótesis han sido contestadas, tanto la necesidad de atender a la calidad de vida y bienestar de los futuros maestros, a través del cuestionario, como el valor de la música para mejorar la calidad de vida, no solo en tiempos de pandemia, sino también en situaciones adversas. También los objetivos planteados han sido contestados, sin embargo, no se ha encontrado relación entre los estilos de música escuchados y la felicidad relacionada tanto con la salud física, la calidad de vida, la relación con los compañeros o los estudios escogidos.

Los artículos consultados nos muestran las evidencias respecto a los beneficios de la música en cuanto a bien estar físico y psicológico, también puede decirse que hay una relación entre la necesidad de escuchar música por los estudiantes universitarios y su calidad de vida, relacionada con el estrés o su percepción de calidad de vida (Krause, Dimmock, Rebar, Amanda y Jackson, 2021). También las aportaciones positivas de la música durante situaciones difíciles como la generada por la covid19, son evidentes (Gupta, 2020, Vernia, 2021). Las emociones transmitidas

por la música (Hunter, Schellenberg y Schimmack, 2010) se enmarcan en las respuestas de los participantes, reforzando el valor que los estudiantes otorgan a la escucha musical. No obstante, y aunque hay estudios referidos a estilos de música y calidad de vida (Dhanaraj, y Saranya, 2020), en nuestro trabajo no se han hallado correlaciones significativas.

Los resultados muestran que hay una relación entre música, salud y covid19, tomando la música como herramienta para mejorar la salud y calidad de vida. La literatura en inglés es superior tanto en revistas de impacto como en las que no los son. No obstante, no se ha encontrado ningún estilo de música que se identifique con dicha relación (música, salud y covid19).

La literatura seleccionada revela que la covid ha tenido un claro impacto psicológico que ha afectado en el ámbito educativo y en el social. También puede establecerse una relación entre las personas vulnerables y el estrés provocado por la covid, siendo la soledad especialmente en las personas mayores, la que provoca este estado de ánimo. El compartir música durante la pandemia, y también el resto de arte, ha funcionado como elemento terapéutico. La literatura también nos muestra los beneficios de la música en el estudiantado. En este sentido, el consumo de música ha sido importante, por tanto, cabe señalar que la música puede ser una buena alternativa para combatir el estrés académico, así como mejorar los estados de ánimo provocados por la covid19.

La línea de discusión que se abre, se dirige a fomentar el uso de la mú-

sica en ámbitos educativos de salud, no solo como mero entretenimiento o aprendizaje musical, sino también como terapia alternativa para mejorar la calidad de vida y reducir el estrés tanto en ámbitos educativos como sociales y personales. En esta línea, la universidad necesitaría poner en valor a la música como herramienta para la mejora de la calidad de vida de su estudiantado. Las limitaciones que encontramos fueron, principalmente el número de artículos encontrados, y el trabajo de selección de los mismos.

Como propuesta de innovación educativa a partir de los resultados y las conclusiones, se propone incrementar el uso de la escucha musical en los universitarios, para mejorar su calidad de vida. Se sugiere intercalar entre clases pequeños momentos de escuchas musicales, de diferentes estilos. En este sentido se abre una línea de investigación para conocer que estilos serían más adecuados para mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Así mismo, se lanza una hipótesis para futuras investigaciones: Es mejor que el estudiante escoja el estilo de música que le gusta para disfrutar unos momentos de desconexión entre clase y clase. O, sería mejor establecer un listado de recomendaciones generales, sin tener en cuenta los gustos musicales de los estudiantes.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

Adler, S.E. La música puede ser una excelente manera de mejorar el estado de ánimo. *AARP*, 2020; 29. Disponible en: <https://www.aarp.org/espanol/salud/salud-cerebral/info-2020/musica-para-el-bienestar-emocional.html>

Ballena, Catherin L., Cabrejos, Luis, Davila, Yheraldine, Gonzales, Claudia G., Mejía, Gerardo E., Ramos, Vanessa, & Barboza, Joshuan J. Impacto del confinamiento por COVID-19 en la calidad de vida y salud mental. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguil-*

naga Asenjo, 2021; 14(1), 87-89. <https://dx.doi.org/10.35434/rcmh-naaa.2021.141.904>

Balluerka Lasa, N., Gómez Benit, J., Hidalgo Montesinos, M.D., Gorostiaga Manterola, A., Espada Sánchez, J.P., Padilla García, J.L. Y Santed Germán, M.A. (2020). Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento. *Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco*. 2020. Disponible en: https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Consecuencias_psicologicasCOVID19.pdf

Barbera, N., Y Inciarte, A. Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 2012; 12 (2), 199-205, Venezuela: Universidad del Zulia.

Dhanaraj, M., & Saranya, S. Relationship between music preference and happiness: a study among college students. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 2020; 7(8), 345-351.

Fox, D. *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA. 1981

Gómez, J. C., Pérez-Jiménez, D., Y Guzmán, J. M. O. Relación entre la música, el estrés y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios. *Salud y Conducta Humana*. 2014; 1, 1 pp. 13-22. Disponible en: <https://www.academia.edu/38550829/Relaci%C3%B3n-entre-La-M%C3%BAsica-el-Estr%C3%A9s-y-el-Rendimiento-Acad%C3%A9mico-en-Un-Grupo-de-Estudiantes-Universitarios>

González Corona, F., Estaún Ferrer, S. Y Cladellas Pros, R. Música como reductor de ansiedad: Un estudio piloto. *Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés - SEAS*. Publicado por Elsevier España, S.L.U. 2020; 1134-7937. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.02.001>

Guirao Goris, Silamani J. Utili-

dad y tipos de revisión de literatura. *ENE, Revista de Enfermería*. 1998; 9, 2. ISSN 1988 348X Disponible en: <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/495/guirao>

Gupta, N. Singing Away the Social Distancing Blues: Art Therapy in a Time of Coronavirus. *Journal of Humanistic Psychology*. 2020; 60(5) 593-603. DOI: 10.1177/0022167820927807

Hernandez Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. *Metodología de la investigación*. (6ª Ed.). México: McGraw-Hill. 2014

Hernández Rodríguez, J. Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 2020; 24(3), 578-594. Disponible en: <https://bit.ly/3cYXkzc>

Hunter, P. G., Schellenberg, E. G., & Schimmack, U. Feelings and perceptions of happiness and sadness induced by music: Similarities, differences, and mixed emotions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2010; 4(1), 47-56. <https://doi.org/10.1037/a0016873>

Idme Machaca, H. Eficacia de la Música en la reducción del estrés académico en estudiantes de secundaria. *Hunter-Arequipa 2018*. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37786>

Javeau, Cl. L'enquête par questionnaire: manuel à l'usage du praticien. ISBN: 2-8004-0771-9. Bruxelles: Éd. de l'Université de Bruxelles; Paris: Éd. d'Organisation. 1982

Krause, A.E., Dimmock, J., Rebar, A. L., & Jackson, B. Music listening predicted improved life satisfaction in university students during early stages of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 4022. 2021. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.631033/full>

Lamont, A. University students' strong experiences of music: Pleasure, engagement, and meaning. *Musicae Scientiae*, 2011;15(2), 229-249.

Llorente, A. Covid: El impacto psicológico por la pandemia y por ómicron puede ir agravándose con el tiempo. *BBC News*. 2021. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-59603703>

Maté, S. *Los fundamentos de la educación musical para el desarrollo humano y la inclusión social: su utilización en los proyectos educativos de la Fundación Barenboim-Said*. In 6as Jornadas de Investigación PhDay Educación. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado. 2020. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64497/>

Montejano, Y. Y Rojas, G. Música maestro, escenarios virtuales en tiempos del COVID-19. *Periferia, revista de pesquisa e formação em antropologia*, 2020; 25(2), pp. 154-166, <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.729>

Morinville, A., Miranda, D., & Gaudreau, P. Music listening motivation is associated with global happiness in Canadian late adolescents. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2013; 7(4), 384-390. <https://doi.org/10.1037/a0034495>

Sierra Bravo, R. Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios. Paraninfo, Madrid. 1998; 306

Tramullas, J. Temas y métodos de investigación en Ciencia de la Información, 2000-2019. Revisión bibliográfica. *Profesional de la información*, 2020; 29 4, e290417. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.17>

Vernia, A.M. Música y tecnología contra el Covid-19: un caso en personas mayores. *Prisma Social*, 2021; 32. P. 244-261. ISBN 1989-3469. Disponible en: <https://revistaprismasocial.es/issue/view/212>

_____(2019). Educational innovation Project: songs for life. *MOJ gerontology & Geriatrics*. MedGrae. 4(3):74-75. <https://doi.org/10.15406/mojg.2019.04.00182>

Xu, Jianhua; Kang, Qi & Song, Zhi-qiang. The current state of systematic reviews in library and information studies. *Library & information science research*, 2015; 37, 4, pp. 296-310. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2015.11.003>

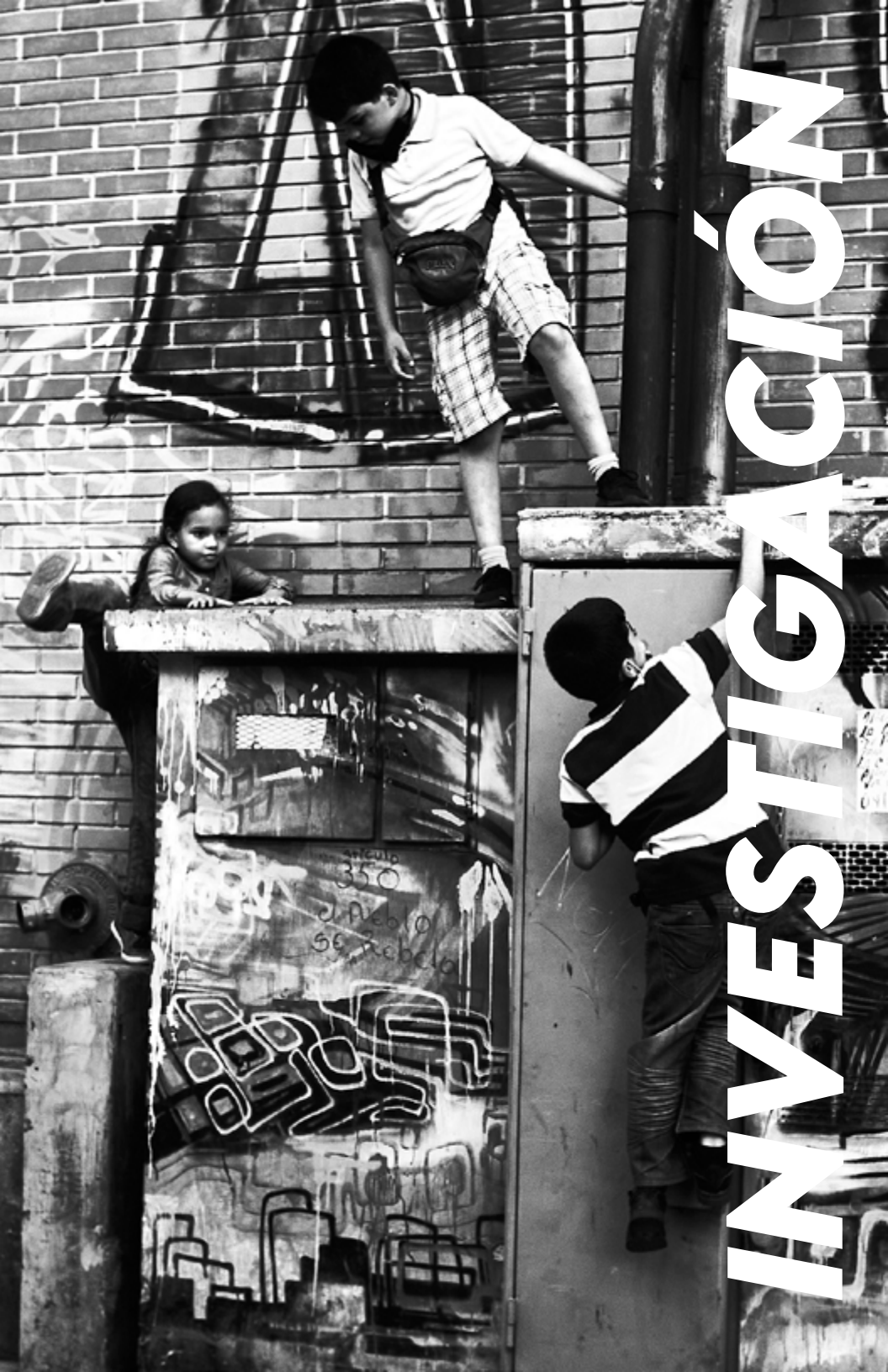
Wang, Y., Jing, X., Han, W., Jing, Y., & Xu, L. Positive and negative

affect of university and college students during COVID-19 outbreak: a network-based survey. *International Journal of Public Health*, 2020; 65(8), 1437-1443. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01483-3>

ANEXO I.

Cuestionario

Percepción de la calidad de vida-felicidad en alumnado de grado en primaria. Muy buena (6), muy mala (1)	6	5	4	3	2	1
Estoy feliz con mis compañeros/as						
Estoy feliz con mi familia						
Estoy feliz con mi trabajo						
Estoy feliz con mis estudios						
Estoy feliz con mi físico						
Percepción de salud física						
Qué tipo de música escucho (máximo tres tipos/estilos).						
La música me hace más feliz						
La música me ha ayudado a...(respuesta breve)						
La música contribuye a una mejor calidad de vida						



INVESTIGACIÓN


**TELEVISIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LOS NIÑOS,
NIÑAS Y ADOLESCENTES INMIGRANTES
EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS: UNA
APROXIMACIÓN A LAS CADENAS ESPAÑOLAS.**

Television and representation of unaccompanied foreign immigrant children and adolescents: an approach to Spanish channels.

Lola Bañón Castellón.

Universidad de Valencia, Valencia,
España.

lola.banon@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0002-4841-7978>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10059665>

RESUMEN

En el sur de Europa, una de las características de las migraciones es el número creciente de menores que afrontan el viaje solos. Su estigmatización se debe en parte a los mensajes difundidos por algunos medios y las redes sociales. Este estudio analiza el tratamiento que las televisiones españolas realizan en los informativos sobre los niños, niñas y adolescentes (NNA) no acompañados extranjeros etiquetados frecuentemente con el acrónimo MENA. La muestra abarca producciones emitidas en primera pantalla y reduplicadas en el ámbito digital. Se concluye que en general se ha producido una evolución en la conciencia profesional sobre el tratamiento televisivo de su imagen siendo esta constancia más evidente en las televisiones públicas. Se observa, no obstante, una asignación de sentido negativo para los NNA extranjeros por las argumentaciones esgrimidas por los partidos de extrema derecha, que han ganado presencia mediática.

Palabras claves: Televisión, menores extranjeros no acompañados, representación televisiva, MENA.

ABSTRACT

In southern Europe, one of the characteristics of migration is the growing number of minors who face the journey alone and with particular vulnerability. Their stigmatisation is partly due to the messages disseminated by some media and especially by social media. This study analyses the treatment of unaccompanied foreign children and adolescents often labelled with the acronym MENA, by Spanish television news programmes. The sample covers productions broadcast on the first screen and reduplicated in the digital sphere. It is concluded that, in general, there has been an evolution in professional awareness of the television treatment of their image, this being more evident in public television. However, there is a negative assignment of meaning to foreign children and adolescents due to the arguments put forward by extreme right-wing parties, which have gained media presence.

Keywords: Television, unaccompanied foreign minors, television portrayal, MENA.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia los niños y niñas no acompañados han formado parte de los flujos migratorios. La peculiaridad del momento actual es que existen leyes y tecnologías que diseñan nuevas formas de vulnerabilidad para los menores como son, por ejemplo, las rutas migratorias peligrosas (Menjíbar y Perreira, 2019). La digitalización global les expone a un mundo virtual del que no disponen de referentes reales, de tal forma que viven la paradójica condición de desarraigados y conectados (Leurs, 2014: 80). En su viaje sin protección adulta intentan buscar apoyos en las nuevas redes transnacionales que ha generado internet y que han propiciado también para ellos dinámicas de socialización y supervivencia (Kutscher y Krebs, 2018).

La emigración ha sido una cuestión central en el encuadre mediático y se ha utilizado para insistir en los argumentos del cierre de fronteras y de la seguridad (Rosen y Crafter, 2018). Las instituciones supranacionales calculan que hay más de 33 millones de personas que han cruzado fronteras en busca de seguridad y oportunidades siendo menores de dieciocho años y muchos lo han hecho en soledad (UNICEF, 2022).

En la legislación europea se define como menor no acompañado a todo aquel que llega al territorio de un estado miembro sin la custodia de un adulto responsable y esta definición incluye a quienes son abandonados una vez entran en territorio de la Unión. El artículo 24 de la Directiva Europea de Asilo establece garantías generales y el 25 se refiere de forma específica a la protección para estos niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) para que les sea facilitado el adecuado apoyo (UE, 2022). Este imperativo moral y jurídico se ha visto reiterado en el Consejo de Europa que en su Estrategia para los Derechos de

la Infancia menciona de forma específica que los niños y niñas migrantes tienen los mismos derechos que sus pares europeos (Council of Europe, 2022).

Pero la realidad es que la obligación de protección que marcan las normas internacionales se enfrenta a otros intereses que surgen en los escenarios políticos nacionales como la priorización del privilegio de los locales sobre aquellos que en no serlo no son considerados como ciudadanos (Bhabha, 2018). Así se les encuadra en diferentes escenarios negativos como amenazas a la economía, criminales o terroristas (Romero, 2022). La experiencia de la inmigración irregular les sitúa en ocasiones en diferentes partes del mundo en limbos legales que les lleva fuera de los procesos formales y expuestos a situaciones abusivas, explotación o tráfico de personas (Lelliott, 2022)

A 30 de noviembre de 2022 en el Registro Central de Extranjeros constaban como menores no acompañados o jóvenes extutelados en España 13.533 personas, una cifra con una tendencia al aumento. Por nacionalidad, los marroquíes representan el 77 por ciento. Entre las mujeres, también las marroquíes constituyen el colectivo más numeroso con un 56% (MISSM, 2022).

La frontera de los 18 años marca un espacio de invisibilización en el que dejan de tener el respaldo que marcan las normas internacionales de protección y se ven en la calle, abocados en muchas ocasiones a cometer delitos para poder sobrevivir. De esta dramática realidad dan constancia muchas de las piezas televisivas analizadas en el presente estudio. Obviando esta situación, los partidos de la extrema derecha han impulsado campañas contra los menores que llegan solos, que han sido objeto de odio en los discursos de sus dirigentes, que no han dudado en levantar falsedades en muchas ocasiones. De hecho, la primera condena e Es-

pañá por una noticia falsa tenía como objeto un video en el que se atribuía en redes a un menor marroquí una agresión que ni efectuó alguien de esta nacionalidad ni fue en España: se trataba de una grabación efectuada en China (Pérez Medina, 2022). El fiscal concluye que el objetivo del internauta, que era un guardia civil, era difamar de forma global e injusta a los menores no acompañados, particularmente a los marroquíes asociándolos con actos violentos y agresiones sexuales contribuyendo a despertar o aumentar prejuicios y estereotipos (Cadenas, 2022). En algunos ámbitos de nuestra sociedad la palabra MENA ha adquirido un sesgo negativo que deshumaniza a los menores considerándolos un colectivo uniforme sobre el que es fácil mentir (Amnistía Internacional, 2021).

Esta ideología ha utilizado a los menores extranjeros como pantalla de proyección de sentimientos xenóforos dando a entender que son objeto de trato de favor por parte de la administración. La verdad es otra, ya que si bien la ley exige el acogimiento de todos los menores, éstos cuentan con recursos diferenciados y con infraestructuras menos dotadas. En algunas narrativas se prima su condición de foráneos y se les muestra en escenarios de marginalidad, sin considerar que es un colectivo con clara diversidad interna (Brittle y Desmet, 2020).

Este trabajo tiene como objetivo explorar y describir el tratamiento mediático que las televisiones españolas efectúan sobre los NNA extranjeros no acompañados. Se considera que el discurso audiovisual edifica un contexto interpretativo de la realidad y asigna un sentido u otro en la consideración de la misma (Koziner, 2013).

Basándonos en esta perspectiva se ha configurado una muestra de piezas emitidas en espacios informativos y procedentes tanto de las televisiones públicas como privadas. El criterio de diversidad de emisión analiza la configuración audiovisual

discursiva y el campo semántico generado alrededor de estos jóvenes en el que sigue siendo el principal medio informativo generalista, no solo por sus audiencias, sino sobre todo porque genera contenidos que se reduPLICAN en redes para su consumo en segundas pantallas.

MIGRACIÓN, MENORES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los medios de comunicación no únicamente describen acontecimientos, sino que además configuran una representación determinada de los mismos (Boomgaarden y Vliegthart, 2009). La visibilidad y la voz suponen recursos que elaboran una posición política desde la que se forma la presencia y por tanto jerarquía social en el espacio público (Bañon-Castellón, 2019). La reactivación de la conciencia depende en buena parte de sus mensajes y el temor al extranjero revela mucho sobre los mecanismos mentales que supura esta obsesión sobre el supuesto peligro que representan (Zizek, 2016).

Algunos autores apuntan a que en las representaciones mediáticas de la emigración se hace una especie de distinción entre aquellos que serían “merecedores” de apoyo humanitario y los que no (Rosen y Crafter, 2018). Los medios son decisivos en la formación del sentimiento hacia la inmigración y por tanto, las coberturas sobre este tema tienen consecuencias morales, políticas y materiales (Dines et al. 2018).

En el caso concreto de los menores migrantes, se pueden encontrar discursos que caen en el paternalismo y otros que los vinculan con la delincuencia (Crowley, 2011) De esta forma, determinadas políticas contribuyen a la estigmatización de los menores no acompañados que pasan de ser niños “en riesgo” al “riesgo en sí” produciéndose representaciones negativas que les deshumanizan (Heidbrink, 2014, Caviedes, 2015: 900, Figenschou et al, 2015)

Algunos medios de comunicación se refieren a ellos como MENA, a pesar de que muchas entidades sociales denuncian que es una manera de estigmatizarlos y de olvidar su corta edad y vulnerabilidad (Pont, 2020). En España, especialmente en el ámbito audiovisual y digital, se constata asimismo una presencia significativa del partido Vox y su exposición en relación a los menores extranjeros no acompañados de los que pide la expulsión (Gil y Gómez, 2022). Las redes sociales contribuirían de esta forma a la extensión de un discurso de odio basado en la consideración de que el migrante es un sujeto opuesto a los valores nacionales (Arcila et al., 2020; Torres, 2019).

COMUNICACIÓN Y MARCO INTERNACIONAL: LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

En España, el ámbito de atención a los NNA no tenía desarrollo normativo hasta hace muy pocos años en que se pasó de la consideración de objeto de protección a sujeto de derecho. Esta evolución fue posible a raíz de la Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989 (OHCHR, 1990). En España, seis años después tuvimos el impulso de la ley orgánica 1/1996 de 15 de enero, de Protección Jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil. A partir de 2004, la mayoría de los operadores de televisión españoles se adhirieron al Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia (Nogales, 2013). Ello no impide que en el mundo de la comunicación, en constante competencia, algunos medios cruzan límites a menudo.

La Federación Internacional de Periodistas (FIP) en el contexto de la atmósfera creada tras la aprobación de la Convención para los De-

rechos del Niño, publicó tres años más tarde la guía para periodistas y profesionales de prensa. Estas iniciativas internacionales muestran el reconocimiento común de la ética profesional periodística con el objetivo de la Convención del Niño, que es el interés superior de los NNA. Y son la prueba asimismo del difícil equilibrio que supone la decisión de incluir imágenes o no en las que puedan estar relacionados los menores. Se requieren procesos que clarifiquen los criterios que puedan orientar a los medios de comunicación en el tratamiento de sus informaciones a fin de garantizar la protección de la infancia (Bañón Castellón, 2022: 241).

Por su parte, en España, en el Código Deontológico de la Federación de Asociaciones de Periodistas Españoles se hace mención expresa a que “se prestará especial atención al tratamiento de asuntos que afecten a la infancia y a la juventud y se respetará el derecho a la intimidad de los menores” (FAPE, 2017).

La Unión Europea reconoce de forma explícita los derechos de los niños y las niñas en el artículo 24 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y los fija como prioridad lanzando además una iniciativa para impulsar la protección (Comisión Europea, 2005).

Paralelamente se había estado conformando el proyecto marco comunitario con la Directiva Televisión sin Fronteras (TSF) publicada en su primera versión en 1989 y reformada con posterioridad en 1997 y 2007 antes de ser sustituida en el año 2010 por la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual (2010/13/UE) En la reforma de ésta, en el 2018 se aumenta la protección al colectivo de la infancia y adolescencia y se contempla el encargo a entidades reguladoras (Vidal, 2013).

SITUACIÓN JURÍDICA DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN ESPAÑA

En octubre de 2021 se aprobó en Consejo de Ministros la reforma de la ley de extranjería que tenía como uno de sus objetivos el evitar que los menores extranjeros no acompañados llegasen a cumplir la mayoría de edad sin documentación. De esta forma, pueden llegar al mercado laboral a partir de los 16 años. La anterior norma provocaba que muchos cayesen en un proceso de irregularidad sobreenvenida si cumplir los 18 años. Sólo seis meses después pudieron extenderse autorizaciones a 5.817 extutelados y 3.504 menores, lo que supone el 60 por ciento de las personas que figuraban en la lista de peticiones. La reforma ha propiciado que se duplique el número de altas en la Seguridad Social de estas personas; sólo cuatro meses después eran ya 4.599 frente a los 2.700 registrados con anterioridad a la norma. Esto demuestra la rapidez de la incorporación laboral de este grupo, que encuentra preferentemente trabajo en hostelería, manufacturas, comercio y construcción (MISSM, 2022).

La reforma ha reducido de 9 a 3 meses el plazo para que la Administración documente al menor con una autorización de residencia, cosa que ha ayudado a disminuir el número de tutelados que cumplen los 18 sin haber obtenido tarjeta de identidad. Asimismo, la concesión de la autorización habilita para el ejercicio de la actividad laboral en el momento de alcanzar los 16 años de edad. La propia exposición de motivos de la ley reconoce que el modelo migratorio español muestra importantes ineficiencias y genera el desarrollo de prácticas de economía informal que tienen elevados costes humanos, económicos y sociales (BOE, 2022).

Por ello y a pesar de las limitaciones, la reforma ha venido a corregir algunas disfunciones de gestión mi-

gratorio y avanza en cambios de carácter estructural (Pinyol, 2022).

METODOLOGÍA

Esta investigación se ha efectuado desde una perspectiva mixta, con un enfoque exploratorio que utiliza el análisis de contenido que en su diseño contiene una hibridación de enfoques cualitativos y cuantitativos (Tinto, 2013; Kriger, 2021). Se toma en consideración el lenguaje como elemento constructor del orden social y por tanto como un recurso esencial de transmisión ideológica y de valores.

Las noticias que componen la muestra han sido emitidas en el periodo comprendido entre agosto de 2017 y febrero de 2023. Para su localización se ha utilizado las palabras clave "MENA" y "menor extranjero no acompañado" en las páginas web de las televisiones analizadas y en youtube, red en la que algunas perviven tras su difusión en la primera pantalla. Se han analizado un total de 50 piezas cuyo primer criterio común es que han sido elaboradas en programas de naturaleza informativa que se emiten en abierto. Asimismo, se ha considerado que la mitad de la muestra procediese de televisiones de naturaleza pública (RTVE, TV3, Canal Sur, EITB, RTVC, Apunt, France 24 y Cuatro) y la otra, de la privada (Antena 3, Telecinco, la Sexta y Cuatro). La elección de estas cadenas se ha efectuado en base a su relevancia en cifras de audiencia y al criterio de diversidad. De esta forma, se pretende contrastar las diferencias de composición entre ambos grupos.

El conjunto de ítems posee representatividad y desde esa perspectiva, podría constituirse como estructura en próximos modelos predictivos que puedan abordarse con muestras más numerosas (Gil y Gómez, 2022). Para efectuar el análisis se ha diseñado una ficha con categorías y variables con posibilidad de respuesta múltiple o dicotómica (tabla 1).

Se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación tanto en lo referente a los ítems de las televisiones públicas como los de las privadas que componen la muestra total (N=50):

P1- ¿El tratamiento de la imagen de los NNA extranjeros no acompañados en las diferentes informaciones contempla las debidas medidas de protección de su intimidad?

P2- ¿Qué el tipo de lenguaje que se utiliza para referirse a los NNA extranjeros solos?

P3- ¿Qué clase de fuentes se utiliza y qué discursos utilizan?

P4- ¿Existe equilibrio de representación de género en las noticias referidas a NNA extranjeros no acompañados?

TABLA 1:

Ficha de análisis

DATOS UNIDAD ANÁLISIS: FECHA EMISIÓN/CONTENIDO	
VARIABLES	CATEGORIAS
V1 N° registro	
V2 EMISOR	1- RTVE 2-TV3 3-CANAL SUR 4-EITB 5-ANTENA 3 6-TELECINCO 7-LA SEXTA 8-RTVC 9-APUNT 10-FRANCE 24 11-CUATRO
V3 NATURALEZA EMISOR	1-TITULARIDAD PÚBLICA 2-TITULARIDAD PRIVADA
V4 REPRESENTACIÓN VISUAL	1-Sin presencia de los/las NNA 2-Presencia de los/las NNA (sin protección identidad al haber cumplido la mayoría de edad) 3-Presencia de los/ las NNA (con protección de identidad)
V5 GÉNERO	1-Menor no acompañado mujer 2-Menor no acompañado hombre 3-Menores mujer/hombre
V6 CAMPO SEMÁNTICO	1-Uso único de la palabra MENA 2-Uso de la expresión menor extranjero no acompañado 3-Explicación del uso de la expresión menor extranjero no acompañado frente a MENA
V7 CONTEXTO DE LA NOTICIA NEGATIVO	1-Delinuencia 2-Problemáticos 3-Incidentes 4-Acusaciones extrema derecha 5-No hay descripción negativa

V8 CONTEXTO DE LA NOTICIA POSITIVO	1-Quieren ayudar a sus familias 2-Voluntad de buscar una oportunidad económica 3-Deseos de superación 4-No hay descripción positiva
V9 TIPOS DE FUENTES	1-Menores no acompañados 2-Exmenores extranjeros no acompañados 3-Educadores 4-Cargos institucionales 5-ONG y entidades sociales 6-Portavoces extrema derecha 7-No aparecen fuentes expresas
V10 TONO DISCURSO FUENTES	1-Enunciativo 2-Emocional positivo 3-Emocional negativo 4- Emocional positivo/negativo 5-No hay fuentes expresas
V11 TONO DISCURSO PERIODISTA	1-Enunciativo 2-Emocional positivo 3-Emocional negativo
V12 TIPO DE DISCURSO AUDIOVISUAL	1-Narración selectiva (no objetiva) 2-Narración completa (incluyendo elementos contexto) 3-Narración polifónica positiva 4-Narración polifónica negativa 5-Narración polifónica mixta
V13 VALORACIÓN GENERAL	1-Positiva 2-Negativa 3-Neutral

RESULTADOS

El análisis de las variables establecidas en la presente investigación ofrece los siguientes resultados plasmados en los gráficos que exponemos a continuación:

1-Representación visual de los menores extranjeros no acompañados

La presencia de los menores extranjeros no acompañados se constata en la mayor parte de las informaciones. En las cuantificaciones en la televisión pública se advierte que, en general, se protege su identidad y por ello, se recurre con frecuencia a los extutelados que han superado los 18 años (gráfico 1). Este colectivo aparece en menor proporción en el grupo de piezas de la televisión privada y por tanto se infiere

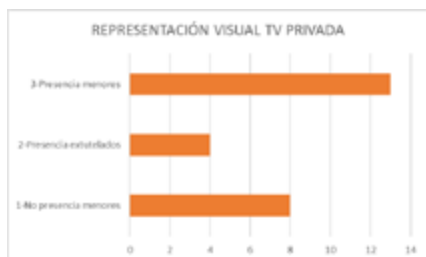
que disponen de menor espacio para la expresión (gráfico 2). En la televisión privada es ligeramente superior el número de piezas en las que aparecen los menores, pero también en más ocasiones se les alude sin que existan planos en los que aparezcan. El entorno visual en el que son representados es el exterior, las calles en menor medida, los interiores de centros.

GRÁFICO 1



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 2



Fuente: Elaboración propia

2-Campo semántico

El lenguaje utilizado marca diferencias de perspectiva en el tratamiento mediático que se da al sujeto de nuestra investigación. Tanto en la televisión pública como la privada, se evidencia que el uso del acrónimo MENA ha ido en disminución en los informativos, siendo más presente en las piezas más antiguas de la muestra. Este descenso es mucho más claro en la televisión pública, en donde apenas se contabiliza en 4 piezas del conjunto analizado, mientras que en la privada se dobla este número. La expresión mayoritariamente utilizada en ambos casos es "menor extranjero no acompañado" y está claramente más integrada en las televisiones públicas, en donde observamos además en algunos ítems del estudio que se explica el significado del acrónimo. El uso único de la palabra MENA es poco frecuente, pero más presente en el cómputo correspondiente a la privada (gráfico 3)

GRÁFICO 3

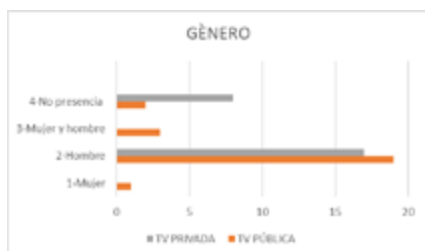


Fuente: Elaboración propia

3-Género

Las niñas y las adolescentes suponen un grupo mucho más reducido en el conjunto de los menores extranjeros no acompañados, pero su falta de presencia en las piezas informativas referidas a este colectivo, constituye una subrepresentación, incluso considerando esa proporción, lo que conlleva de forma paralela una invisibilización. Esto se percibe tanto en la televisión privada como en la pública; aunque es en esta última en donde se aprecia una ligera mejora de la representación (gráfico 4) También en la pública es menor el número de informaciones en las que no se cuenta con la presencia de los protagonistas; en la privada hay una mayor decantación por la referencia indirecta. En ambas tipologías de televisión se impone de forma clara la interlocución masculina.

GRÁFICO 4



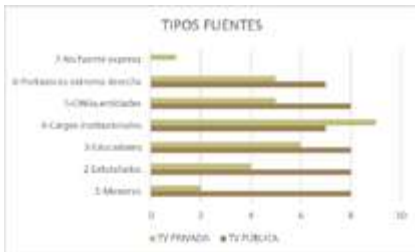
Fuente: Elaboración propia

4-Tipos de fuentes

La selección de fuentes tiene especial incidencia en la valoración de tratamiento mediático en el ámbito televisivo. En general, el recurso a la fuente directa de los menores extranjeros no acompañados se muestra más habitual en la televisión pública, que además suele recurrir tal y como constata nuestro estudio a entrevistas con extutelados (gráfico 5) De esta forma, no solo utiliza fuente directa, sino que, además, al ser mayores de edad no están sometidos a la obligatoriedad de protección de identidad pudiendo representar la narra-

ción de casos de éxito. En prácticamente todos los apartados es mayor el recurso a las fuentes por parte de la televisión pública, incluido el dedicado a los portavoces de la extrema derecha; algo relacionado, al menos en parte al hecho de que buena parte de ellos ocupan cargos institucionales. Los educadores y las organizaciones no gubernamentales aparecen con mucha frecuencia en ambos tipos de televisión; aunque en menor proporción en la privada. En este último caso, el discurso es mayoritariamente positivo para los NNA extranjeros, aunque también es frecuente la denuncia sobre la necesidad de más medios para efectuar el acompañamiento y sus condiciones personales de trabajo.

GRÁFICO 5



Fuente: elaboración propia

5- Contexto de la noticia

Los elementos que circundan la narración audiovisual, los detalles que podríamos dar en llamar “atmosféricos” marcan el tono de la noticia. En este caso, la presente investigación constata evidentes diferencias entre el tratamiento que dan las televisiones públicas y las privadas. En estas últimas apenas aparecen las descripciones positivas y sus apariciones están vinculadas a delincuencia y violencia en una relevante proporción (gráfico 7) cosa que no ocurre de esta forma en las públicas. En cambio, aunque en las privadas también en algunas piezas hay referencias a las circunstancias que obligan a los NNA a emigrar en solitario es en las públicas en

donde se contextualizan los motivos en positivo que les llevan a tomar la decisión, tales como el deseo de superación o el de ayudar a las familias. (gráfico 6)

GRÁFICO 6



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 7



Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación constata que, en general, se ha producido una evolución en la conciencia profesional sobre el tratamiento televisivo de la figura de los menores no acompañados, como resultado en parte de la generación de una legislación protectora de los derechos de los NNA en el ámbito audiovisual. Esta observación es claramente más evidente en las televisiones públicas, aunque también en las privadas está presente de forma creciente la protección de la identidad de los menores (P1). Sin embargo, y aunque la aplicación de los códigos deontológicos es mucho más apreciable en las televisiones que en otros medios y desde luego, que en

las redes sociales (donde en ocasiones son violados con total impunidad) la preservación de la dignidad no puede limitarse a proteger la visibilidad de los rostros y es en el ámbito del lenguaje donde se pueden detectar connotaciones negativas. Y así, se observan algunas prácticas discursivas que apuntan a que los contextos en que estos menores extranjeros aparecen se configuran en ocasiones en vinculación con su utilización por parte de las formaciones de extrema derecha, Vox en particular. Su presencia en los argumentos de estos partidos provoca que justamente tengan presencia mediática cuando este grupo lo dispone, circunstancia que condiciona una asignación de sentido en negativo en el contexto interpretativo de realidad para los NNA extranjeros. El discurso de odio está basado en un lenguaje que sitúa al foráneo como una amenaza y fomenta mensajes de humillación, descrédito y estigmatización (Arcila et al., 2020) En este sentido, en el medio televisivo se comprueba que el acrónimo MENA, cargado de connotaciones de sesgo negativo, es poco utilizado en los espacios de televisión pública en los informativos y cuando aparece, se realiza una contextualización semántica de índole didáctica para explicar el término y la carga discriminatoria que conlleva. El lenguaje valorativo en negativo se aprecia en piezas en las que intervienen testimonios de la calle y en momentos asociados a actos de la extrema derecha. La decisión profesional de incluir estas declaraciones que tienen aporte emocional y no informativo denota una intención sensacionalista. En estos casos, la praxis periodística debería ser estricta y consciente en tanto que la narrativa emocional basada en este tipo de opiniones subjetivas contribuye al discurso del odio (P2).

A diferencia de lo que apuntan otras investigaciones desarrolladas en el ámbito de las redes sociales, en la televisión sí que se observa no solo

una mayor diversidad de fuentes, sino una clara presencia de portavoces de organizaciones no gubernamentales y de instituciones. Si en una red social como Youtube llama la atención la ausencia de ONG o movimientos sociales como creadores de contenido (Gil-Ramírez y Gómez de Travesedo, 2022), en cambio, en el espacio de las emisiones televisivas sí aparecen como fuentes fundamentales. Los educadores y educadoras y ongs son interpelados con frecuencia para dar su testimonio tanto en la pública como en la privada; aunque con menor frecuencia en esta última. Estos colectivos aportan un discurso claramente positivo sobre los menores extranjeros no acompañados, aunque también es frecuente el argumento de la denuncia sobre la falta de medios para poder ejercer su labor de protección y acompañamiento con mayor eficacia. En la selección de fuentes también se constata que es más habitual en la pública la aparición de testimonios de extutelados, gente muy joven pero que ya ha cumplido la mayoría de edad con lo que se refleja su experiencia vital cumpliendo con el respeto y preservación de la identidad de los que aún son menores(P3).

Con respecto a la perspectiva de género, hay una invisibilización de manera más evidente en la representación de las niñas y adolescentes. Es cierto que constituyen un grupo menor cuantitativamente dentro del conjunto de menores no acompañados, pero incluso considerando esta circunstancia, ambos tipos de televisiones las subrepresentan y se impone una portavocía claramente masculina. Esta constatación abre otras hipótesis dignas de estudio en ulteriores investigaciones; porque todo parece apuntar a que las menores en esta situación acaban en ocasiones en destinos no visibles y en donde es incierto su destino, como es en la explotación sexual y otras situaciones que, por estar en ocultación les dificulta la búsqueda de ayuda. Algunas

organizaciones han denunciado la desaparición de menores extranjeros víctimas de trata (Ramajo, 2018).

Hay en todo casi una presencia mediática televisiva casi residual de las chicas, aunque es también en la televisión pública en donde se constata una cierta representación con casos de jóvenes, ya mayores de edad, que han logrado inserción educativa y laboral (P4).

En definitiva, aunque en el medio televisivo se advierte una mejora en el tratamiento mediático general como resultado del desarrollo no solo de cuerpo legislativo sino de la creación de libros de estilo y códigos deontológicos que contemplan la protección de la infancia aún persiste en muchas narrativas la primacía de la condición de extranjero a la de menor y resulta conveniente recordar que son personas solas, en otro país, en edad delicada, con expectativas normalmente fallidas y, por tanto, en vulnerabilidad extrema. El explicar las circunstancias de su situación a través de un enfoque positivo y habilitador puede ser eficaz para ofrecer una representación de estas personas que facilite su aceptación social (Baú, 2022). En tiempos en que algunos discursos políticos demonizan al colectivo de menores extranjeros no acompañados hay que recordar que los NNA en su totalidad requieren de protección especial por su mayor vulnerabilidad ya sean nacionales o foráneos. Todos y todas constituyen sujeto político, pero más allá de este imprescindible reconocimiento, un mínimo sentido de la condición humana debería hacernos entender que necesitan comprensión y apoyo. Y en el desarrollo de esta actitud es determinante el discurso mediático que, más allá de la información, transmite valores, construye imaginarios y el retrato de lo que debe ser una sociedad.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

AMNISTÍA INTERNACIONAL (2021). Problemas a los que se en-

frentan los MENA. Desmontando bulos. Recuperado de <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/menas-desmontando-bulos/>

ARCILA CALDERÓN, Carlos, BLANCO-HERRERO, Daniel y VALDEZ-APOLO, María Belén (2020). Rechazo y discurso de odio en Twitter: análisis de contenido de los tuits sobre migrantes y refugiados en español. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 172, pp. 21-40. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.172.21>

BAÑÓN CASTELLÓN, Lola (2022). *Derecho a la información*; en MECO, Fabiola (ed.). *Comentarios a la ley valenciana de infancia y adolescencia* pp. 237-273. Valencia: Tirant lo Blanch.

BAÑÓN CASTELLÓN, Lola (2019). *Guía Educación en Derechos Humanos como herramienta para la inclusión de las personas refugiadas*. Valencia: Fundación Asamblea Ciudadanos y Ciudadanas del Mediterráneo y Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Recuperado de: <https://www.citizensforeurope.eu/learn/educacion-en-derechos-humanos-como-herramienta-para-la-inclusion-de-las-personas-refugiadas>

BAÚ, Valentina. (2022). Framing the Representation of Refugee Children and Adolescents: A Key Informant Review of the Italian Media. *Media Watch*, 13(1), pp. 69–86. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/09760911221086049>

BHABHA, Jacqueline, KANICS, Jyathi y SENOVILLA, Daniel (2018). *Research handbook on child migration*. Elgar Publisher. Recuperado de: <https://doi.org/10.4337/9781786433701.00007>

BOE, Boletín Oficial del Estado (2022) Real Decreto 629/2022, de 26 de julio. <https://boe.es/boe/dias/2022/07/27/pdfs/BOE-A-2022-12504.pdf> Consulta 23

diciembre 2023.

BOOMGAARDEN, Hajo y VLIEGENTHART, Rens (2009). How News Content Influences Anti-immigration Attitudes: Germany, 1993–2005. *European Journal of Political Research* 48, pp. 516–542.

BRITTLE, Ruth y DESMET, Ellen. (2020). Thirty Years of Research on Children's Rights in the Context of Migration: Towards Increased Visibility and Recognition of Some Children, But Not All? *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), pp. 36–65. Recuperado de: <https://doi.org/10.1163/15718182-02801008>

CADENAS, Julia (2022). 15 meses de cárcel: la primera condena en España tras difundir 'fake news' para denigrar a los menores no acompañados. *Newtral*. Recuperado de: <https://www.newtral.es/condena-difundir-fake-news/20221108/>.

CAVIEDES, Alexander (2015) An Emerging 'European' News Portrayal of Immigration? *Journal of Ethnic and Migration Studies* 41 (6), pp. 897–917. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/01369183x.2014.1002199>.

COMISIÓN EUROPEA (2005) Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Recuperado de: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

COUNCIL OF EUROPE (2022) Strategy for the Rights of the Child (2022–2027) Recuperado de: <https://www.coe.int/en/web/children/strategy-for-the-rights-of-the-child>

DINES, Nick, MONTAGNA, Nicola y RUGGIERO, Vincenzo (2014). Thinking Lampedusa: Border Construction, the Spectacle of Bare Life and the Productivity of Migrants. *Ethnic and Racial Studies* 38 (3), pp. 430–445. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/01419870.2014.936892>

FAPE, Federación Asociaciones de la Prensa de España (2017). Código de Autorregulación sobre contenidos

televisivos e infancia. Recuperado de: <https://tvinfancia.es/tvinfancia/sites/default/files/C%C3%B3digo-%20Texto%20consolidado-%202015%20Julio.pdf>

FIGENSCOU, Tine, BEYER Auden y THORBJORNSRUD Kjersti. (2015). The moral police: Agenda setting and framing effects of a new(s) concept of immigration. *Nordicom Review*, 36(1), pp. 65–78. Recuperado de: <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A815128&dswid=9018>

FIP, Federación Internacional de Periodistas (2002) Restituir los derechos de la infancia https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3938_d_restituirlosderechosdelainfanciaguiaaparaperiodistas.pdf

GIL RAMIREZ, Marta y GÓMEZ DE TRAVESEDO, Ruth (2022). Estrategia discursiva sobre los MENA en YouTube. Construcción de un discurso de odio. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, pp. 259–285. Recuperado de: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1548>

GÓMEZ-QUINTERO, Juan David; AGUERRI, Jesús y GIMENO-MONTERDE, Chabier (2021) Representaciones mediáticas de los menores que migran solos: Los MENA en la prensa española. *Revista Comunicar*, 66, pp. 95–105. Recuperado de: <https://doi.org/10.3916/C66-2021-08>

HEIDBRINK, Lauren (2014). *Migrant Youth, Transnational Families, and the State: Care and Contested Interests*. *Pennsylvania Studies in Human Rights*. Ed. Bert B. Lockwood. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

KOZINER, Nadia (2013). *Antecedentes y fundamentos de la teoría del framing en comunicación*. *Austral Comunicación*, 2(1), pp. 01–25. Recuperado de: <https://ojs.austral.edu.ar/index.php/australcomunicacion/article/view/53>

KRIGER, Pablo. (2021) El análisis de contenido en textos normativos: propuestas prácticas en ciencias sociales. Revista de Investigación Interdisciplinaria en Métodos Experimentales Año 10 (1). Recuperado de: <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/metodosexperimentales/article/view/2224>

KUTSCHER, Nadia y KREB, Lisa-Marie (2018). The Ambivalent Potentials of Social Media Use by Unaccompanied Minor Refugees. Social Media + Society, 4(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/2056305118764438>

LELLIOTT, Joseph (2022) Unaccompanied Children in Limbo: The Causes and Consequences of Uncertain Legal Status, International Journal of Refugee Law, 34 (1), pp.1–30. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/ijrl/eeac024>

LEURS Koen (2014). The politics of transnational affective capital: Digital connectivity among young Somalis stranded in Ethiopia. Crossings: Journal of Migration & Culture, 5, pp. 87–104.

MENJÍVAR, Cecilia y PERREIRA, Krista (2019) Undocumented and unaccompanied: children of migration in the European Union and the United States. J Ethn Migr Stud. 2019;45(2), pp.197-217. Recuperado de:

<https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404255>

MISSM, Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2022) Más de 9.300 menores y jóvenes ex tutelados se han beneficiado de la reforma del reglamento de extranjería en sus primeros seis meses de vigencia Recuperado de:

<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/inclusion/Paginas/2022/030622-reforma-extranjeria-menores.aspx>

NOGALES, Antonia (2013) El marco legislativo y la protección del me-

nor en materia audiovisual. En REIG, Ramón. y MANCINAS, Rosalba. (Coords.), Educación para el mercado: un análisis crítico de mensajes audiovisuales destinados a menores y jóvenes. Barcelona: Gedisa, pp. 273-296

OHCHR (1990) Oficina Alto Comisionado Derechos Humanos Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

ONU (1989) Convención para los Derechos del Niño. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

PÉREZ MEDINA, Alfonso (2022) 15 meses de prisión, primera condena en España por una 'fake news' contra menores inmigrantes. Recuperado de: https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/primer-juicio-espana-difundir-fake-news-difamar-menores-extranjeros-acompanados_20221108636a19feac67a20001ad9d8d.html

PINYOL, Gemma (2022) La reforma del reglamento de extranjería, un paso necesario. El País, 29/07/22. Recuperado de:

<https://agendapublica.elpais.com/noticia/18169/reforma-reglamento-extranjeria-paso-necesario>

PONT, Elisa (2020) Menores extranjeros: solos y en tierra de nadie. La Vanguardia, 19/11/20. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20191119/471755043661/menores-no-acompanados-extranjeros.html>

RAMAJO, Javier (2018). Andalucía Acoge alerta de desapariciones de menores migrantes víctimas de trata de centros de protección de la Junta. Eldiario.es, 20/05/2018. Recuperado de: https://www.eldiario.es/andalucia/andalucia-acoge-menas_1_2119005.html

ROMERO, Luis (2022). Unsacred Children: The Portrayal of Unaccompanied Immigrant Minors as Racialized Threats. *American Behavioral Scientist* 66(3) Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/00027642221083529>

ROSEN, Rachel y CRAFTER, Sarah (2018). Media Representations of Separated Child Migrants, from Dubs to Doubt. Migration and Society. Recuperado de: <https://doi.org/10.3167/arms.2018.010107>

SAVE THE CHILDREN (2022). Report Hidden in Plain Sight. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/202206/HIDDEN_IN_PLAIN%20SIGHT_2022.pdf

TINTO, José Antonio (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, núm. 29, pp. 135-173 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf>

TORRE, Eduardo (2019). Migración, racismo y xenofobia en internet: análisis del discurso de usuarios contra los migrantes haitianos en prensa digital mexicana. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 14, pp. 2-28. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2019.v14.401>

UNIÓN EUROPEA (2022). Section 5. Children and people with special needs in the asylum procedure. *Annual Report on the Situation of Asylum in the European Union*, p.p. 256-260. Recuperado de: <https://euaa.europa.eu/publications/asylum-report-2022>

UNICEF (2022). Informe niños migrantes no acompañados.

Recuperado de: <https://www.unicef.es/ninos-migrantes-no-acompanados>

VIDAL, José María (2019) Libertades informativas y medios de comunicación. Valencia: Tirant Humanidades p. 85.

ZIZEK, Slavoj (2016). La nueva lucha de clases. Los refugiados y el terror. Barcelona: Editorial Anagrama.

**EL FACTOR RELACIONAL COMO CLAVE EN LAS TRIC:
ESTUDIO DE CASO EN ARAGÓN (ESPAÑA) DE LA
IMPLANTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE
ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA.**

The relational factor as a key in the TRIC: A case study in Aragón (Spain) of the implementation of a didactic unit on media literacy.


Carmen Marta-Lazo.

Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Zaragoza, España
cmarta@unizar.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0004-1094>


José Antonio Gabelas-Barroso.

Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Zaragoza, España
jgabelas@unizar.es

 <https://orcid.org/0000-0002-5942-6140>

Tamara Morte-Nadal.

Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Zaragoza, España
tmorte@posta.unizar.es

 <https://orcid.org/0000-0003-4459-9361>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10059986>

RESUMEN

En la presente investigación, se presenta un estudio de caso de la aplicación de una unidad didáctica titulada «Alfabetización mediática desde el modelo TRIC. Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación». Esta unidad didáctica se implantó en cuatro institutos de la Comunidad Autónoma de Aragón durante los meses de febrero a mayo de 2023. Los contenidos de la unidad se basaban en tres bloques principales: el profesional de la información, periodismo y desinformación, y ficción, entretenimiento y redes sociales. A efectos de evaluación se llevaron a cabo encuestas tanto al alumnado como al profesorado y se realizó un focus group con el profesorado. Los resultados obtenidos indican que tanto el alumnado como el profesorado valoran muy positivamente la implantación de un temario de alfabetización mediática. Finalmente, el factor relacional se posiciona como clave para establecer relaciones intra e inter-niveles bien desde la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad.

Palabras claves: Alfabetización mediática, factor relacional, TRIC, estudio de caso, periodismo.

ABSTRACT

This research presents a case study of the application of a didactic unit entitled «Media literacy from the TRIC model. Relationship, Information and Communication Technologies». This didactic unit was implemented in four institutes of the Autonomous Community of Aragón from February to May 2023. The contents of the didactic unit were divided into three main blocks: the information professional, disinformation and entertainment, and social networks. For evaluation purposes, surveys were carried out both to the students and to the teachers who were in charge, and a focus group with the teachers. The results indicated that both students and teachers highly value the implementation of a media literacy syllabus. Finally, the relational factor is positioned as the key to establishing intra- and inter-level relationships either from interdisciplinarity or transdisciplinarity.

Keywords: Media literacy, relational factor, TRIC, case study

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La alfabetización mediática

La alfabetización mediática e informacional (AMI) se define como *«la capacidad para acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los que nos enfrentamos día a día y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la capacidad para comunicarse competentemente disponiendo de los medios de comunicación a título personal»* (Ministerio de Educación, 2011).

Su nacimiento se sitúa en los años 80 debido a la necesidad detectada por la UNESCO de relacionar la educación con los medios de comunicación. Organismos internacionales como la UNESCO y la Comisión Europea promueven acciones para aumentar las habilidades de alfabetización mediática en la ciudadanía como una forma de combatir la desinformación y las noticias falsas que aparecen en los medios digitales (European Commission, 2023).

La UNESCO contribuye al desarrollo de la alfabetización mediática e informacional a través del apoyo a los Estados Miembros en la formulación de políticas y estrategias de alfabetización para los medios de comunicación e información (UNESCO, 2023). También ha colaborado con expertos internacionales, gestores públicos locales y del sector no gubernamental para analizar las características de la alfabetización mediática e informacional desde una perspectiva local, regional e internacional (UNESCO, 2021).

Por su parte, el Parlamento Europeo propuso desde 2008 la instauración en el currículum escolar de una materia denominada “educación mediática”, con el objetivo de que los escolares «comprendan y valoren críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunica-

ción, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes» (Marta-Lazo, 2018).

Además, según la «sociedad red» de Castells (2010) o la «cultura líquida» (Bauman, 2006) la sociedad ha llegado a una transformación en la que no solo es necesario filtrar la información que llega, sino producir contenidos de manera ética e intercambiar información de manera dialógica y responsable. La mejora de la alfabetización mediática de la ciudadanía se ha convertido en indispensable para el desarrollo social y democrático de la ciudadanía del siglo XXI (Area y Pessoa, 2012).

Como ya apuntó Marta-Lazo (2008) “La Educación en Materia de Comunicación es un tema con la suficiente relevancia y entidad en la sociedad actual como para estar integrado en el currículo escolar dentro de los denominados ejes transversales”. Más de una década después, en la actualidad, sigue existiendo un vacío y una necesidad en los currículos educativos de niños y jóvenes en la adquisición de competencias en alfabetización mediática, una tarea que deben abordar tanto los centros educativos como las familias (García-Ruiz y otros, 2016; García-Ruiz y Pérez-Escoda, 2019).

Las tric y el Factor Relacional

El constructo TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación) pone el énfasis en un nuevo escenario tecnológico donde la relación entre el humanismo y la tecnología desarrollan vínculos de reciprocidad (Gabelas-Barroso y otros, 2015). El Factor Relacional incluido en las TRIC es el «el eje que conecta los usos, consumos e interacciones que se producen en las redes, tanto psicosociales como sinápticas, con una visión positiva y holística, que abarca las tres dimensiones del ser humano (cognitiva, emocional y social), que desde el desarrollo comunitario

contempla todos los agentes mediadores sociales en un triple entorno (individual, social y ambiental)» (Gabelas-Barroso y Marta-Lazo, 2020).

Es un discurso ya asentado en los estudios de las ciencias sociales, en concreto en el ámbito de la educación y la comunicación del siglo XXI (educación). El Factor Relacional comprende dos dimensiones, una R competencial, basada en la capacidad de crear y mantener vínculos sociales y cognitivos; y una segunda la R, relacionada con los riesgos de la tecnología, con sus abusos y dependencias (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2023). Contemplado en un ecosistema digital en el que la formación de los individuos no sólo en el desarrollo de habilidades, también valores y actitudes. Marta-Lazo y Gabelas-Barroso (2016) consideran la alfabetización mediática clave para el ejercicio de la ciudadanía digital. De este modo, el tránsito de las TIC a las TRIC cristaliza en un ecosistema humanista dentro del sistema educativo, en el que docente y discente son los verdaderos protagonistas. En el que la convergencia de metodologías con el uso de técnicas activas permite la adopción de competencias más allá de las cognitivas (Marta-Lazo y otros, 2014), que conduce a lo que denomina intermetodología, con una visión holística en la que el Factor Relacional es transversal entre los diferentes tipos de actividades.

La metodología TRIC ha demostrado su trascendencia en este cambio de paradigma hacia las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC), que aboga por unas tecnologías y una educación más humanística, poniendo a la persona en el centro. De este modo, disponemos de notables evidencias, como su aplicación a la plataforma digital Entremedios, creada como medio de comunicación horizontal, interacción y construcción colaborativa entre quienes se preparan para ser periodistas (Marta-Lazo et al., 2022).

Asimismo, destacamos el estudio realizado por Unicef España, que utilizó el modelo TRIC en una investigación a más de 50 000 adolescentes denominada *Impacto de las tecnologías en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades. Un estudio comprensivo e inclusivo hacia el uso saludable de las TRIC* (Andrade y otros, 2021).

La unidad didáctica

Esta unidad didáctica es el resultado de una colaboración entre la Universidad de Zaragoza, a través del Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID), el Colegio de Periodistas-Asociación de Periodistas de Aragón (APA), la Delegación en Aragón de la Asociación de Directivos de Comunicación (Dircom) y la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón.

Se titula «Alfabetización mediática desde el modelo TRIC. Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación». El objetivo inicial de la unidad ha sido estimular el desarrollo competencial del alumnado que cursa tercero de la ESO. Su diseño se hizo siguiendo las pautas de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Aunque se han realizado estudios para conocer la competencia mediática e informacional de niños y adolescentes en España (Aguaded y otros, 2015; García-Ruiz y otros, 2014; Pérez-Rodríguez y otros, 2015), es la primera vez que se introduce en el currículo educativo español una unidad didáctica sobre alfabetización mediática. Además, esta unidad didáctica tiene el valor añadido de que está planteada, diseñada y enfocada desde el modelo TRIC.

Los contenidos de la unidad se basan en tres bloques principales:

1. El profesional de la información. Los temas de este bloque se centraron en explicar la labor del periodista y la di-

ferencia entre información y opinión, la búsqueda de información y la responsabilidad mediática. También se explicaban los derechos de autor, el derecho a la intimidad, la buena imagen y el derecho a la información.

2. Periodismo y desinformación. Se analizaron la propiedad de los medios de comunicación, la censura y sesgos, la verificación de información, la desinformación y bulos, fomento de hábitos de consumo críticos y saludables y las tecno adicciones.
3. Medios de información, ficción, entretenimiento y redes sociales. Este bloque se enfocó en las plataformas de entretenimiento en línea, el entorno relacional en redes sociales, la identificación de discursos de odio, la propaganda y publicidad en redes sociales y el papel de los *influencers*.

Las metodologías de aprendizaje que se definieron fueron el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) o *Challenge Based Learning* (CBL), la gamificación y el *role playing*, dentro de un marco de metodologías activas. Siguiendo la legislación española en materia de educación, se elaboraron unos saberes básicos, unas competencias específicas, unos descriptores y unos criterios de evaluación por bloque de contenido, así como unas situaciones de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de caso en el que se han llevado a cabo técnicas cuantitativas y cualitativas con el objetivo de evaluar cómo fue el proceso de aplicación de la unidad. Se trataba de un estudio piloto cuyo objetivo era conocer si la unidad era adecuada para tercero de la ESO en contenido y forma, así como responder a las posi-

bles necesidades que se detectarían en los institutos, para aplicar esta unidad a una red mayor de centros.

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio de caso fueron:

- ¿Cuáles son las impresiones del profesorado antes y después de la aplicación de una unidad didáctica sobre alfabetización mediática basada en las TRIC?
- ¿Desde los institutos de educación secundaria consideran que la alfabetización mediática es una materia necesaria dentro del currículo educativo español?
- Según el sistema educativo español, ¿es tercero de la ESO el curso óptimo para que el alumnado reciba contenidos sobre alfabetización mediática?

Esta unidad didáctica se implantó en cuatro centros de la Comunidad Autónoma de Aragón: IES Fernando Lázaro Carreter (Teruel), IES Monegros Gaspar Lax (Huesca), IES Torre de los Espejos (Utebo, Zaragoza) e IES Ramón y Cajal (Zaragoza) durante los meses de febrero a mayo. Los cuatro centros abarcaron las tres provincias de Aragón (Zaragoza, Huesca y Teruel), así como los dos entornos, urbano y rural. Se contactó con los centros vía correo electrónico. Tras una respuesta afirmativa, se realizó una primera reunión en la que se presentó brevemente la unidad didáctica y se resolvió cualquier duda que tuvieran los institutos. Cada centro relató cuáles habían sido sus primeras impresiones y cómo pensaban aplicar la unidad didáctica.

Tras esta reunión, se enviaron mediante correo electrónico encuestas antes y después de la aplicación de la unidad, tanto al alumnado como al profesorado que se encargó de su

implementación. Estas encuestas se realizaron con la herramienta formularios de Google y constaban tanto de preguntas cerradas como abiertas. La primera encuesta se envió en febrero y la segunda a mediados de mayo. Los formularios tenían como objetivos conocer si el alumnado y el profesorado conocían los términos TRIC y alfabetización mediática. La enviada al profesorado se centró en detectar si el alumnado tenía competencias en alfabetización mediática, si les parecía una competencia que pudiera aportarles beneficios. También se incluyeron preguntas relacionadas con sus impresiones respecto a la facilidad de implementación de la unidad, la adecuación de los contenidos y las metodologías. En cambio, la encuesta al alumnado estaba enfocada a explorar su interés por la unidad, sus expectativas y cuáles pensaban que serían las mayores dificultades en su aprendizaje. En la encuesta inicial se recibieron 6 respuestas del profesorado y 62 respuestas del alumnado, y en la encuesta de evaluación final se recibieron 8 respuestas del profesorado y 91 del alumnado. La diferencia en las respuestas del profesorado fue porque conforme los centros iban avanzando en la aplicación de la unidad, dos profesionales de un centro se añadieron a esta implantación.

En junio se realizó un *focus group* siete de los profesores/as que participaron en la aplicación de la unidad, Este grupo de discusión se grabó tanto en audio como en video para recoger la mayor cantidad de información posible. Dos de los investigadores hicieron de moderadores, guiando a los participantes de una manera conversacional y sin interferir en sus intervenciones. Se recogió la experiencia de todos los centros, invitando a todo el profesorado a intervenir.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

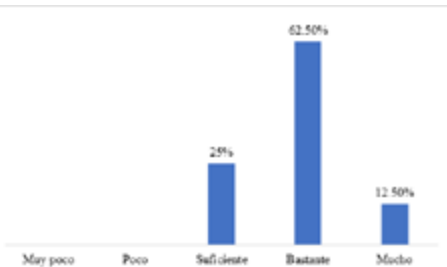
3.1 Análisis de la encuesta

Tras el análisis de las respuestas de la **encuesta al profesorado**, la R

de TRIC tenía sentido para todos los centros y consideraban que su alumnado apenas tenía competencias en alfabetización mediática. Para la mayoría del profesorado esta unidad didáctica es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico ante los medios de comunicación. El 75% consideraba que su alumnado había ganado entre bastantes y muchas competencias sobre alfabetización mediática (véase gráfico 1).

GRÁFICO 1.

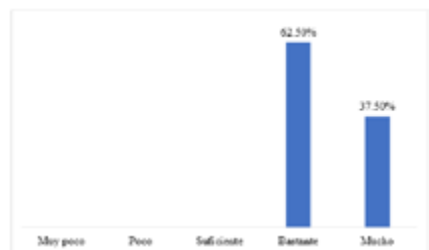
Grado en el que el alumnado ha ganado competencias en alfabetización mediática. Fuente: elaboración propia.



Además, todo el profesorado indicó que esta unidad ha beneficiado mucho al alumnado dentro del currículo educativo de Secundaria (véase gráfico 2).

GRÁFICO 2.

Grado en el que la unidad ha beneficiado al alumnado. Fuente: elaboración propia.

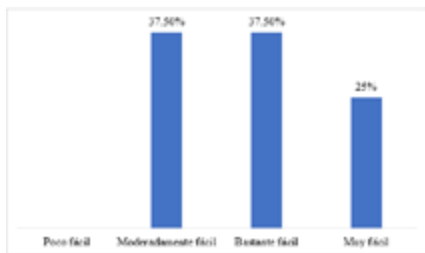


Todos consideraron que su implantación iba a ser relativamente sencilla. En la evaluación final el

62,5% consideró que su aplicación fue bastante y muy fácil y el 37,5%, que su aplicación fue moderadamente fácil (véase gráfico 3).

GRÁFICO 3.

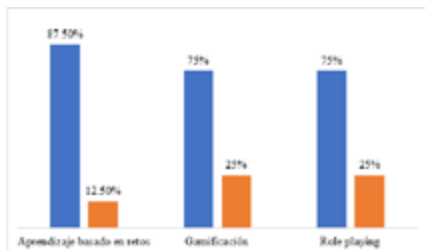
Facilidad de implantación de la unidad. Fuente: elaboración propia.



Antes de la aplicación de la UD, todas las metodologías se consideraron apropiadas, siendo la metodología más valorada la de "aprendizaje basado en retos", seguida de gamificación y *role playing*. Después de la aplicación de la UD, hubo bastante unanimidad en que todas las metodologías eran apropiadas (véase gráfico 4).

GRÁFICO 4.

Efectividad de las metodologías activas utilizadas. Fuente: elaboración propia.



En general consideraron que el alumnado había respondido bien a los contenidos de la unidad. Las mayores dificultades que el profesorado detectaba antes de aplicar la unidad di-

dáctica fueron el tiempo disponible, la carencia de un espíritu crítico entre el alumnado y su dificultad a la hora de detectar sesgos. Tras su aplicación, las dificultades que ya habían considerado se confirmaron, ya que constataron un conocimiento superficial de los medios de comunicación por parte del alumnado, lo que implicaba que algunos conceptos fueran lejanos para ellos. La falta de tiempo y la adaptación del alumnado a los métodos fueron otras dificultades para su aplicación.

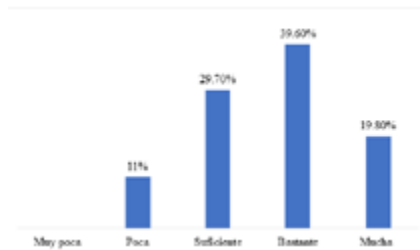
Respecto al contenido de los bloques, les pareció adecuado, siendo especialmente valorado el bloque 2 "Periodismo y desinformación", ya que los sesgos informativos y la manipulación informativa son retos a los que su alumnado ya se está enfrentando.

En cuanto a las encuestas al alumnado, la mayoría estaba interesado sobre el contenido. Antes de la aplicación de la unidad, esperaban aprender a evaluar e interpretar correctamente la información que les llega de las redes sociales y de los medios de comunicación, a aprender sobre los medios de comunicación, a no fiarse de la primera información que vean, a reflexionar sobre la información que les llega y a aprender a hacer un uso más responsable de la tecnología.

El 88,7% consideraba que este contenido era diferente a los demás dentro de su currículo, este porcentaje aumentó al 89,1% después de la aplicación de la unidad (véase gráfico 5).

GRÁFICO 5.

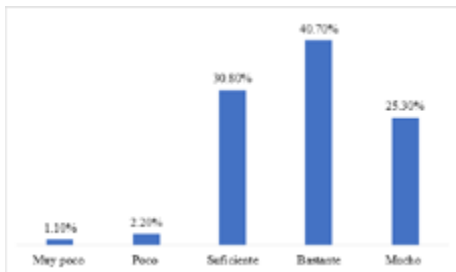
Originalidad del contenido de la unidad. Fuente: elaboración propia.



El 93,5% consideraba que la alfabetización mediática podía ayudarles en su día a día, este porcentaje aumentó al 96,8% después de la aplicación de la unidad. Un tercio del alumnado encuestado lo valoraba como “muy importante” (véase gráfico 6).

GRÁFICO 6.

Grado en el que consideran que la alfabetización mediática es útil para la vida diaria. Fuente: elaboración propia.



Tras la aplicación de la unidad, en general no ha habido grandes dificultades por parte del alumnado, pero se pueden distinguir varias bastante generales: entender el contenido ya que muchos conceptos eran nuevos para ellos/as, dificultades relacionadas con las tareas (buscar y estructurar la información que buscaban, exponer delante de sus compañeros...) y ponerlo en práctica, como a la hora de analizar una noticia real y saberla diferenciar de un bulo.

Su actividad favorita fue buscar una noticia falsa, analizar por qué lo era y exponerla ante sus compañeros/as, porque les hizo amena la clase, pudieron ser entre sus compañeros/as y con el profesorado. El juego de mesa TRIC también tuvo bastantes valoraciones entre el alumnado. En cuanto a su opinión final sobre la unidad, en general se percibe una valoración positiva del alumnado, particularmente sobre los temas relacionados con las *fake news* y la desinformación.

Han considerado el contenido como algo “muy interesante”, “necesario”, “útil” y “divertido” en el que ven una aplicación práctica para su día a día. Se ha mencionado especialmente la importancia sobre la capacidad de distinguir sobre lo que pueden creer y lo que no, sobre el uso que se da de la tecnología y de alguno de los peligros que pueden suponer las redes sociales.

3.2 Análisis del grupo de discusión

En la tabla 1 se puede consultar el DAFO elaborado con las principales conclusiones del grupo de discusión. El contenido podría ser transversal a varias asignaturas, incluso podría ser una competencia específica en sí misma. El tercer bloque de redes sociales se considera ideal para implementarlo desde Primaria, como estrategia de Educación ante el mal uso y abuso de redes sociales por parte de niños y jóvenes. Indican que en el instituto se encuentran con dinámicas que existen desde Primaria y cuya causa son las redes sociales. Es esencial la prevención en alfabetización mediática en lo referente a las relaciones sociales que vienen desde las redes sociales, donde se construyen ya dinámicas tóxicas que luego son mucho más difíciles de cambiar. En cambio, los bloques sobre desinformación y medios de comunicación se aprovechan mucho mejor en cuarto de la ESO, cuando ya existe una cierta curiosidad por parte del alumnado por informarse y tienen la madurez necesaria para construir su marca personal.

No obstante, fue unánime que el temario de la unidad didáctica se puede implantar en diferentes niveles educativos como primaria, además de secundaria y bachillerato, de manera transversal. Para enriquecer la unidad didáctica se valoró utilizar recursos audiovisuales que puedan atención del alumnado.

Para la implementación se identificaron tres puntos clave: mayor tiempo para empezar a principio del curso lectivo, menor burocratización por parte de las administraciones públicas y autonomía en la aplicación de la unidad para adaptar los contenidos, en línea con la transversalidad de la unidad.

Para captar a nuevos centros, se recomienda entrar a los canales a través de las necesidades intrínsecas de los centros, más que desde una directiva. En esta línea, se ha sugerido la creación de una red de institutos interesados que podrían recibir apoyo por parte de los centros que han formado parte del proyecto piloto, así como de la universidad y de la asociación de periodistas. Esta red sería un entramado de centros en los que se compartirían relaciones y conocimientos compartidos, posicionando al factor

relacional como clave intercentros e intracentros.

Además, se trata de aprovechar lo que ya se está haciendo en los centros y aprovechar esas dinámicas y retroalimentarlas con los contenidos de la unidad. Es fundamental el soporte y la tutorización al profesorado de los centros en todas las etapas del proceso por parte de instancias como las universidades y las asociaciones de profesionales de periodistas.

Otro de los posibles proyectos futuros en los que se basaría el Factor Relacional sería la creación de un medio en el que el alumnado perteneciente a esta red de centros pudiera colaborar a través de sus trabajos y proyectos sobre alfabetización mediática. También se potenciaría la relación entre el alumnado urbano y el alumnado rural.

TABLA 1.

DAFO de los resultados del grupo de discusión

DEBILIDADES	AMENAZAS
Falta competencias del profesorado Tema de la propiedad de la información, autorías. Saturación de contenidos del profesorado. Demasiado hemisferio izquierdo, importancia al memorístico. Salud mental alumnado Que se hereden en secundaria dinámicas	Interinidad en los centros rurales Burocratización Planes de estudio, constante cambio de las leyes educativas <i>Burnout</i> del profesorado
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Ética debería ser universal, se relaciona con un componente basado en la información veraz y ética Necesidad a nivel relacional desde el punto de vista de la convivencia (alfabetización mediática, desinformación a nivel competencial) Verlo como una necesidad natural sin imponer planes, materias o métodos Implantación interniveles La importancia de crear vínculos. Generar herramientas como rúbricas de evaluación.	Marco de la normativa vigente para que sea más aplicable Las TRIC como oportunidad para no menospreciar ninguna forma de saber (saber compartir, saber, saber hacer y saber ser) Crear una educación más humanística basada en los saberes básicos donde los medios deben adaptarse a las personas Prevención, trabajar dinámicas antes de que se produzcan. Prevención del uso de redes sociales Crear una red de centros

CONCLUSIÓN

La alfabetización mediática, como el Factor Relacional, son transversales. El profesorado insistió en la idea

de que era una unidad didáctica que podía ser una competencia **transversal** a todas las asignaturas del currículo educativo, o una asignatura en sí misma. Para mejorar el contenido de

la unidad didáctica, se propuso potenciar las prácticas de *role playing* y mayor reflexión crítica sobre el propio oficio del periodista y los sesgos de identidad.

Una de las principales aportaciones fue la introducción de la alfabetización mediática desde Educación Primaria como **prevención** ante malos usos y abusos de redes sociales. La alfabetización mediática tiene un fuerte componente para la prevención y promoción de la salud, ya que el fomento de hábitos saludables ante el consumo de pantallas es fundamental. Además, podrían evitarse episodios de ciberbullying procedentes del mal uso de las redes sociales que vienen de dinámicas ya cogidas desde Primaria.

Es importante que se presente al inicio de curso como para proponerla al claustro una competencia transversal. El profesorado de los IES se encuentra ante una situación de *burnout*, con una gran saturación de contenidos a impartir, con muchos interinos, mucha inestabilidad y demasiado cambio de profesorado, particularmente en los centros rurales. De ahí que se insista en promover esta unidad como una necesidad intrínseca ante problemas que están pasando entre el alumnado y que hay una autonomía en la aplicación.

Se propone apoyar esta iniciativa a través de la creación de una red de centros utilizando como pilares la formación y asesoramiento de la Universidad de Zaragoza y de la APA como entidad profesional (ciclos de charlas, conferencias, redes de alumnado...) y una escala de mentorazgo donde los medios de comunicación y los periodistas sean quienes nutran esta red de mentoría entre los que ya han sido formados y los que van a ser formados. Esta red de centros que aplicarían la unidad didáctica se retroalimentaría los unos con los otros. El enlace entre el profesorado, la universidad y la APA sería un comité TRIC

dentro de cada centro. Respecto al alumnado, se proponen prácticas inter-niveles entre cursos, así como la creación de un plataforma en la que se recojan las mejores prácticas de cada uno de los centros. Eso podría servir para llegar al alumnado urbano y rural. De esta manera el Factor Relacional se extiende por los inter-niveles, intercentros e intergeografías.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

AGUADED, I., GUTIÉRREZ, I., y DÍAZ PAREJA, E. M. (2015). *La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España)*. RIED: **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**. Vol. 18 Nº2, pp. 275- 298. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13407/13061>

ANDRADE PÉREZ, B.; GUA-DIX GARCÍA, I.; RIAL BOUBETA, A. y SUÁREZ LORENZO, F. (2021). *Impacto de las tecnologías en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades. Un estudio comprensivo e inclusivo hacia el uso saludable de las TRIC*. Madrid. UNICEF.

AREA, M. y PESSOA; T. (2012). *De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0*. **Comunicar**, Vol. 38, pp. 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

BAUMAN, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.

CASTELLS, M. (2010). *El poder en la sociedad red. Comunicación y poder*. Madrid. Alianza.

EUROPEAN COMMISSION (2023). *Media literacy*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/media-literacy>

GABELAS-BARROSO, J. A. y MARTA-LAZO, C. (2020). *La era TRIC: Factor R-relacional y educucomunicación*. Egrégus.

GABELAS-BARROSO, J. A., MARTA-LAZO, C. y GONZÁLEZ ALDEA, P. (2015). *El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente. Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, Vol. 53, pp. 20-34. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i53.2509>

GARCÍA-RUIZ, R., MATOS, A., y BORGES, G. (2016). *Media Literacy as a responsibility of families and teachers. Journal of Media Literacy*. Vol. 63, pp. 82-91. <https://bit.ly/3qT8WuN>

GARCÍA-RUIZ, R. y PÉREZ-ESCOODA, A. (2019). *Empoderar a la ciudadanía mediante la educación en medios digitales. Hamut'ay*, Vol. 6 N°2, pp. 7-23. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1771>

GARCÍA-RUIZ, R., RAMÍREZ-GARCÍA, A., y RODRÍGUEZ-ROSELL, M. (2014). *Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. Comunicar*. Vol. 43, pp. 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>

MARTA-LAZO, C. (2008). La educación en materia de comunicación, una asignatura pendiente. *Ámbitos*, N° 7, pp. 225-236.

MARTA-LAZO, C., GABELAS-BARROSO, J. A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, G. (2014). *La intermetodología en la Educomunicación. Anuario ININCO / Investigaciones de la Comunicación*, Vol. 26 N°1. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ai/article/view/10884

MARTA-LAZO, C. y GABELAS-BARROSO, J. A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el factor R-elacional*. Barcelona. Editorial UOC.

MARTA-LAZO, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: orígenes, fundamentos y evolución conceptual, en FUENTE COBO, Carmen, GARCÍA GALERA, María del Carmen, CAMILLI TRUJILLO, Celia Rosa (Coords.). **La educación mediática**

en España: artículos seleccionados. (pp. 47-54). Madrid: Universitas.

MARTA-LAZO, C.; GABELAS-BARROSO, J. A.; NOGALES-BOCIO, A., y BADILLO-MENDOZA, M. E. (2022). Aprendizaje Multimedia y Transferencia de Conocimiento en una Plataforma Digital. Estudio de Caso de Entremedios. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Vol. 25, N° 1, pp. 101-120.

MARTA-LAZO, C. y GABELAS-BARROSO, J. A. (2023). *Diálogos posdigitales: las TRIC como medios para la transformación social*. Barcelona. Gedisa.

Ministerio de Educación (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. <https://sede.educacion.gob.es/publventa/PdfServlet?pdf=-VP15157.pdf&area=E>

PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A., DELGADO-PONCE, A., GARCÍA-RUIZ, R., y CALDEIRO, M. (2015). *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas. La educación en competencia mediática*. Barcelona. Gedisa.

UNESCO. (2021). *La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) como respuesta a la desinformación y a los desafíos de la ciudadanía digital*. <https://n9.cl/xlufq>



UNESCO. (2023). *Alfabetización Mediática e Informacional*. <https://n9.cl/ch7t8>

**UNCIVIL DISCOURSES AND POLARISATION ON
PRIME TIME POLITICAL TALK SHOWS.**

Discursos incívicos y polarización en las tertulias políticas de prime time.

Javier Pérez-Sánchez.Universidad Europea de Madrid,
España.

javier.perez@universidadeuropea.es

 <https://orcid.org/0000-0002-5571-9835>**Álvar Peris-Blanes.**Universidad de València, España.
alvar.peris@uv.es <http://orcid.org/0000-0002-2323-2766>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10060001>**RESUMEN**

Los talk shows políticos han sido una de las herramientas más relevantes en la comunicación política desde su irrupción en la televisión estadounidense a finales del siglo XX (Baum & Jamison, 2006). El auge del «infotretreimiento» (Thussu, 2007) en aquellos años provocó una alianza entre información política y entretenimiento que tradicionalmente se había abordado por separado (Delli Carpini & Williams, 2001). La necesidad de partidos y dirigentes de acercar su mensaje a amplios sectores de la población y la voluntad de las cadenas de televisión de buscar formatos baratos que reportaran buenos resultados de audiencia, ha hecho que, desde entonces, estos espacios se hayan consolidado plenamente en la mayoría de las cadenas alrededor del mundo, contribuyendo a dar forma a lo que se ha conceptualizado como «política pop» (Mazzoleni & Sfardini, 2009) e incluso como «polientretreimiento» (Berrocal, 2017). La conclusión más relevante del análisis es que La Sexta Noche y, en general, los tertulias políticas emitidas en la televisión española, como consecuencia de sus características formales, se convierten en actores decisivos en la promoción de la polarización social y política, así como potenciadores de un debate emotivo y agresivo sobre los asuntos públicos y el sistema democrático que no debemos subestimar.

Palabras claves: Tertulias políticas; televisión; polarización; discursos incívicos; toxicidad.

ABSTRACT

Political talk shows have been one of the most relevant tools in political communication since they burst onto American television at the end of the 20th century (Baum & Jamison, 2006). The rise of «infotainment» (Thussu, 2007) in those years caused an alliance between political information and entertainment that had traditionally been addressed separately (Delli Carpini & Williams, 2001). The need for parties and leaders to bring their message closer to broad sectors of the population and the willingness of television networks to look for cheap formats that would report good audience results, has meant that, since then, these spaces have been fully consolidated in the most networks around the world, contributing to shaping what has been conceptualized as «pop politics» (Mazzoleni & Sfardini, 2009) and even as «politainment» (Berrocal, 2017). The most relevant conclusion of the analysis is that La Sexta Noche and, in general, the political talk shows broadcast on Spanish television, as a consequence of their formal commitment, become decisive actors in the promotion of social and political polarisation, as well as an emotional and aggressive discussion on public affairs and on the democratic system that we should not underestimate.

Keywords: Political talk shows; television; polarisation; uncivil discourses; toxicity.

INCIVILITY, POLARISATION AND MEDIA

Incivility, though expressed in very different ways, has been present in political interactions throughout history (Shea & Sproveni, 2012), but recently there have been numerous studies confirming a growing colonisation of public discourse by such practices and behaviours (Gervais, 2017; Mutz, 2015; Sobieraj & Berry, 2011). This is basically due to the massive use of the Internet and social networks as the preferred places for participating and exchanging opinions on matters of a political nature (Rosini, 2022; Frischlich et al., 2021; Matamoros-Fernández & Farkas, 2021; Gervais, 2015; Coe, Kenski & Rains, 2014; Borah, 2012). In a way, these studies indicate that, on the one hand, social networks have encouraged deliberative, horizontal practices that have broadened the extent of political participation (Dahlgren, 2005), but on the other, the anonymity they provide, among other reasons, has enabled very high levels of incivility, which brings with it a high degree of dissatisfaction among the participants. There has been an increasing online aggressiveness that can be seen among the political and media elites, especially among those that embrace populism (Ernst et al., 2019; Allcott & Gentzkow, 2017), as well as among citizens and in everyday life (Kenski, Coe & Rains, 2020).

However, incivility is a “notoriously difficult term to define” (Coe, Kenski & Rains: 2014: 660), since there are certain conceptual discrepancies that have yet to be cleared up (Gervais, 2019). If we understand civility to be a communicative practice (Benson, 2011), there is a broad consensus that incivility can be interpreted as a transgression of the communicative norms that such civility is based upon (Kenski, Coe & Rains, 2020; Mütz, 2015; Papacharissi, 2004).

From that perspective, deliberative theory has understood incivility to be a lack of respect and cooperation towards another participant or their arguments in a discussion (Habermas, 1996) and more recent research has defined incivility as a discussion in which a tone is used that is unnecessarily disrespectful towards the forum in which it takes place and towards its participants or topics (Coe, Kenski & Rains, 2014). Doubts arise, however, when defining which norms are being transgressed. Muddiman (2017) distinguishes two types of transgression: communication that goes beyond norms in the personal and individual sphere that are related to correctness and courtesy, and communication that attacks collective agreements related to public and democratic values. The author suggests calling the former “offensive discourse” and the latter “hate speech”, in that it is an extreme form of anti-civic communication.

Based on these parameters, incivility has been measured in various ways (Sydnor, 2018; Coe, Kenski & Rains, 2014). Most studies have conceptualised it as a violation of a discussion and social norms, indicated by the tone of the messages (insults, vulgarity) or how they are expressed (shouting, condescendence). Gervais (2015: 171-172), for example, has categorised it into three big areas: insulting language, where we can find personal attacks or a condescending attitude towards the opponent, among other variables; extreme and hyperbolic language; and histrionic and emotional language, which would include vulgarity. Furthermore, like other authors (Otto, Lecheler & Schuck, 2020), he warns that incivility is found in both linguistic and non-linguistic interactions.

These are valuable attempts to scientifically approximate a concept that is mostly understood as a situational communicative practice, since the norms that determine what is ac-

ceptable and what is not are flexible and depend on the context (Rossini, 2022; Otto, Lechler & Schuck, 2020; Muddiman, 2018; Schuck, Vliegenhart & DeVreese, 2016). As a result, an interaction is perceived as uncivil according to the cultural and social environment in which it occurs, to the person who has uttered it (Schmid, Kumpel & Rieger, 2022), the type of expression and even the topic it refers to. To sum up, “incivility is very much in the eye of the beholder” (Herbst, 2010: 3).

Taking these variables into account, the academic debate is set out mainly between authors for whom incivility is not incompatible with democratically relevant political discussion, and those who believe that incivility basically brings with it negative effects for democracy. Among the former, Rossini (2022: 399-400) points out that informal political discussion is a vital component in the everyday life of democratic societies and that, in this sense, there may be expressions or interactions that may be offensive or disrespectful, but in no way do they pose a challenge to pluralism and coexistence. On the contrary, rude and emotional exchange in certain contexts raises attention and interest towards political issues and increases citizens’ participation in public debates (Bjarnoe, De Vreese & Albaek, 2019; Brooks & Geer, 2007).

Moreover, according to this stance, such practices in social networks allow citizens to escape from the echo chambers that foster polarisation and social isolation, and can even be seen as entertainment (Sydnor, 2018). For Rossini, however, it is necessary to differentiate between uncivil and intolerant expression, the latter being unacceptable within political discourse because it is contrary to democratic values (2022: 405). Xenophobia, racism, hate speech, threats of violence, homophobia, religious intolerance, offensive stereotypes, attacks on gender, sexual preferences or eco-

nomie status, to name a few categories, are such intolerant expressions, which are much more offensive and less susceptible to interpretation than uncivil ones (Gibson, 2007).

As for those who believe that incivility entails negative effects for democracy, they maintain that the widespread lack of civility in public debate today represents a crisis for the free, respectful exchange of ideas and opinions that has been a part of the democratic ideal since the ancient Greeks (Papacharissi, 2004). This “anti-deliberative” trend found in the media, and particularly in the social networks, has very harmful consequences in terms of the quality of debate—which has been described as “unpleasant or toxic” (Anderson et al., 2018)—and, by extension, of democracy. One of the reasons for this is that it generates a loss of trust as regards exchange in public affairs, which can lead to cynicism (Mutz, 2015) and disaffection among citizens towards politics (Mutz & Reeves, 2005). From this perspective, conflict and the incivility among political and media elites is demotivating and reduces participation from people in debates of social and political interest (Gervais, 2017, 2015; Borah, 2013) instead of raising it, though it would be necessary to take into account the context and place in which such interactions occur, since the responses would not always be homogeneous (Otto, Lechler & Schuck, 2020).

But beyond this distancing from issues of a political nature, uncivil discourse produced by the different social classes can also lead to negative affective responses such as anger and polarisation (Suhay, Bello-Parado & Mauser, 2018; Hwang, Kim, and Huh, 2014; Borah, 2014). According to Waisbord (2020: 250-251), polarisation is a one-dimensional political and communicative strategy that is put forward as an eternal conflict of “us against them” (McCoy et al., 2018). From this stance, polarisation is gene-

rally seen as a challenge to democracy since it encourages extremism in attitudes and politics. A high level of polarisation can give rise to irreconcilable positions, making it difficult for opponents to reach agreements and compromises.

In recent years, several authors have confirmed the rise in social polarisation, which has led to a highly polarised political and electoral system (Iyengar & Westwood, 2015). In fact, the triumph of Brexit in the United Kingdom and Donald Trump in the United States, as well as the rise of the extreme right in many countries within and outside Europe (Mudde, 2019), have been interpreted as unmistakable signs of heightened polarisation (Frichlich et al., 2021). Although there are multiple causes that explain the rise of incivility and contemporary polarisation (Fletcher et al, 2020), it seems worthwhile to point out structural factors concerning communication that are related to economic, regulatory and technological matters (Berry & Sobieraj, 2013). The danger of habitual exposure to this uncivil discourse could possibly lead to it becoming normalised (Bilewick & Soral, 2020), which in turn could lead to acceptance and a naturalisation of increasingly polarised societies (Gervais, 2019: 638).

Even so, and as we mentioned at the beginning, incivility is not specifically new in politics, nor in media beyond the social networks. Television content has also been a space for unpleasant, uncivil personal exchanges to develop (Mutz, 2015; Sobieraj & Berry, 2011), though they have not received much attention from an academic point of view. Political talk shows on television, for example, are an ideal place for public debate. Such formats are relevant in articulating the political agenda at a given moment (Kessler & Lachenmaier, 2017), and they are followed the next day by the rest of the media, whether traditional or digital, improving the trust

of viewers towards politicians and their parties (Boukes & Boomgaarden, 2016). Moreover, they have large audiences, much bigger than most posts uploaded to social media. Considering that visual incivility is recognised faster and is more provocative and emotional than the textual kind (Schmid, Kumpel & Rieger, 2022), in the following pages we intend to find out whether political talk shows comply with their duty of keeping the population more and better informed or if, on the contrary, they contribute decisively to the polarisation of society through toxic, aggressive exchanges.

To do so, we shall analyse *La Sexta Noche*, the current affairs magazine that includes the main Spanish political debate section in recent years in terms of viewing numbers, broadcast at prime time on Saturdays on La Sexta, a TV channel belonging to one of the two big commercial visual media multinationals in Spain, Atresmedia.

TELEVISION ENTERTAINMENT AND POLITICAL TALKS SHOWS.

Since it emerged in the early 1960s with a key role in contemporary political communication (Mazzoleni, 2010; Norris, 2000), television has strived to be the main mediator between politics and the audience. While organising and communicating electoral campaigns has become more professional with new characters such as political advisers and spin doctors, and as political and electoral marketing has developed and become more sophisticated until reaching maturity in the 1980s (Maarek, 2009), television has emerged as an instrument in a privileged position for transmitting and legitimising political messages, consistent with the importance that image has acquired for electoral success.

The demands and pace of the medium of television have contributed to the search for formulas that go

further in the commercialisation and growing “spectacle” of news spaces, especially on private North American television channels (Nichols, 2017). These were to become based on introducing practices and elements from entertainment into the narrative of current affairs, thereby increasing the dosage of show-business involved. In doing so, the “personalisation” (Bennet, 2012) and “dramatisation” of the narratives (Langer, 2000), the fragmentation of the topics and the simplicity and banality of the arguments, all gradually became part of political information on TV. It was a process that would worsen during the 70s in the thick of the economic crisis due to the oil shortage, which affected advertising revenues, and the deregulation of the telecommunications markets that was to become established in the 80s.

This alliance between information and entertainment, which had always been approached separately, was dubbed “infotainment” (Brants, 1998; Delli Carpini & Williams, 2001; Thussu, 2007), and it spread to all channels, whether public or private, first in the United States, then in the rest of the world. “Infotainment” was to be seen first of all by introducing minor news items, the so-called soft news, within traditional news; secondly, via the trend of addressing serious issues of public debate within programmes and formats primarily intended for entertainment, such as magazines and talk shows; and, finally, by appearing in programmes in which reality was de-sanctified and ridiculed through humour and satire (Peris-Blanes et al., 2017). When such spaces have focused primarily on political discourse, they have been categorised as “pop politics” (Mazzoleni & Sfordini, 2009) and even as “politainment” (Berrocal, 2017).

We cannot separate these communication processes from the so-called “emotional turn” (Baum, 2012) that has occurred in the social scienc-

es in general and in political discourse in particular for some time now. One of the most visible consequences of this “emotional” public sphere (Richards, 2010) is the habitual presence of politicians on television entertainment programmes (Peris-Blanes & López-Rico, 2017). But this is not strictly a new phenomenon. Political talk shows have been one of the most relevant tools in political communication since they burst onto American television in the 1980s and 1990s. It was on Oprah Winfrey's talk show where President Bill Clinton played the saxophone live for the first time (Baum & Jamison, 2006). Since then, American politicians, including sitting presidents, have regularly resorted to formats such as the talk show, magazine or late night show. The need for parties and leaders to bring their message to broad sectors of the population, and the channels' willingness to look for cheap formats that give good audience results with which to occupy wide swathes of scheduling at a time of great competition, made it easier for this type of practice to spread to all television channels in a short time.

The political talk show in particular has been a very prolific television sub-genre when it comes to digging deeper into the relationship between politics and entertainment television. It is a flexible, hybrid genre in which information and interpretation become blurred, and in which there is no need for a strict structure or elaborate plot lines. The politicians who appear in these spaces are aware that, as well as transmitting their message, they have to make an effort to show empathy with the audience and to be perceived as an ordinary citizen. It has also been verified that it gives them media attention and above all a digital payback much higher than what can be obtained through traditional rallies, and much more cheaply. Hence, encouraged by their advisers, politicians agree to take part in these “infotainment” programmes because

they provide them with much more relaxed and less combative conversations than interviews with journalists conducted on strictly news programmes (Peris-Blanes & López-Rico, 2017).

In return, they must show a more personal side and talk about aspects of their private life that they would not have previously revealed (Holtz-Bacha, 2003), and that relates them to the celebrities (Wheeler, 2013). Another price that politicians have to pay is the presence of uncivil discourse in many television spaces in which they participate, which makes it difficult to convey ideas in a respectful or serious way (Sobieraj & Berry, 2011). The desire to make programmes that are increasingly attractive to the audience has led most “infotainment” programmes, and especially talk shows (including ones with political content), to tolerate and even encourage uncivil behaviour and attitudes from the participants and presenters, affecting the programme’s ultimate tone (Berry & Sobieraj, 2013). The channels understand that polarisation as a political and media strategy gives results. Mostly this is a tense negotiation between the “media rationale” and “political rationale” that can be explained in terms of “mediatisation” (Hepp, Hjarvard & Lundby, 2015; Strömback, 2008; Mazzoleni & Schulz, 1999), the winner of which is often uncertain.

Also in Spain, a notable increase has been seen in political talk shows on both public and private channels for some time now (Montagut & Carrillo, 2017; Francés & Peris-Blanes, 2017). So much is this the case that they are reproduced on practically all channels, in almost all time slots (morning, afternoon, evening and night) and every day of the week, following very similar guidelines in keeping with the homogenisation of the Spanish television system, marked by a notable business focus and an atavistic fear of innovation and risk (Bustamante, 2014). The “re-politicisation” of Span-

ish society as a consequence of the economic crisis and cases of corruption that have plagued the main political parties (Sánchez-Duarte, 2016), as well as the need to cover many more broadcasting hours at an affordable price with the arrival of Digital Terrestrial Television (DTT) and its multiple channels since 2010, have all fuelled interest in this type of genre. It is true that talk show formats have ceased to be an essentially low-cost product, especially the ones broadcast at prime time and in the mornings, but without a doubt they continue to be less expensive than fiction and the big entertainment formats such as reality and talent shows (Oliva, 2013).

In recent times, several authors have attempted to establish the genre’s characteristic elements (Peris-Blanes & Pérez-Sánchez, 2020; Montagut & Carrillo, 2017), most notably the “personalisation” and “dramatisation” of the political issues addressed. Taking these approaches into account, for years there has been an intense yet contradictory debate among researchers, academics and experts about the value and effects of “infotainment” in general and of political talk shows in particular. There is agreement in pointing out that political and plural debate in the public space is an indisputable exercise in democratic maturity and a central element in consolidating full-fledged citizenry. In this sense, it seems worthwhile to ask whether political talk shows, as they are carried out today, meet that purpose and play an active role in creating an informed citizenry.

For some authors, “infotainment”—and by extension also political talk shows—represent a degradation and trivialisation of information and a strategy for passivity and resignation among citizens (Langer, 2000). They argue that some of the consequences of this are: an increasingly impoverished public agenda that is committed to the anecdotal and the super-

ficial (Blumler, 1999; Abril, 1997), a lowering of journalistic principles and a loss of prestige for current affairs programmes (Redondo and Campos, 2015). For others, introducing political content into entertainment can be “empowering” (Hartley, 2000; Brants, 1998) because it makes it easier for many people not initially interested in such issues to become more informed, share arguments and opinions, and gain awareness of things happening that affect them directly. From such standpoints, political talk shows may serve a democratising purpose and have a liberating, inclusive potential (Harrington, 2008), since they open up public debate to new participants and topics, mitigating the deep disaffection that has been detected towards politics in some sectors, especially among the youngest and least-educated. In order to participate in this debate, we would like to delve deeper into the main political talk show on recent Spanish television in detail.

METHODOLOGY AND RESEARCH HYPOTHESIS.

In order to learn the levels of incivility present in political talk shows, we have made an analysis of *La Sexta Noche* (La Sexta, 2013-2022), a current affairs magazine whose most notable section is the main political talk show run on Spanish television for many years. Broadcast at prime time in Spain on Saturdays from 10:00 p.m. to 02:00 a.m. approximately, the programme has almost always achieved audience numbers above the channel's average, which has made it a very powerful asset for the network from the commercial point of view. As an indication, some of the most relevant examples of data obtained over these years have been the average audiences achieved in the 2014–2015 season, with a 11.5% share of the total TV audience; 8.3% in the 2014–2015 season, and 7.8% in the 2019–2020 season, while the average audience share for the channel in those same

years was 7.4%, 6.9% and 7.0% respectively. It should be noted, however, that in recent times the audience following fell lower and lower until the format was replaced in September 2022 by similar content.

Moreover, *La Sexta Noche* has unarguably been a benchmark in shaping Spanish public opinion since it was launched, with the country's main political and economic leaders appearing on the show, as well as representatives of social movements and the main civic associations, in addition to countless experts and personalities from the spheres of culture and science. Furthermore, the programme has become a platform for the transformation of recent politics, since it has given a voice from the very beginning to emerging political forces such as Podemos (left-wing) and Ciudadanos (liberals), who have been able to defend their arguments and articulate an alternative stance as opposed to the traditional political parties in Spain such as the PSOE (social democracy) and the PP (conservatives). The visibility that these parties' leaders have attained at prime time has allowed citizens to better understand their stances and ideas, which they have often put forward using emotional and affective strategies shaping their political discourse, beyond matters related to ideology or their manifestos (Casero-Ripollés, Feenstra & Tormey, 2016).

To achieve this aim, this study is set out using a two-fold approach: a quantitative one and a more qualitative one. In the former, several attempts have been made to measure the level of incivility, as mentioned above, especially in the social networks. Taking into account previous studies that have painstakingly addressed this matter (Mutz, 2015; Gervais, 2015; Sobieraj & Berry, 2011; Brooks & Geer, 2007; Mutz & Reeves, 2005), as the point of reference for our own analysis we shall take the categories proposed by Coe, Kenski & Rains

(2014: 661), which have been widely accepted and have even been adapted in other studies (Rossini, 2022), where the tone in which a debate is carried out is a key element in determining the level of incivility (Shea & Sproveni, 2012). These authors propose classifying uncivil messages using five indicators: personal attacks (“name-calling”), which include insults and mockery; attacks on an idea, a plan or an argument; accusing the opponent of lying or distorting reality; profane and vulgar language; and derogatory interactions about how other persons express themselves. This focus of interest is encompassed in the following research hypothesis:

H1: The levels of incivility quantified in the political talk show *La Sexta Noche* are very high, to the point where they influence the debate on public affairs.

In order to respond to this hypothesis, we have prepared a sample that includes all of the programmes of *La Sexta Noche* broadcast during March 2021. This includes four programmes (06/03/21, 13/03/21, 20/03/21, 27/03/21), from which strictly the political talk show sections have been studied, amounting to a total of 413 minutes of the 1,079 minutes counted in total. We believe that we are thus dealing with a sufficiently large sample to quantify the quality of the debate in terms of incivility. The decision was taken to choose the month of March 2021 for the analysis’ sample because it was a period with no upcoming elections in Spain and also a period with no major political scandals that might affect public debate, so that it may be considered a “calm” stage from the point of view of ideological or partisan agitation.

According to Mutz (2015), we understand that incivility within audiovisual content should include verbal and linguistic messages as well as non-verbal communication (Gallardo-Pauls, 2018), that is, laughter and other facial or body gestures. In any

case, and to help analyse the content, in this study we have restricted ourselves to the verbal or linguistic interactions by the participants in the political talk show. The profile of such regular collaborators is that of journalists specialising in current political affairs, experts and former politicians, with the ability to have discussions with no holds barred, and who do not allow themselves to be intimidated by the “adversary”, expressing themselves from a very clear ideological standpoint. The commentators are essential personalities in the success of these programmes, particularly in *La Sexta Noche*. In the case we are dealing with, there are eight commentators on the set: four representing “progressive” stances and four representing “conservative” stances. In the programmes analysed, it is common to see the same people, with small rotations from one week to the next, which indicates that they are acting as permanent collaborators. In this vein, over the 413 minutes analysed, we counted a total of 582 interventions or units of analysis made by these commentators.

To achieve a proper analysis with such a large amount of data, the descriptive statistical method was chosen (Daymon & Holloway, 2011), which enables a global, summarised view of all the sample’s data, attaining sufficiently organised and structured information so as to determine the patterns appearing in the different talk show sections broadcast. In order to establish whether there were significant differences found as regards the quantitative results of the uncivil content in the programmes analysed, we deemed it appropriate to carry out an analysis of association among the variables using the Chi-square test. This verification allows us to check not only if there is a statistical association among the variables under study, but also to analyse in which specific categories there is a greater dependent association. The results obtained in the 582 resulting units of

analysis, whether by categories of incivility or in general, have given a relative value extremely close to 0, so we can verify that there is no associated variable in most cases.

On the other hand, and assuming that the results are positive and that uncivil behaviour does indeed occur during the time dedicated to the political talk show within the programme, we asked ourselves whether there are contextual elements that influence such practices and drive the participants to express their interventions in disrespectful or conflictive ways. There is a great deal of literature related to the social networks confirming how the context—such as anonymity, for example—can encourage people to express their opinions in uncivil ways (Otto, Lecheler & Schuck, 2020).

They are structural factors that are doubtless related to the design of the format and which are not exclusive to *La Sexta Noche*, but which are shared by most programmes of these characteristics, not only in Spain but in other Western countries. In order to attempt to respond to this concern, we propose the following research question:

R1: If the political talk show analysed includes a high percentage of uncivil interventions by the participants in the debate, are there contextual elements in the programme, which have to do with its production and staging, that may foster such behaviour and attitudes?

In order to answer this research question, a qualitative analysis has been carried out of the formal elements and audiovisual language of *La Sexta Noche*. This is based on a three-way division found between the physical staging, the framing in the shot, and the multiple shot (Carmona, 1993), with other framings put forward in the stylistic system's synoptic layout in the film form proposed by Bordwell (1995) in a now classic study. This approach makes it pos-

sible to identify the elements that characterise the format and to assess whether they contribute to the development of a complex, respectful debate on the issues dealt with between the different parties or, on the contrary, they encourage the protagonists to simplify and trivialise their interventions, agitating the debate with disrespectful, uncivil behaviour such as insults and personal attacks or a disregard for their opponents' arguments, which, ultimately, could aggravate social and political polarisation.

RESULTS FROM THE STUDY.

As regards presenting the results obtained, the first thing we should point out is the difficulty in determining the number of interventions or units for analysis, since at times the interruptions in speaking time occurred constantly. Furthermore, they are not evenly spread. In fact, out of the 582 interventions accounted for in the four programmes analysed (see Table 1), a little more than 60% of them (350 in total) correspond to commentators from the "conservative" sector, while the other 40% (232) were made by those invited to comment on current affairs from the "progressive" side. This imbalance may be attributable to the programme's presenter, whose performance may be influencing the pluralism of the programmes (Ceron & Splendore, 2018), instead of exercising proper moderation and distributing the intervention time more evenly, as his mission should be.

The other most striking piece of information is without a doubt the extremely high percentage of interventions with elements classified as uncivil compared to the total. According to our calculations, 89% of the 582 interventions carried out contained some type of insult, vulgarity, belittling or something similar (see Table 2). This total percentage is influenced by the percentage obtained by the commentators from the "conservati-

ve" sector, since some uncivil element could be traced in 109% of their interventions. This percentage means that in each and every intervention carried out by this group there was more than one category of incivility. These figures clearly demonstrate the tone with which these people take on this type of exchange, in which belittling prevail

much more than an attempt to maintain a discussion respectful towards those who think differently. Nor is the percentage obtained from the "progressive" side, 60% of the interventions, very positive, since it indicates that emotional and colloquial factors are very much present in both sides.

TABLE 1.

Levels of incivility in the talk show on *La Sexta Noche* (March 2021).

Number of interventions		"Progressive" sector	"Conservative" sector	Totals
Uncivil elements	Personal attacks (insults and mockery)	45	119	164
	Attacks on an idea, plan, policy or conduct (arguments or perspectives)	16	50	66
	Accusations of the opponent of lying or faking reality	28	55	83
	Profane and vulgar language	27	89	116
	Contempt for how people express themselves or communicate	21	68	89
Total interventions		232	350	582

Source: the authors.

Of all the categories, the category of "Personal attacks (insults and mockery)" stands out with 164 interventions, meaning 28% of the total (see Tables 1 and 2). The number of interventions with these characteristics made by the "conservative" sector is especially striking, with 119, which is 34% of the total interventions made by this group throughout all of the programmes. From the "progressive" side, the interventions found within this category are also the most numerous, with 45, but they account for less than half of those carried out by the "conservative" group, and on many occasions they were a reactive action to the attacks received beforehand. In any case, it is on the whole a very noteworthy amount and one that indicates the level of aggressiveness and virulence experienced during these political discussions. In fact,

insults are considered to be the most uncivil and harmful form of communication (Kenski, Coe & Rains, 2020; Stryker et al., 2016).

The category of "Profane and vulgar language" also stands out, with a total of 116 interventions, meaning 20% of the total (see Tables 1 and 2). On this occasion, we are looking at a habitual practice within the analyses of uncivil discourse, since almost all of the studies confirm that vulgarity and obscenity in tone are an inseparable element of incivility in exchange in public affairs (Kenski, Coe & Rains, 2020; Gervais, 2015; Berry & Sobieraj, 2013). In order to present themselves as more familiar to the audience, many of the participants choose to use colloquial expressions of poorly interpreted familiarity, which are inappropriate in professional language.

At the same time, it is necessary to review what is known as “indirect hate speech” (Paasch-Colberg et al., 2021), which can be equally virulent or more so than direct attacks. In this vein, the condescension or contempt

with which they address each other (89 interventions in total) does not exactly help maintain a respectful attitude among the participants.

TABLE 2.

Levels of incivility in the talk show section of *La Sexta Noche* (March 2021) in percentages compared to the total number of interventions.

Number of interventions		“Progressive” sector	“Conservative” sector	Totals
Uncivil elements	Personal attacks (insults and mockery)	19%	34%	28%
	Attacks on an idea, plan, policy or conduct (arguments or perspectives)	7%	14%	11%
	Accusations of the opponent of lying or faking reality	12%	16%	14%
	Profane and vulgar language	12%	25%	20%
	Contempt for how people express themselves or communicate	9%	19%	15%
Total interventions		59%	109%	89%

Source: the authors.

Turning to the formal analysis of the talk show, the first aspect to consider, as has been said, is the *mise-en-scène*. In this sense, what stands out above all is the “personalisation” that public discourse acquires within the programme and which is fundamentally perceived on two levels. On the one hand, there is the category of the presenter, as the “master of ceremonies”, who no longer acts solely as moderator of the debate, but actively takes part in it, providing comments and making points, often with humour to reduce the tension. In their role as moderators and hosts of the show, they are often willing to let participants reply with no interruptions and without constantly disputing details. In general, they are familiar and cordial, even joking, trying

to create a good atmosphere, though they hardly succeed and occasionally they have to admonish one of the participants in the talk show.

On a secondary level, there are the commentators, who have become almost a new television star system in their own right. In fact, it is common for each commentator to participate in the formats of one single media group, though it is also possible for them to be called upon in rival media networks programmes. Everything boils down to a “market logic” (Landerer, 2013): whoever pays the most is the one who gets the most “combative” commentators who manage to convey their message most effectively, even if it is full of categorical judgments to which the audience adheres as part of the show. There is such great competition for audience

numbers among the political debate programmes, especially on weekday mornings and prime time on Saturdays, that collaborators are hired for their ability to raise the audience curve, forcing them to redouble their aggressiveness, forcefulness or demagoguery.

Another of the genre's fundamental characteristics is the "dramatisation" of the discourse, which is achieved by using various strategies. To begin with, current affairs are constructed as a narrative, a compendium of anecdotes and topics associated with "metapolitics", which overshadows the proposals, policies and the complex analysis of reality (Ortells-Badenes, 2012). Montagut and Carrillo (2017) maintain that those who play a role in the news in debates are described as "heroes and anti-heroes" in discourses that resemble the methods of fiction while leaving behind journalistic formulas. This is perceived thanks to the screen that presides over the set, often starring the politicians themselves that the topics discussed are about. Political evaluation surveys and electoral polls contribute to this image created of politicians as "winners and losers", who are given a big presence since they enable politics to be turned into a competition or "horse race" (Maarek, 2009), especially during electoral campaigns and pre-campaign periods, as is the case with the programmes analysed as regards the elections for the Madrid regional government, which very much influences the debate.

As for the design of the studio sets, the programme is carried out on three different sets. The main set is for the political debate and is separated by two rows of armchairs or individual armchairs facing each other arranged in a horseshoe shape, with the presenter standing at the head. The four "progressive" commentators are on the left of the screen and the four representing "conservative" stances are on the right. These ar-

mchairs are placed on platforms illuminated with green and white LEDs underneath, with a metallic appearance, and the armchairs themselves are red, all surrounded by rectangular LED panels one metre high that usually project different shades of green. The colour combination of green and red is very particular: green symbolises the main colour of the programme and the channel; red, on the other hand, is a more aggressive colour, representing the emotional side of the debate. The armchairs are the same as those on the set for interviews and debates, with a red colour that, in addition to evoking the psychological sensations mentioned, is a striking colour that makes the commentators and interviewees stand out in general shots (Castillo, 2013).

As for the framing "in the shot", *La Sexta Noche* has a classic and well-established framing design and array of shots, ranging from the use of medium and short-medium shots for debates and interviews, interspersed with general shots to pause and position the elements and commentators on the screen, generally with descriptive camera movements. Likewise, the use of an American shot for explanations in front of the video wall or screens is also very common. For all of these reasons, from the point of view of framing it is not new, but rather uses the most classic, established bases of audiovisual language. It habitually follows the basic rules of debates and interviews of not jumping to close-ups of persons not clearly placed in immediately previous shots, for which reason the production of the programme articulates and intersperses wide-angle shots from time to time.

What most identifies such use, in any case, is the decision to divide the screen into several windows, related to the multiple framing of this format. During the talk show, the screen is generally split into two (picture in picture), serving to confront posi-

tions between two speakers at the same time, and even changing shots from one commentator to another while keeping the screen divided. The opponents' reactions can thus be better perceived, especially the non-verbal ones, often full of gestures and agitation. There is no doubt that this usage is intended to foster tension in the discussion and visualise the opposing stances more clearly. Furthermore, on exceptional occasions a three-way split is often used, mainly to introduce images so as to illustrate the topic being addressed. Thanks to technological innovation, this multi-camera or multi-window montage has contributed to sophisticated productions full of expressive media that have discarded certain functional production practices such as covering up the interviewee while they are talking.

At other times, a split screen is also used outside of the interview and the talk show, such as when there is a live connection with the newsroom, which in this case is very similar to the classic cinematographic sense of splitting the shot, usually used for phone conversations in film narratives (Bordwell, 1995). This likeness is very similar to the meaning behind the direct connection with the newsroom, used to add data, update it or give way to breaking news. It symbolises immediacy and makes a reference to the information services. The layout of combining windows or splitting the multi-camera image in *La Sexta Noche* becomes an expressive, narrative and aesthetic medium that identifies the talk show itself, in turn generating tension and dynamism, and lending pace to the programme's visual language, which falls within the so-called "technological style" (Barroso, 1996). Lastly, the expressive use of music should be mentioned, providing a serious tonality at all times during the talk show which attempts to instil drama and emotion into the discussion.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS.

It is possible that *La Sexta Noche's* political talk show has given a voice to the emerging Spanish parties, which have been able to become more widely known among the general public. Also, thanks to its way of approaching political issues with a very colloquial and even profane style, there may be more people that have become interested in political and social issues, and it could even happen that, thanks to viewing these debates, sections of the population with less education or distanced from current affairs becoming more concerned about what affects them in their day-to-day lives. But what price must be paid for this? Which is the cost to make the general public more familiar with political discussion by means of this type of television programme?

Based on the analysis carried out in this study, we can only confirm the first hypothesis (H1), since very high levels of incivility are indeed observed in the interventions made by the participants in the talk shows—and in all categories, especially from the "conservative" side. In general terms, we have been able to verify that the commentators' discourse and oratory is intended to ridicule the rivals by using insults and verbal harshness, always with extremely vulgar language for the occasion that lowers the intellectual level of the debate a great deal, while a certain emotional atmosphere is prioritised in order to enhance the televised spectacle. So much is this the case that the continuous belittling and interruptions mostly leads the conversation towards conflict and confrontation, triggering a degradation in the discourse and the way they opponent is treated. It is particularly aggressive and challenging verbal language, very much affected and occasionally overacted and "dramatised", which in our opinion no way fosters calm reflection or empathic stances.

Considering that the levels of incivility are indeed high, we then asked ourselves (R1) if this format might have narrative characteristics and elements of staging and production, which we have called “contextual” in keeping with previous works, boosting such a disrespectful and conflictive tone. The practical analysis indicates that, at least as regards the format in question, we can confirm that it is designed to provoke a discussion in a spectacular tone. In terms of “mediatisation” (Strömback, 2008), we could argue that it is the “media logic” that sets the tone and which “submits” the launched message to its conditions. Observing the conception and creation of the set and the location of the protagonists, as well as splitting the screen in two and the presence of music accompanying the seriousness and emotionality of the debate, everything points towards a quest for content in which clashes, rows and contempt for opponents and their reasoning all prevail.

It so happens that these same elements, whether discursive or “contextual”, are found in almost identical form in classic talk shows intended for the sensationalist press, social chronicles and “metatelevision” discourse (Imbert, 2008). Such is the case of the format for *Sálvame Deluxe*, which is broadcast since 2009 on the same day at the same time (prime time on Saturdays) on the rival network Telecinco, belonging to the Mediaset group, the other large commercial communication group operating in Spain. What we observe is that the tone of the interventions, the role and attitude of the commentators and collaborators, the role of the presenter-moderator, as well as the staging of the format with two rows of chairs facing each other, bright lighting and emphatic music, are all very similar to the political talk show analysed.

The main difference naturally lies in the subject matter, since the sensationalist social talk show is dedicat-

ed to discussing fundamentally sentimental confrontations and celebrities’ personal and affective relationships, as well as increasingly the private lives of the collaborators themselves, who for some time now have themselves become protagonists of the news commented. The understanding of politicians as “celebrities”, at the same level as other characters in the social chronicle, is an aspect that we should take into account. In some way, political talk shows have been “contaminated” by this way of doing television, which “infotainment” has been exploring for decades (Ferré-Pavía, 2013). However, approaching politics from the perspective of conflict, aggressiveness and spectacle does not seem to be the most appropriate way to establish a context for discussion through which to rationally contrast different views of reality, even if a larger audience is achieved. In this sense, and as happens with the sentimental talk shows, what usually happens is that when the information becomes trivialised, what is left is noise.

There are some researchers, such as Rossini (2022), who do not see incivility in an inherently negative way, as we have mentioned before, since they consider that disagreement and conflict do not undermine the values upon which the democratic system is founded, as intolerant speech does. Although we understand the difference that the author specifies, we do not share that more complacent vision. We are aware that in this study we have not been able to verify how the audience of the programme perceives the interventions by the commentators and collaborators. Undoubtedly, that is a line of work that opens up many possibilities for the future. In any case, from what we know from other studies, the perception of the personal exchanges as uncivil depends largely on the context and the persons, and therefore it is not uniform. Depending on where people come from, it seems that the messag-

es may be perceived as more or less uncivil (Kenski, Coe & Rains, 2020: 800). Nevertheless, there are also studies that indicate that the perception of incivility is similar in culturally different European countries such as the United Kingdom, the Netherlands and Spain (Otto, Lecheler & Schuck, 2020: 101), and that exposure to uncivil media can lead to an increase in uncivil comments by citizens (Gervais, 2014).

From this perspective, although it is not conclusive, we should not ignore the pernicious effects that uncivil discourse may have on coexistence and democracy. Without going any further, the insults and personal attacks so rife in the interventions in the talk show analysed are not innocuous in our point of view. Rather, the toxicity and contempt on which these relationships are built, whether personal or towards the ideas of others, go beyond disrespect and often border on hate speech. In fact, many of the insults proffered on the show could easily be categorised as intolerant or hate speech, in the sense that Rossini gives it (2022). We could even argue that the irreconcilable stances that are continuously shown between the two groups of collaborators, the “progressive” and the “conservative” ones, are driving towards a rising polarisation of the audience, which in Spain is already very high according to some recent studies, both at the media level and at the social and political level, and would have doubled in the last decade (Boese et al., 2022; Capdevila, Moragas-Fernández & Grau-Masot, 2022; Masip, Suau & Ruiz-Caballero, 2020; Gidron, Adams & Horne, 2020).

According to Waisbord (2020: 255), polarisation responds to political phenomena, but also to communication-related ones. Consequently, it is not inevitable, but is the result of decisions by the political and media elites, in keeping with specific ideological and commercial interests. That

is why the market strategy of polarising content generates economic payback for the media in the form of a greater following and audiences, and also electoral payback. It has been verified that several ultra-conservative media are directly responsible for the polarisation of the right in the United States, especially in recent years (Garret et al., 2019), in which disinformation has played a decisive role (Bennett & Livingston, 2018). In fact, it is impossible to understand contemporary polarisation without analysing populism, another ideological and essentially communicative phenomenon (Ernst et al., 2019; Sorensen, 2017).

The fact is that there are strong similarities between the stylistic elements of populism (emotional tone, colloquial style, etc.) and those of the political talk show analysed. It even seems that the truth matters little in this type of spaces, according to the results of our analysis, where the interventions of the commentators accusing the opponent of lying have been numerous (see Table 1). Yet this is not an isolated case. It is no coincidence that several studies (Bos & Brants, 2014; Crammer, 2011) have concluded that political talk shows provide structurally great opportunities for populist communication. Polarization would not cease to be a reflection of this trend.

At this point, we should ask ourselves if there is the possibility of reducing antisocial messages in political television communication, especially in political talk shows, or if this is the new way of expressing oneself politically, typical of our time. We share the reflection that disagreement is a necessary part of developing healthy deliberation (Otto, Lecheler & Schuck, 2020). It is not obligatory in all circumstances to always reach a consensus, as Habermas suggests. Political negotiation, the management of diversity, in the words of Arendt, is a value to be preserved and demanded

in our societies. Even polarisation can be healthy at a given moment, in the sense of contrasting ideas and points of view, and putting particular interests that remained hidden onto the table (Laclau, 2005). But appealing to the need for disagreement does not mean falling into incivility, and that is where the responsibility of political and media elites becomes vital (Mutz, 2015). Some authors distinguish for this purpose between “ideological” polarization, which would fall within the acceptable parameters of ideological confrontation, and “affective” polarization, which would be moved by extreme emotional discourses without any possibility of meeting (Torcal & Comellas, 2022).

For the time being, what we have been able to verify with our analysis of the political talk show in *La Sexta Noche*, with its high levels of incivility, says a lot about the path that political debate formats are taking, at least in Spain. Its similarities with sentimental talk shows do not precisely help. One of the dangers in continuing such practices, of which there has already been warning (Schmid, Kümpel & Riegel, 2022), is that we may end up normalising them and that, ultimately, they may come to seem like acceptable formulas for public debate with which we will have to live. It would be the undesired consequence of turning communication into a commodity that must be made profitable. The other danger is that, as occurs with personalities in other talk shows and reality shows (Hill, 2005), the commentators, eager to continually and artificially seek confrontation, may end up becoming a substitute for themselves, a «simulacrum», in the terms of Baudrillard (1987), and become no longer credible to the audience, allowing debate programs to be perceived as just another show. Thus, with the political talk show turned into “reality fodder”, television may burn up matters of undoubted public interest at a dizzying pace. In this sense, politics would become more and more like fast food, a

product that is consumed hastily and is digested very fast.

BIBLIOGRAPHY.

Abril, G. (1997). *Teoría general de la información*. Madrid: Cátedra.

Allcott, H. & Gentzkow, M. (2017). “Social media and fake news in the 2016 election”, *Journal of economic perspective*, 31(2), 221-236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>

Anderson, A. A.; Yeo, S. K.; Brosard, D.; Scheufele, D. A.; & Xenos, M. A. (2018). “Toxic talk: How online incivility can undermine perceptions of media”, *International Journal of Public Opinion Research*, 30(1), 156-168. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edw022>

Barroso, J. (1996). *Realización de los géneros televisivos*. Madrid: Síntesis.

Baudrillard, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

Baum, E. (2012). “El rol de las emociones en la esfera pública”, *Revista latinoamericana de derechos humanos*, 23(1), 47-58. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5288>

Bennett, L. W. (2012). “The personalization of politics: Political identity, social media, and changing patterns of participation”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 644(1), 20-39.

Bennett, W. L. & Livingston, S. (2018). “The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions”, *European Journal of Communication*, 33(2), pp. 122-139.

Benson, T. W. (2011). “The rhetoric of civility: Power, authenticity, and democracy”, *Journal of Contemporary Rhetoric*, 1(1), 22-30.

Berrocal-Gonzalo, S. (coord.) (2017). *Politainment: la política como espectáculo en los medios de comunicación*. Valencia: Tirant Humanidades.

Bilewicz, M. & Soral, W. (2020). "Hate speech epidemic. The dynamical effects of derogatory language on intergroup relations and political radicalization", *Political Psychology*, 41(1), 3–33.

Bjarnoe, C.; de Vreese, C. H.; & Albaek, E. (2019). "The effect of being conflict non-avoidant: Linking conflict framing and political participation", *West European Politics*, 1–27. doi:10.1080/01402382.2019.1572334

Blumler, J. (1999). "Political Communication Systems all Changes", *European Journal of Communication*, 14(2), 241-249.

Boese V. A.; Alizada, N.; Lundstedt, M.; Morrison, K.; Natsika, N.; Sato, Y.; Tai, H. & Lindberg, S. I. (2022). *Autocratization Changing Nature? Democracy Report 2022. Varieties of Democracy Institute (V-Dem)*. https://v-dem.net/media/publications/dr_2022.pdf

Borah, P. (2012). "Does it matter where you read the news story? Interaction of incivility and news frames in the political blogosphere", *Communication Research*, 41(6), 809–827, doi:10.1177/0093650212449353

Borah, P. (2013). "Interactions of news frames and incivility in the political blogosphere: Examining perceptual outcomes", *Political Communication*, 30(3), 456–473. doi:10.1080/10584609.2012.737426

Bordwell, D. (1995). *El arte cinematográfico: una introducción*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bos, L. & Brants, K. (2014). "Populist rhetoric in politics and media: A longitudinal study of the Netherlands", *European Journal of Communication*, 29, 703–719.

Boukes, M. & Boomgaarden, H. G. (2016). "Politician seeking voter: How interviews on entertainment talk shows affect trust in politicians", *International Journal of Communication*, 10, 1145–1166.

Brants, K. (1998). "Who's afraid of infotainment?", *European journal of communication*, 13(3), 315-336.

Brooks, D. J.; & Geer, J. G. (2007). "Beyond negativity: The effects of incivility on the electorate", *American Journal of Political Science*, 51(1), 1–16.

Bustamante, E. (2014). "El caso español: mutación ideológica de modelos". In: M. Francés; J. Gavaldà; G. Llorca; À. Peris (coords.). *La televisión de la crisis ante el abismo digital*. Barcelona: Gedisa, pp. 15-28.

Capdevila, A.; Moragas-Fernández, C. M. & Grau-Masot, J. M. (2022). "Emergencia del populismo en España: marcos metafóricos de Vox y de su comunidad online durante las elecciones generales de 2019", *El profesional de la información*, 31(3).

<https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.17>

Carmona, R. (1993). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.

Casero-Ripollés, A.; Feenstra, R.; & Tormey, Simon (2016). "Old and new media logics in an electoral campaign: The case of Podemos and the two-way street mediatization of politics", *The International Journal of Press/Politics*, 21(3), 378-397.

Casero-Ripollés, A.; Feenstra, R.; Tormey, Simon (2016). "Old and new media logics in an electoral campaign: The case of Podemos and the two-way street mediatization of politics", *The International Journal of Press/Politics*, 21(3), 378-397.

Castillo, J. M. (2013). *Televisión, realización y lenguaje audiovisual*. Madrid: Instituto de RTVE.

Ceron, A. & Splendore, S. (2018). "From contents to comments: Social TV and perceived pluralism in political talk shows", *New Media & Society*, 20(2), 659-675.

Coe, K., Kenski, K., & Rains, S. A. (2014). "Online and uncivil? Patterns

and determinants of incivility in newspaper website comments", *Journal of Communication*, 64(4), 658-679. <https://doi.org/10.1111/jcom.12104>

Cranmer, M. (2011). "Populist communication and publicity: An empirical study of contextual differences in Switzerland", *Swiss Political Science Review*, 17, 286-307.

Dahlgren, P. (2005). "The Internet, public spheres, and political communication: Dispersion and deliberation", *Political Communication*, 22(2), 147-162.

Daymon, C. & Holloway, I. (2011). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. London: Routledge.

Delli Carpini, M. & Williams, B. A. (2001). "Let us infotain you: Politics in the new media". In: Bennet, L. W. & Entman, R. M. (eds.). *Mediated politics: Communication in the future of democracy*. New York: Cambridge University Press, pp. 160-181.

Ernst, N.; Blassnig, S.; Engesser, S.; Büchel, F.; & Esser, F. (2019). "Politists Prefer Social Media Over Talk Shows: An Analysis of Populist Messages and Stylistic Elements Across Six Countries", *Social Media + Society*, 1-14. DOI: 10.1177/2056305118823358

Ferré-Pavia, C. (ed.) (2013). *Infotretrening. El formato imparabile de la era del espectáculo*. Barcelona: UOC.

Fletcher, R.; Cornia, A.; & Kleis Nielsen, R. (2020). "How Polarized Are Online and Offline News Audiences? A Comparative Analysis of Twelve Countries Research Article", *The International Journal of Press/Politics*, 25(2), 169-195.

Francés, M. & Peris, À. (2017). "Producción, oferta y consumo televisivo español en tiempos de crisis". In: G. Orozco Gómez (coord.). *TVMorfosis 6. Gestión y consumo de contenidos digitales. Nuevos modelos*. México: Sahagón Repoll, pp. 83-129.

Frischlich, L.; Schatto-Eckrodt, T.; Boberg, S.; & Winterlin, F. (2021). "Roots of Incivility: How Personality, Media Use, And Online Experiences Shape Uncivil Participation", *Media and Communication*, 9(1), 195-208. DOI: 10.17645/mac.v9i1.3360

Gallardo-Paúls, B. (2018). *Tiempos de hipérbole. Inestabilidad e interferencias en el discurso político*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Garrett, R. K.; Long, J. A.; & Jeong, M. S. (2019). "New Evidence on Group Polarization from Partisan Media to Misperception: Affective Polarization as Mediator", *Journal of Communication*, 69(5), 490-517.

Gervais, B. T. (2015). "Incivility online: Affective and behavioral reactions to uncivil political posts in a web-based experiment", *Journal of Information Technology & Politics*, 12, 167-185. <https://doi.org/10.1080/19331681.2014.997416>

Gervais, B. T. (2017). "More than mimicry? The role of anger in uncivil reactions to elite political incivility", *International Journal of Public Opinion Research*, 29(3), 384-405, doi:10.1093/ijpor/edw010

Gervais, B. T. (2019). "Rousing the Partisan Combatant: Elite Incivility, Anger, and Antideliberative Attitudes", *Political Psychology*, 40(3), doi: 10.1111/pops.12532

Gibson, J. L. (2007). "Political intolerance in the context of democratic theory". En: R. Dalton & H. D. Klingemann (Eds.). *The Oxford handbook of political behavior*. Oxford: Oxford University Press, pp. 323-341.

Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. MIT Press.

Harrington, S. (2008). "Popular news in the 21st century. Time for a new critical approach?", *Journalism*, 9(3), 266-284.

- Hartley, J. (2000). *Los usos de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Hepp, A.; Hjarvard, S.; & Lundby, K. (2015). "Mediatization: Theorizing the Interplay Between Media, Culture and Society", *Media, Culture & Society*, 37(2), 314-324.
- Herbst, S. (2010). *Rude democracy: Civility and incivility in American politics*. Temple University Press.
- Hill, A. (2005). *Reality TV. Audiences and popular factual television*. Abington/New York: Routledge.
- Holtz-Bacha, C. (2003). "Comunicación política: entre la privatización y la espectacularización", *Diálogo Político*, 1, 137-154.
- Hwang, H.; Kim, Y.; & Huh, C. U. (2014). "Seeing is believing: Effects of uncivil online debate on political polarization and expectations of deliberation", *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 58, 621-633, doi:10.1080/08838151.2014.966365
- Imbert, G. (2008). *El transformismo televisivo. Postelevisión e imaginarios sociales*. Madrid: Cátedra.
- Iyengar, S. & Westwood, S. J. (2015). "Fear and loathing across party lines: New evidence on group polarization", *American Journal of Political Science*, 59(3), 690-707.
- Kenski, K.; Coe, K.; & Rains, S. A. (2020). "Perceptions of Uncivil Discourse Online: An Examination of Types and Predictors", *Communication Research*, 47(6), 795-814, doi:10.1177/0093650217699933
- Kessler, S. H. & Lachenmaier, C. (2017). "Without evidence in the talk show Olympus: References and actors in political talk shows on the Greek crisis", *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65, 64-82.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Landerer, N. (2013). "Rethinking the Logics: A Conceptual Framework for the Mediatization of Politics", *Communication Theory*, 23, 239-258. Doi:10.1111/comt.12013
- Langer, J. (2000). *La televisión sensacionalista. El periodismo popular y las "otras noticias"*. Barcelona: Paidós.
- Maarek, Ph. (2009). *Marketing político y comunicación. Claves para una buena información política*. Barcelona: Paidós.
- Masip, P.; Suau, J.; & Ruiz-Caballero, Carlos (2020). "Percepciones sobre medios de comunicación y desinformación: ideología y polarización en el sistema mediático español", *El Profesional de la Información*, 29(5), e290527. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.27>
- Matamoras-Fernández, A. & Farakas, J. (2021). "Racism, hate speech, and social media: a systematic review and critique", *Television & New Media*, 22(2), 205-224.
- Mazzoleni, G. (2010). *La comunicación política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mazzoleni, G. & Schulz, W. (1999). "Mediatization of Politics: A Challenge for Democracy?", *Political Communication*, 16(3), 247-261.
- Mazzoleni, G. & Sfondini, A. (2009). *Politica Pop: Da «Porta a Porta» a «L'isola dei famosi»*. Bolonia: Il Mulino.
- McCoy, J.; Rahman, T.; & Somer, M. (2018). "Polarization and the global crisis of democracy: Common patterns, dynamics, and pernicious consequences for democratic politics", *American Behavioral Scientist*, 62(1), 16-42.
- Montagut, M. & Carrillo, N. (2017). "Estrategias de espectacularización en las tertulias políticas televisivas. Caso de la cobertura de las Elecciones municipales de Barcelona de 2015", *El Profesional de la Información*, 26(4), 621-629.

- Mudde, C. (2019). *The Far Right Today*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Muddiman, A. (2017). "Personal and public levels of political incivility. *International Journal of Communication*", 11, 3182-3202.
- Mutz, D. C. (2015). *In-your-face politics: The consequences of uncivil media*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mutz, D. C. & Reeves, B. (2005). "The new videomalaise: Effects of televised incivility on political trust", *The American Political Science Review*, 99(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0003055405051452>
- Nichols, T. (2017). *The death of expertise: the campaign against established knowledge and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Norris, P. (2000). *A Virtuous Circle: Political Communication in Post-industrial Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliva, M. (2013). *Telerrealidad, disciplina e identidad. Los makeover shows en España*. Barcelona: UOC.
- Ortells Badenes, Sara (2012). "Infoentretenimiento y periodismo político en televisión". En: A. Casero-Ripollés (ed.). *Periodismo político en España: concepciones, tensiones y elecciones*. Tenerife: Cuadernos Artesanos Latina, pp. 99-118.
- Otto, L. P.; Lecheler, S.; & Schuck, Andreas R. T. (2020). "Is Context the Key? The (Non-)Differential Effects of Mediated Incivility in three European Countries", *Political Communication*, 37, 88-107. <https://doi.org/10.1080/10584609.2019.1663324>
- Paasch-Colberg, S. & Strippel, C. (2021). "The boundaries are blurry...": how comment moderators in Germany see and respond to hate comments", *Journalism Studies*, 23(2), 224-244.
- Papacharissi, Z. (2004). "Democracy online: Civility, politeness, and the democratic potential of online political discussion groups", *New Media & Society*, 6(2), 259-283. <https://doi.org/10.1177/1461444804041444>
- Peris-Blanes, À. & López Rico, C. M. (2017). "Los programas de entretenimiento: espectáculo y emoción en la comunicación política española". En: G. López García; L. Valera Ordaz (eds.). *Pantallas electorales. El discurso de partidos, medios y ciudadanos en la campaña de 2015*. Barcelona: UOC, pp. 129-151.
- Peris-Blanes, À. & Pérez-Sánchez, J. (2020). "Polarization and Spectacle in the Spanish Political Talk Show 'La Sexta Noche' During the 2019 European Elections", *Tripodos*, 49, pp. 71-87. doi.org/10.51698/tripodos.2020.49
- Redondo, M. & Campos Domínguez, E. (2015). "Implicaciones éticas del infoentretenimiento televisivo", *Comunicació. Revista de Recerca i d'Anàlisi*, 32 (1), 73-89.
- Richards, B. (2010). "News and the emotional public sphere". In: S. Allan (ed.). *The Routledge Companion to News and Journalism*. New York: Routledge, pp. 301-311
- Rossini, P. (2022). "Beyond Incivility: Understanding Patterns of Uncivil and Intolerant Discourse in Online Political Talk Show", *Communication Research*, 49(3), 399-425, doi.org/10.1177/0093650220921314
- Sánchez-Duarte, J. M. (2016). "La red como espacio para la militancia política: tecnología y participación en campaña electoral", *Communication & Society*, 29(3), 33-47, [doi: 10.15581/003.29.3.sp.33-47](https://doi.org/10.15581/003.29.3.sp.33-47)
- Schmid, U. K.; Kümpel, A. S.; & Rieger, D. (2022). "How Social Media Users Perceive Different Forms of Online Hate Speech: A qualitative multi-method study", *New Media & Society*, 1-19, DOI: [10.1177/14614448221091185](https://doi.org/10.1177/14614448221091185)

Schuck, A. R. T.; Vliegenthart, R.; & De Vreese, C. H. (2016). "Who's afraid of conflict? The mobilizing effect of conflict framing in campaign news", *British Journal of Political Science*, 46(1), 177–194. doi:10.1017/S0007123413000525

Shea, D. M., & Sproveri, A. (2012). "The rise and fall of nasty politics in America", *Political Science & Politics*, 45(3), 416–421. doi:10.1017/S1049096512000480

Sobieraj, S., & Berry, J. M. (2011). "From incivility to outrage: Political discourse in blogs, talk radio, and cable news", *Political Communication*, 28(1), 19–41. doi:10.1080/10584609.2010.542360

Sorensen, L. N. (2017). "Populism in communications perspective: Concepts, issues, evidence". In: R. Heinisch, C. Holtz-Bacha, & O. Mazzoleni (eds.), *Handbook on political populism*. Baden-Baden: Nomos, pp. 137–151.

Strömback, J. (2008). "Four Phases of Mediatization: An Analysis of Mediatization of Politics", *The International Journal of Press/Politics*, 13(3), 228–246.

Stryker, R.; Conway, B. A.; & Danielson, J. T. (2016). "What is political incivility?", *Communication Monographs*, 83(4), 535–556.

Suhay, E.; Bello-Pardo, E.; & Maurer, B. (2018). "The polarizing effects of online partisan criticism: Evidence from two experiments", *International Journal of Press/Politics*, 23(1), 95–115.

Sydnor, E. (2018). "Platforms for incivility: Examining perceptions across different media formats", *Political Communication*, 35(1), 97–116. <https://doi.org/10.1080/10584609.2017.1355857>

Sydnor, E. (2018). "Platforms for incivility: Examining perceptions across different media formats", *Pol-*

itical Communication, 35(1), 97–116. <https://doi.org/10.1080/10584609.2017.1355857>

Thussu, D. K. (2007). *News as Entertainment*. London: Sage.

Torcal, M. & Comellas, J. M. (2022). "Affective Polarisation in Times of Political Instability and Conflict. Spain from a Comparative Perspective", *South European Society and Politics*, 27(1), 1–26.

D O I :
10.1080/13608746.2022.2044236

Waisbord, S. (2020). "¿Es válido atribuir la polarización política a la comunicación digital? Sobre burbujas, plataformas y polarización afectiva", *Revista SAAP*, 14(2), 249–279. <https://doi.org/10.46468/rsaap.14.2.A1>


Wheeler, M. (2013). *Celebrity politics: Image and identity in contemporary political communication*. Cambridge: Polity Press.

HISTORIA Y ETNONACIONALISMO EN EL DISCURSO ELECTORAL DE VOX: TWITTER COMO ESTUDIO DE CASO.

History and ethnonationalism in Vox's electoral discourse:
Twitter as a case study.


Joan M. Oleaque-Moreno.

Universidad Internacional de
Valencia, España.
jmoleaque@universidadviu.com;

 <http://orcid.org/0000-0003-2946-2244>

Nel-lo Pellisser Rosell.

Universitat de València, España.
Manuel.pellicer@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0684-885X>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10060021>

RESUMEN

Esta investigación lleva a cabo la revisión crítica del discurso digital que desarrolla Vox, prominente formación política española de derecha radical, en torno a pensamientos etnonacionales y conceptos históricos del pasado remoto. El corpus de análisis se desarrolla entre el 27 de marzo y el 29 de mayo de 2019, y engloba las elecciones generales del 28 de abril y las europeas de 26 de mayo de ese año, momentos en los que Vox despuntó electoralmente. Se practica el análisis crítico del discurso sobre mensajes representativos que Vox difundió en esas citas electorales a través de la red social Twitter, ahora llamada X. Los resultados muestran significados más ligados a la ideología radical que a cualquier uso ciudadano, sin proyección política aplicable, y que establecen una mitología tradicionalista española de clamor patriótico ancestral que queda desligada del rigor histórico.

Palabras claves: Vox, análisis crítico del discurso, comunicación política, Twitter.

ABSTRACT

This research carries out a critical review of the digital discourse developed by Vox, a prominent far right Spanish political party, around ethno-national thoughts and historical concepts of the remote past. The corpus of analysis is developed between March 27 and May 29, 2019, and encompasses the general elections of April 28 and the European elections of May 26 of that year, moments in which Vox stood out electorally. A critical discourse analysis on representative messages that Vox disseminated in those electoral events through the social network Twitter, now called X, is practiced. The results show meanings more linked to radical ideology than to any citizen use, without any applicable political projection, and which establish a traditionalist Spanish mythology of ancestral patriotic clamor that is detached from historical rigor.

Keywords: Vox, critical discourse analysis, political communication, Twitter

INTRODUCCIÓN

Desde que el partido de derecha radical Vox irrumpió en la escena política española a finales de 2013, la mirada nostálgica al pasado español (a parte concreta y remota de él) ha sido una constante de su discurso, y ha sido establecida como núcleo de resistencia. Durante las elecciones generales españolas del 23 de julio de 2023, Vox perdió casi 700.000 votos respecto a la anterior cita electoral de carácter nacional (quedándose en 3.000.000). Pero el partido ha reforzado sus fundamentaciones ultraconservadoras, en vez de optar por un proceso evolutivo más liberal. Las tensiones internas que pueden haberse resuelto con ello lo confirman, incluso en los momentos de crisis. La formación genera movimientos centrípetos discursivos en torno a una serie de ideas históricas, ligadas a España como eterna madre patria, con preceptos ignotos que se sacralizan sobre un etnonacionalismo ligado al hecho de ser español. El presente estudio¹ revisa cómo es posible para Vox trasladar estos conceptos, perdidos en el tiempo, al mundo digital de hoy. Cuál es su uso de la comunicación política para ello, cómo se concreta en lemas y de evocaciones, y cómo se diseminan vía red social, para restablecer un retorno ideológico a una idea gloriosa de España, que, según Vox, permanece atrapada en hitos legendarios del pasado.

DESARROLLO

1. Fundamentos teóricos

1.1. España, historia y mito, según Vox.

Transcurridos cerca de cuarenta años desde el fin de la dictadura de

Franco, la aparición por primera vez de una fuerza de derecha radical en España, una excepción en Europa hasta entonces, ha sido objeto de análisis desde el ámbito periodístico y académico (Magallón, 2019), (Rey Vázquez, 2019), (Ferreira, 2019). Su nacimiento en 2013 era el de una fuerza conservadora más moderada. Pero su desarrollo se ha dirigido hacia el populismo a través de la defensa a ultranza del euroescepticismo, el catolicismo como concepto de integridad y el nacionalismo español más férreo. Su conexión con el auge global de la derecha radical de discurso patriótico, le ha reportado una imagen de formación ligada a los tiempos duros y al combate. Esto ayudó a que en las elecciones generales del 28 de abril de 2019 (que se repitieron en noviembre ante la imposibilidad del PSOE de formar gobierno), Vox entrara por primera vez en el Congreso con 24 diputados. Y a que, en las elecciones europeas del 26 de mayo de ese año, hiciese lo mismo por primera vez en el Parlamento Europeo con tres escaños. Las razones que explicaron la irrupción y ascenso de Vox en su momento son de distinta índole. Pero, según indica Ferreira (2019), el detonante sería la decepción de algunos cuadros del PP con la moderación del partido ante valores tradicionales, la unidad nacional o la situación económica del país. España como idea de destino, y la historia antigua como tradición de gloria, derivan de una voluntad de regeneración en relación a esos ejes. Para ello, Vox realiza constantes referencias a lemas, nombres y hechos antiguos que buscan mostrar que España ha sido un concepto glorioso e influyente, y que hay que luchar por volver a ello. Quienes no creen en eso de manera férrea, son enemigos del país. En ese camino, la formación tradicionalista rescata tesis defendidas desde el siglo XIX, pero que no resultan sostenibles a los ojos de la historiografía actual (García García, 2022:308).

¹ Este texto se inscribe en los trabajos llevados a cabo en el marco del proyecto PRODISNET-02: Procesos discursivos en Internet: desplazamientos enunciativos y efectos hiperbólicos en el discurso político. Ref. RTI2018-093523-B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Diversos autores (Rubio-Pueyo, 2019), (Lerín, 2020), (Ballester, 2021), coinciden en señalar que en el relato histórico de Vox son recurrentes las referencias a la Edad Media, en especial a la Reconquista (la expansión territorial cristiana frente a los musulmanes), a la España imperial de los Austrias, a la colonización de América, y, eventualmente, a la guerra de la Independencia Española frente a Napoleón. En el caso de la conquista y colonización de América, el enfoque siempre es positivo, en explícita confrontación con las visiones críticas (Ballester Rodríguez, 2023:21). En cambio, resultan escasas las alusiones a los episodios de la historia reciente, como la II República o el levantamiento militar y la dictadura franquista (Casquete, 2023). Y la apelación a una tradición española liberal está ausente (Ballester Rodríguez, 2023:20). García García (2022), al analizar el uso del pasado remoto en el discurso de Vox, incide, además, en el reino visigodo como “germen” de la hispanidad, el cual motivó la Reconquista “que encaminaría a la construcción de España tal y como la conocemos hoy” (2022:294).

La importancia de la Reconquista en el discurso político de Vox se vincula a dos aspectos claves: la exaltación del nativismo y del patriotismo extremo, por una parte; y el discurso basado en la existencia de una supuesta invasión islámica (en forma migratoria) de Europa y España (García Juan, 2023:29). También se invoca la Reconquista como esencia española frente a amenazas ligadas a la globalización y al separatismo (Moreno Luzón, 2023:68). Entre las referencias a la lucha entre cristianos y musulmanes, son frecuentes las alusiones a las gestas heroicas grupales, como la batalla de Covadonga, magnificada por Vox a pesar de haber sido relativizada por la historiografía reciente. Otras alusiones habituales en el relato de las glorias españolas son la toma de Granada por los Reyes Católicos (siglo XV), la batalla de Le-

panto contra la armada otomana (siglo XVI), o la resistencia del almirante Blas de Lezo en el sitio de Cartagena de Indias frente a los británicos (siglo XVIII). También, a personajes como El Cid, los Reyes Católicos, Felipe II o Hernán Cortés, entre otros. Todas estas apelaciones conllevan una notable carga épica, lo que se plasma en el empleo de un extenso campo semántico bélico (Casquete, 2023), un aspecto transversal en el discurso de Vox que se define en lemas patrióticos (la España unida, o ¡por España!). Todo en torno a una idea de España basada en los españoles *reales*, los ciudadanos *de bien*, la *España viva*, que tantas veces invoca esta formación. Evoca la idea de que el pasado remoto hispánico fue mejor en cuanto a proyecto, y que su reflejo puede dar coraje político hoy; y también, de que la ciencia o el análisis no pueden acabar con un ideal de España: frente al rigor histórico, prima la emoción en torno a España como gloria histórica.

De hecho, García García (2022) recuerda que, si bien esta formación política sitúa el germen de la hispanidad (en cuanto a idea de España como nación y como esencia de ser) en el reino visigodo de Toledo, es realmente una idea de la historiografía del siglo XIX. Algo similar ocurre con el término Reconquista para referirse a la toma de Al-Ándalus por parte de los reinos cristianos. Esto es presentado como una batalla de los herederos de los reinos visigodos de Toledo (la España *real*, un territorio de valores tradicionalistas mitológicos que venera Vox) contra la anti-España, la que va en contra de los *verdaderos* españoles. En esta línea hay que situar las referencias del partido respecto a *nuestra civilización*, los *enemigos de España*, o la *unidad nacional*; así como las menciones a Covadonga y a Asturias, origen de la Reconquista. García Sanjuán ha señalado que, a partir de 2018, cuando Vox entra en las instituciones autonómicas, la Reconquista es una herramienta para alcanzar objetivos ideológicos (2023:30).

Este renacimiento de hitos nacionales, es lo que Griffi (2018) denomina “ultranacionalismo palingenésico”, refiriéndose con ello a la aspiración, a través de ese patriotismo, de la restauración y renacimiento de un pasado glorioso para hacer frente a la decadencia. En el relato histórico de Vox, como se ha adelantado, no hay referencias directas al franquismo y sus mitos específicos (Ballester Rodríguez, 2023:19). Pero es esclarecedor el modo en que Vox elude posicionamiento sobre el golpe militar de 1936, el enfrentamiento civil posterior, “ese incómodo tema” (Núñez Seixas, 2023:98), y el tiempo de la dictadura. En palabras de su líder, Santiago Abascal, Vox no tiene una postura sobre la Guerra Civil, pero indica que los españoles “tenemos derecho a interpretar nuestro pasado cada uno como quiera, sin que tenga que venir la izquierda a decirnos a todos cómo tenemos que hacerlo” (Altozano y Llorente, 2018: 24). En la deconstrucción del tejido mítico franquista, Habra (2004) subraya la fusión de la ideología falangista con la idea de cruzada cristiana asociada a los Reyes Católicos. Así pues, aunque lo que hace Vox es “recuperar elementos del relato historiográfico conservador decimonónico, que es a grandes rasgos también el que se impuso en la España del franquismo” (Ballester Rodríguez, 2021:3), las referencias siempre son implícitas, sin alusiones a Franco o a su tiempo (Rubio-Pueyo, 2019:14). En el fondo, Vox, con determinadas menciones, establece una conexión implícita con nostálgicos del franquismo, pero sin explicitarlo. Para Ballester, la visión histórica de Vox no es un revisionismo, “sino la revitalización de un antiguo relato histórico, en buena medida desacreditado académicamente” (2021:10). Las razones por las que Vox evitaría las referencias directas a Franco y al franquismo, podrían ser, según Eiroa San Francisco (2023:110), porque no hay época en la apelación al franquismo como parte reciente de España; porque Fran-

co había establecido simpatía por lo árabe y una conexión evidente con Marruecos (y esto choca con la estructura retórica del partido); y porque Vox considera más conveniente presentarse como una opción de presente y futuro para salvar al país, que la opción de apelar al pasado más explícito y previsible. Aun así, su lenguaje comparte valores con el tradicionalismo de esa época a través de la unidad nacional, el culto a la familia española, la cristiandad, la civilización, o la lucha contra el separatismo.

1.2 Redes sociales, discurso radical y comunicación política

Si hay algún modo en que preceptos arcanos puedan ponerse hoy de actualidad de manera rápida, y difundirse discursivamente de modo político con potencial éxito, es a través de las redes sociales. Están diseñadas en torno a la búsqueda de la redifusión de lo que se ha dicho inicialmente, sea veraz o no. Propician las denominadas cámaras de eco, un fenómeno que sitúa a los usuarios en determinados espacios digitales en los que solo interactúan con aquellos de ideas afines (Oleaque Moreno y otros, 2021). Las redes sociales, y de forma específica, Twitter, renombrada en julio de 2023 como X por su actual dueño, Elon Musk, han cambiado la manera de influir de los partidos. Han ayudado a que el énfasis se traslade a la comunicación afectiva, emocional y sin filtros, que pone en primer plano lo que los individuos sienten, creen y gustan por encima de los hechos, los argumentos y las lógicas (Khosravinik, 2017). Aunque el uso intenso de las redes para amplificar mensajes es una constante de las actuales formaciones políticas, en el caso de Vox, y de la derecha radical global, las redes se han convertido en una predilección, con estrategias digitales similares (Applebaum, 2019). Hay que recordar el papel original de X cuando fue Twitter como herramienta original para la movilización civil. Hoy, consolidada como la red habitual para la comunicación

política española (por su facilidad e interacción continua de mensajes desde instituciones), ha empujado a que el debate racional, especialmente en tiempo electoral, se centre sobre todo en promover lo hiperbólico como normalidad (Gallardo Paúls, 2018: 20), según las necesidades de incidencia y respuesta que exige la red, hasta parcelar todo en mundos discursivos paralelos (Wodak, 2020: 239).

METODOLOGÍA

Para comprobar el desarrollo de esta incidencia, este estudio se ha desarrollado en torno a una serie de convocatorias electorales de gran relevancia en la política contemporánea. Concretamente, se ha centrado en el uso que hace Vox de una serie de vocablos ligados tanto al mito de España (como esencia tradicionalista) en Vox, como a lemas históricos habituales en los escritos y mensajes del partido. Todo ello en X, cuando era Twitter, durante 2019, momento en que Vox llegó con autoridad electoral al Parlamento español. El objetivo se centra, pues, en detectar qué elementos etnonacionales conectados a elementos históricos se reiteran en la comunicación digital de Vox, y en comprobar qué significados comprenden de manera representativa los mensajes. Así como en detectar, en consecuencia, si se dirigen a influir en temas programáticos que afecten a los ciudadanos, o si se concentran en componer un constructo estructural sobre el cual pueda asentarse una ideología.

En nuestra investigación se han tomado en consideración mensajes emitidos desde tres cuentas representativas de Vox entre el 27 de marzo y el 27 de mayo de 2019. Para evitar confusiones, nos referiremos en el resto del estudio estrictamente a la red social con el nombre que tenía en el año del estudio, Twitter; y haremos lo mismo en lo que concierne a los mensajes (los tuits y retuits, que ahora son *posts* y *reposts*). Se trata

de un periodo temporal significativo, puesto que en él se llevaron a cabo dos citas electorales relevantes: las elecciones generales del 28 de abril (día en que también se celebraron municipales y autonómicas), y las europeas del 26 de mayo. Aunque, más tarde, en las generales de noviembre de 2019, Vox alcanzaría su cima hasta ahora (52 diputados en el Parlamento y casi 3.657.000 votos), su ascenso se forjó en el periodo temporal que analizamos.

La selección del corpus para nuestro estudio se ha realizado a partir de una descarga de más de 4.300 tuits, a través de la herramienta TwDocs, y tomando como fuente las cuentas de Vox España (@vox_es), la de su líder Santiago Abascal (@Santi_ABASCAL), y también, como ejemplo de cuenta local, la de Vox Valencia (@VOX_Valencia).

Dentro de esa descarga, para perfilar marco y corpus del trabajo, se han compilado aquellos mensajes que contienen referencias terminológicas recurrentes en torno al mito patriótico y la historia española según Vox (el detalle de esa terminología y los tuits que la contienen se expondrá en el siguiente apartado de este estudio). Se trata de mensajes cuya carga semántica resulta significativa en relación a la patria como lema legendario, a la historia como mito. Se han empleado herramientas del programa informático *Microsoft Excel*, al que se han exportado los textos de los tuits que conforman el corpus descargado. Concretamente, se ha utilizado la función COUNTIF, que permite contar cuántas veces aparece un término y localizar los mensajes en los que está incluido.

Tras ello, en la investigación, tendremos en cuenta dos aspectos: el de las unidades temáticas o macroposiciones semánticas que se repiten en los tuits (es decir, los temas más presentes y reiterados en los mensajes); y el de aquellas dimensiones

discursivas, presentes también en los tuits, que Wodak (2020) señala como habituales en la comunicación de los partidos europeos de derecha radical. Son las siguientes dimensiones: la del nativismo, la del anti-elitismo, la del autoritarismo y la del conservadurismo histórico. La referente al nativismo relaciona un nacionalismo/patriotismo como justificación de que la única sociedad con sentido es aquella en la que prevalecen unos *verdaderos* ciudadanos nacionales. La dimensión del anti-elitismo muestra una oposición transversal contraria al pensamiento crítico, al *establishment* político al uso, y a sus representantes, que son entendidos como traidores. La del autoritarismo invoca un liderazgo entre paternal y severo. En cuanto a la dimensión del conservadurismo histórico, es la que venera roles, costumbres y tradiciones de la patria o de la civilización *real*, y rinde tributo al pasado histórico como esencia de la nación.

Una vez dirimida la presencia de esas dimensiones discursivas en el conjunto de mensajes, se seleccionan a continuación, como parte última de nuestro estudio, ejemplos de tuits representativos (de esas dimensiones, y que contengan las macroproposiciones semánticas más reiteradas) para examinar en profundidad los significados subyacentes de los mismos a través del análisis crítico del discurso (ACD). Determinaremos, con ello, los significados profundos de ejemplos de tuits representativos, las estrategias discursivas primordiales aplicadas en la comunicación política digital de la formación.

El ACD, ciertamente, está especializado en la detección de elementos (explícitos o no) de poder y discriminación a través del lenguaje. En su base está tanto el estudio de la penetración ideológica en el discurso, como el acercamiento crítico al lenguaje en uso. Van Dijk (2001:352), uno de sus mayores impulsores, revela que el ACD no

se trata tanto de una teoría como de una actitud, un movimiento de investigación que busca desvelar la reproducción discursiva del uso del poder. Uno de sus acercamientos más representativos es el enfoque histórico del discurso (EHD) desarrollado por Wodak y antiguos colaboradores de la Universidad de Viena (Reisigl y Wodak, 2015: 24-25), que toma especialmente en cuenta la perspectiva histórica y el contexto sociopolítico en la comunicación, a través de recursos discursivos (Wodak, 2015: 20-22). Las aportaciones de este enfoque resultan especialmente relevantes en relación a nuestro corpus, y serán sus pautas las que seguiremos.

Con ello comprobaremos si en los tuits representativos se fomenta una presentación positiva del grupo de *nosotros* (Vox, sus líderes, y su *perspectiva*, ya que desde ella se han escrito los tuits) y/o una presentación negativa del grupo de *los otros* (todos los que se *consideran* contrarios). El EHD facilita la detección de estrategias discursivas que ayudan a entender los significados subyacentes en los mensajes. Se trata de las siguientes: estrategias de referencia o nominación; predicativas; argumentativas; estrategias basadas en la perspectiva; y estrategias de intensificación y atenuación. La concreción de este artículo limita nuestro análisis a las estrategias de nominación y a las predicativas, ambas especialmente pertinentes para enmarcar las capas de significado contenidas en mensajes cortos de Vox, como son los tuits. Con las primeras, se construyen endogrupos y exogrupos a través del modo de nombrar; con las segundas, se califican actores sociales y/o a sus acciones a través de predicados y recursos como atribuciones estereotípicas, metáforas, presuposiciones o hipótesis.

ANÁLISIS

Atendemos a continuación el conjunto de referencias terminológicas que se repiten en torno al mito patriótico y la historia española: las que definen el corpus de datos propiamente dicho del que partiremos para evolucionar hacia el análisis en profundidad a través de ejemplos representativos del mismo. Estas referencias terminológicas (palabras, o expresiones) se reiteran en un total de 603 tuits, mostrándose las mismas en las tablas 1 y 2 que aparecen más adelante. Sobre ellas, se realiza la división en dos grupos a partir de las unidades temáticas o proposiciones semánticas (temas que resumen el sentido del mensaje) que se reiteran en ellas. La primera proposición semántica que detectamos en una parte significativa de estas referencias es *España unida, frente a sus enemigos*. Esta proposición resume el sentido del mensaje en 351 tuits del total (tabla 1), un 58,2% del corpus. Se plasma en tuits que incluyen referencias como “enemigos de España”, “¡por España” o “islam”, “islámico” o “islamista”. La segunda proposición semántica sería *el peso*

de la historia en el mito de España, entendiendo ese mito como la idea, con aroma de leyenda y gloria, con que Vox presenta España (tabla 2). Está presente en 252 mensajes del total (un 41,8 %), en tuits que contienen referencias como “Covadonga”, “Reconquista”, o “Reyes Católicos”.

Respecto a la correspondencia con las dimensiones discursivas propias, según Wodak, de los partidos internacionales de derecha radical, observamos que en los tuits que contienen la primera macroproposición, predomina la dimensión del nativismo, la más ligada al universo estricto del etnonacionalismo, con un anti-pluralismo como justificación de que la única sociedad con sentido es aquella en la que sobresalen los *verdaderos* españoles. Sin embargo, en aquellos términos o referencias ligados a la segunda macroproposición semántica, prevalecería la dimensión del conservadurismo histórico, en la que se veneran gestas, hechos y tradiciones de la patria, y se rinde tributo al pasado histórico como referencia de autoridad.

TABLA 1.

Referencias, ordenadas alfabéticamente, en las que está presente la macroproposición *España unida, frente a sus enemigos* y la dimensión discursiva del nativismo.

Referencias terminológicas	Repeticiones en mensajes
Enemigos de España	17
España viva	44
Hispanidad	6
Inmigración / inmigrantes	51
Invasión	8
Islam/islamista	28
Marruecos / marroquí	8
Nación (española)	45
Nuestra civilización	14
Patria / patriota	54

Por España	53
Reino de España	9
Unidad nacional / de España	14

Fuente: elaboración propia

Respecto a las referencias mostradas en la tabla 1, aunque en la mayoría resulta evidente el porqué de su presencia a partir de lo que ya se ha relatado en este artículo, aclaramos que el término “invasión” remite hacia la migración musulmana, y que todo lo referente a Marruecos o el islam aparece como contrapunto a España

como destino eterno defendido por Vox. En la tabla 2, que aparece bajo estas líneas, debemos matizar que Granada se menciona por su papel en la Reconquista, y que Ceuta y Melilla, Vox las ubica, eventualmente, y con orgullo, como ciudades españolas de África, en relación a su localización geográfica e histórica.

TABLA 2.

Referencias, ordenadas alfabéticamente, en las que está presente la macroproposición *el peso de la historia en el mito de España* y la dimensión discursiva del conservadurismo histórico

Referencias terminológicas	Repeticiones en mensajes
Asturias	30
Blas de Lezo	13
Cartagena de Indias	2
Ceuta	54
Covadonga	22
¡Gibraltar Español	4
Granada	3
Melilla	20
Reconquista	30
Reyes Católicos	20
Tierras del Cid	3
Toledo	29

Fuente: elaboración propia.

A continuación, aplicamos el análisis crítico del discurso a través del EHD a una serie de ejemplos representativos, para determinar los significados que contienen en la estructura discursiva de Vox. Se disponen de modo cronológico, con muestras de los dos grupos contenidos en las tablas previas. En cada ejemplo aportado, reproducimos el tuit que se analiza. Así, el primer mensaje esco-

gido (ver imagen 1) sería el siguiente:

Santiago Abascal @ Santi_ABASCAL, 28/03/2019, 23:40h

Insultan a los Reyes Católicos, le piden sumisión a nuestro rey y exigen la nacionalidad... ¡Solo les falta exigir que nuestras mujeres se pongan el burka! Quien procede así en nuestra casa... ¡tiene que marcharse!

IMAGEN 1.

Tuit sobre los Reyes Católicos como símbolo



Fuente: @Santi_ABASCAL, 2019

En el mensaje, proveniente de la cuenta de Santiago Abascal, se encuentra la macroproposición *el peso de la historia en el mito de España*, encajando con la dimensión discursiva del conservadurismo histórico: el hecho de pedir la expulsión, el hecho, se basa en los símbolos ligados a la historia como esencia inalterable. En él se recoge una noticia del medio digital *Okdiario*, en la que se indica que la comunidad de una mezquita de Sevilla envía una carta a Felipe VI “exigiéndole que pida perdón por la Reconquista”. En las estrategias de nominación, el grupo de *nosotros* se concreta a través de la enumeración de símbolos históricos y patrios, y del uso de los pronombres posesivos: “los Reyes Católicos”, “nuestro Rey”, “la nacionalidad”, e incluso, de manera impactante, con lo que ello implica, “nuestras mujeres”. Las referencias al grupo de *los otros* están implícitas, se expanden hacia la sombra de un islamismo supuestamente radical. En las estrategias predicativas, el grupo de *nosotros* soporta una las ofensas llevadas a cabo por *los otros*. Estos (los musulmanes vinculados a la mezquita sevillana que envía la carta) son quienes las llevan a cabo. Observamos el recurso a la hipérbole con la llegada

del “burka” para las españolas (“nuestras mujeres”), en forma de deslegitimación. El grupo de *nosotros* exige con autoridad la expulsión de modo indirecto (“tienen que marcharse”) de quienes mancillan símbolos históricos. *Los otros* aparecen como perpetradores de insulto histórico (“piden sumisión a nuestro rey”). El conjunto ofrece una sensación de alarma que Vox refuerza con una estrategia ideológica de desinhibición, concretada en que España es “nuestra casa”, sin opción.

El próximo ejemplo contiene la primera macroproposición semántica, *España unida, frente a sus enemigos*, y deriva de la dimensión discursiva del nativismo.

Santiago Abascal@Santi_ABASCAL 02/04/2019, 16:51h

¡Por España!

El mensaje, con tan corto texto, incluye fotografía del líder del partido, Santiago Abascal (proviene de su cuenta), y el enlace a una noticia del medio online *Libertad Digital* con el titular de la noticia “Vox elige como lema de campaña Por España”. Este tuit intensifica el recurso a la síntesis para determinar que Vox lo hace todo por España como guía de su universo. Si bien los actores sociales no están presentes, sino elididos, el grupo de *nosotros*, dentro de las estrategias de referencia, se conecta implícitamente con aquellos que son capaces de gritar “¡por España!”. Se enfatiza el sentido metonímico de que España es solo el conjunto de votantes de Vox; el resto son *los otros*, que, a través de la categoría de la presuposición, se infiere que son quienes quedan fuera de la *España viva* que proclama Vox. Desde las estrategias predicativas, se infiere que el grupo de *nosotros* lucha “por España”, y que el de *los otros*, o no hace nada, o, aún peor, actúa en contra.

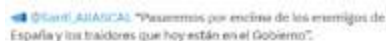
Tras ello, revisaremos un nuevo tuit que contiene también la misma unidad temática, y pertenece a la misma unidad discursiva (ver imagen 2):

VOX@vox_es, 6/04/2019, 13:36h

“Pasaremos por encima de los enemigos de España y los traidores que hoy están en el Gobierno”.

IMAGEN 2.

Tuit contra “los enemigos de España”

 @Santi_ABASCAL “Pasaremos por encima de los enemigos de España y los traidores que hoy están en el Gobierno”.

#CandidatosporEspania 
3 votos



Fuente: @vox_es, 2019

En este mensaje, proveniente de la cuenta de Vox España, Santiago Abascal utiliza el plural para presentar la posición y propuesta de acción del partido. En las estrategias de nominación, el grupo de *nosotros* está elidido, no se nombra, pero *los otros* son referidos como “enemigos de España”, “traidores” y, concretándolos, miembros del “Gobierno”. En las estrategias predicativas, Vox indica que *nosotros* (aunque sin nombrar al grupo directamente), mediante el recurso a la metáfora bélica, como un cuerpo de soldados, pasará por encima de sus “enemigos” (y también de los de España, que se presupone lo mismo). La metáfora sitúa a Vox en una posición que no busca la resolución de problemas, sino la disolución del contrario. Se trata de una imagen de aniquilamiento bélico, en la que las elecciones generales son presentadas como una guerra total: como el final de “enemigos” y “traidores”, vituperándolos, situando la celebración política en el espacio del enfrentamiento extremo.

Abundamos una vez más en el ámbito de la misma macroproposición semántica y la misma dimensión discursiva con el siguiente ejemplo (ver imagen 3):

VOX@vox_es, 08/04/2019 9:54

“A nosotros no nos mueve el odio al de fuera, nos mueve el amor al de dentro. La fiscalía quiere amordazar a los españoles. Lo que queremos es denunciar que está habiendo una invasión islamista en toda Europa”. #CafeAbascal

IMAGEN 3.

Tuit sobre el “amor al de dentro” en España

 @Santi_ABASCAL “A nosotros no nos mueve el odio al de fuera, nos mueve el amor al de dentro. La fiscalía quiere amordazar a los españoles que queremos es denunciar que está habiendo una invasión islamista en toda Europa”.

#CafeAbascal 



Fuente: @vox_es, 2019

A través de las estrategias de nominación, en este tuit de Vox España, se utiliza directamente el pronombre *nosotros* para referir un posicionamiento claro en la auto-representación del propio endogrupo (*nosotros* se posiciona literalmente frente a *ellos*), y se identifica con “los españoles” que quieren “denunciar” lo que Abascal llama “invasión islamista”, y también con “el de dentro”: el ciudadano *nuestro*. El grupo de *los otros*, en este caso, abarca a “la fiscalía”, que impide actuar a Vox en su “amor” patriótico. A través de las estrategias predicativas, observamos que el grupo de *nosotros*, el grupo “los españoles”, el del ciudadano “de dentro”, denuncia la supuesta “invasión”. Abascal, líder de ese endogrupo, se muestra a la vez como cabecilla radical contra

los “de fuera”, pero como padre amatorio con “el de dentro”: con el español *verdadero*. Frente al planteamiento en torno al “odio”, el líder dispone, en antítesis, el “amor”. Y dispone que la fiscalía, el grupo de *los otros*, es quien quiere hacer callar a *nosotros*. Ese “amor” no se brinda amablemente, sino que se concreta en palabras virulentas en torno a él. Abascal utiliza la metáfora bélica alarmista, para contraponer el “amor” hacia España frente la amenaza de “una invasión islamista en toda Europa”. Se concreta así una estrategia de búsqueda de chivo expiatorio que solventa problemas europeos.

Un nuevo ejemplo atañe ahora a la segunda proposición semántica, *el peso de la historia en el mito de España*, y a la dimensión discursiva del conservadurismo histórico:

VOX VALENCIA@ VOX_Valencia

“Vamos a empezar la campaña en Covadonga porque no vamos a pedir perdón por nuestra historia, ni vamos a avergonzarnos de los abuelos de nuestros abuelos y de lo que esta nación ha hecho a lo largo de los siglos”.

En este tuit de la cuenta de Vox Valencia, que recoge palabras de Santiago Abascal, desde las estrategias de nominación, el grupo de *nosotros* se refleja en “los abuelos de nuestros abuelos”, y, de manera metonímica, en “esta nación”. Los *otros*, que están elididos, se presupone que son quienes están en contra de *nuestros* ancestros, y, en consecuencia, de la “nación”. Desde las estrategias predicativas, *nosotros* empezamos la campaña en Covadonga, y no “vamos a pedir perdón” por la Reconquista. Los *otros* intentan hacer que nos avergoncemos de todo ello, porque son, lo opuesto, enemigos de todo, *nuestros*. El mito histórico situó en Covadonga, en Asturias, en el siglo VIII, el espacio donde los guerreros cristianos tuvieron una primera victoria sobre las fuerzas de al-Ándalus: un tema clave de aroma legendario

en el tributo nacional-patriótico que se rinde a la Reconquista. La categoría del conocimiento compartido impregna el tuit, ya que la creencia popular sitúa Covadonga como faro de la expansión cristiana. El recurso a la desinhibición discursiva se hace patente al dejar claro que no hay que avergonzarse “de lo que esta nación ha hecho a lo largo de los siglos”, sea lo que fuere, sin entrar a si es verdad. La negación de acciones (“no vamos a... ni vamos a”) es una manera de sugerir la acción contraria: que sí debemos sentir orgullo de las acciones de los “abuelos de nuestros abuelos”; que la Reconquista inspira a Vox en su campaña, para emularla en la arena política de hoy.

A continuación, vemos un nuevo ejemplo que contiene la misma macroproposición, pertenece a la misma dimensión discursiva, y que refiere también los inicios de campaña de Vox:

VOX@vox_es, 12/04/2019, 24:21

Bajo la estatua de Blas de Lezo comenzamos una campaña histórica.

En el ámbito de las estrategias de nominación o referencia, en este mensaje de Vox España, no aparece nombrado el grupo de *nosotros*, ni tampoco el de los *otros*. Sin embargo, hay que asumir como *nuestra*, casi de forma metonímica, “la estatua de Blas de Lezo”, en Madrid, en honor al almirante que luchó contra los ingleses en el siglo XVIII en el sitio de Cartagena de Indias, y del que Vox ha clamado que sería necesario llevarlo al cine. Los *otros* (el resto de políticos, por inferencia, en este caso, ya que están elididos) son los que no están en torno a esta estatua, en torno a la España de Vox. A través de las estrategias predicativas, se evidencia que *nosotros*, junto a la memoria de Blas de Lezo, “comenzamos una campaña histórica”, uniéndola así a gestas de leyenda, y la llevamos, a través de la presuposición, a una batalla extenuante, que es lo propio del almirante

en cuestión. Calificar de “histórica” la campaña política, recurriendo a la hipérbole, busca la conexión afectiva del internauta con figuras mitificadas, insertando a Vox en ese espectro. *Los otros* quedan fuera, apartados de esas glorias, sumidos en lo contrario: la vulgaridad, la ignominia.

Revisamos ahora un nuevo twitter que contiene la macroproposición España unida, frente a sus enemigos y forma parte de la dimensión discursiva del nativismo:

Santiago Abascal@Santi_Abasal,
26/04/2019 23:40

Muchas gracias @matteosalvinimi, Estoy seguro de que las naciones de Europa reaccionarán para defender sus fronteras, su soberanía y nuestra civilización. España reaccionará también para defender su unidad nacional. Sin miedo a nada ni a nadie. Un abrazo.

Mediante las estrategias de nominación, el grupo de *nosotros* se concreta en la estela del conocido político italiano de ultraderecha Matteo Salvini, en este tuit de Abascal. También, en “las naciones de Europa” y, como consecución máxima de esa misma idea, en “España”. El grupo de *los otros* no está concretado, no se menciona ni define, pero la presuposición discursiva lo contrapone a las fronteras, la soberanía y la civilización de *nosotros*, y lo enlaza, por deducción y conocimiento compartido con el contexto de Vox, con la inmigración de origen musulmán, y, en la referencia a España, también con los separatistas. A través de las estrategias predicativas, el grupo de *nosotros* da las gracias a uno de sus miembros ilustres, Salvini. Así, a través de la inversión retórica, los líderes de extrema derecha en Europa se presentan discursivamente como los salvadores de los ciudadanos. Dentro del grupo de *nosotros*, las “naciones de Europa” defenderán las fronteras, la soberanía y la civilización (la *nuestra*), y “España”, “su unidad nacional”. Abascal, como representación de *nosotros*,

camina “sin miedo a nada ni a nadie”. De *los otros*, nada se dice que hagan, más que estar enfrente, y prepararse a sufrir la reacción del grupo de *nosotros* a la que insta Vox.

Finalmente, el último ejemplo de nuestro análisis contiene la macroproposición *el peso de la historia en el mito de España* y forma parte de la dimensión del conservadurismo histórico.

VOX @vox_es, 08/05/2019 12:10

“Quiero ser útil en la reconquista de Europa por los valores y principios de la civilización en Occidente”. Agradecemos este paso adelante del periodista @hermannntertsch por la defensa de España en Europa

Las estrategias de referencia nos muestran en este mensaje de la cuenta de Vox España que el grupo de *nosotros* lo compone tanto Vox como el periodista, y ahora político, Hermann Tertsch, quien recaló en Vox como candidato a las elecciones europeas del 2019. Frente a la formación y a este candidato, quedan *los otros*. Están elididos, pero la presuposición discursiva infiere que son los políticos de partidos al uso quienes no han hecho nada por “Occidente”. Vía las estrategias predicativas, Tertsch, como efigie del grupo de *nosotros*, se muestra presto a recuperar “la reconquista de Europa por los valores y principios de la civilización en Occidente”. Se infiere que los políticos fuera de Vox han contribuido a la pérdida de esos “valores y principios”. Con “reconquista”, el recurso a la presuposición conduce a que los “valores” se han disipado en aras de otros lejanos a “Occidente”; lo habitual es que incluyan los de origen islámico, ya que eso es lo que evoca, en este contexto de Vox, la sugerencia a la Reconquista, aunque aplicado a Europa. Respecto al resto de eurodiputados españoles como parte de *los otros*, se presupone que están incapacitados para restaurar “la civilización” (*la nuestra*), algo que los hace contraproducentes para esa misma

“civilización”. En definitiva, la suma de recursos discursivos produce una legitimación propia de Vox que contiene implícita una deslegitimación de cualquier otra opción, presentando las elecciones europeas de aquel momento (que normalmente tienen una consideración menor para el votante español) como una versión de la Reconquista de alcance continental.

CONCLUSIÓN

El análisis ha revisado los tuits que contienen referencias a un concepto histórico de fuste mítico y patriótico en Vox, y ha servido para detectar las referencias terminológicas que más se reiteran, así como las macropropiedades semánticas que se concretan en ellas, y las dimensiones discursivas que prevalecen en los mensajes. El predominio de la dimensión del nativismo y de la del conservadurismo histórico genera una complementariedad entre ambas, puesto que los dos conceptos convergen en la esencia misma de Vox. Algo que, en los diferentes significados resultantes, se aprecia en el análisis crítico del discurso de mensajes representativos que resultan relevantes.

En relación al análisis plasmado en este artículo, podemos establecer que el uso que Vox ha llevado a cabo en Twitter a lo largo de los periodos electorales de 2019 revisados, no tiene ninguna connotación de utilidad práctica cotidiana, o de resolución de problemas como reflejo de programas políticos. No sirve para transmitir de manera concreta cómo desarrollar políticas en favor de la recuperación de la España que el partido proclama como necesaria. No explica cómo los hitos históricos que jalonan esa versión pueden trasladarse a la política diaria, o a resolver los problemas estructurales del país. En vez de eso, se utiliza para entronizar a la formación como parte del destino inexorable de España, y para crear un culto directo y vertical hacia el líder máximo, Santiago Abascal, transmutado en la red social como heredero de los antiguos

héroes e hitos que se veneran, sin más detalle ulterior o derivado.

Pese a esa ausencia de aplicación programática, el uso comunicativo analizado de Vox en la red social ha sido exitoso en rédito electoral, por las mismas características de la plataforma, que exige y propicia una comunicación impulsiva, evocadora (para su público) y atractiva. Y eficaz para ser compartida, como si de un lema fervoroso colectivo se tratase. Concluimos que la red ha tenido la forma de un altavoz directo y sin intermediarios de una narrativa de Vox muy centrada en el refuerzo ideológico más estricto, y en el enfrentamiento en torno a conceptos que se sustentan en una idea etnonacional y legendaria de una España ancestral, que Vox promueve como recuperable, en cuanto a marca gloriosa, sobre determinadas gestas de tono histórico. La debilitación de la clase política tradicional, de los oponentes ideológicos y de todo lo que envuelve al islam, se lleva a cabo de manera emocional, implacable, sin explicación precisa del por qué, que sitúa la ideología explícita en la política digital española. No se pretende reflejar la realidad del estado socio-político del país, sino impulsar un constructo usuario-a-usuario, a golpe de *microblogging*.

El análisis crítico del discurso aplicado en la investigación establece el uso de la auto-legitimación de manera intensiva a cargo de Vox en sus tuits representativos, uniendo el contenido a personajes o lugares (Blas de Lezo, Covadonga, los Reyes Católicos) que, solo con su mención, Vox entiende que impregnan grandeza al mensaje, asumiendo que los seguidores van a entrar de pleno en este conocimiento compartido (ideológica y emocionalmente). La propia presentación positiva es más evidente (incluso eufórica) que la presentación negativa de *los otros*. Pero el uso de la presentación negativa y de la deslegitimación de *los otros* (políticos contrarios, migraciones ligadas al islam, etcétera), aunque no suele ser

explícita, sí es muy agresiva cuando se da: no se lleva a cabo sobre oponentes, sino sobre enemigos. En este tablero comunicativo de legitimación y deslegitimación polarizadas, se utiliza la presuposición y la inferencia, la inversión retórica, la hipérbole, y las metáforas de fuste bélico. También la desinhibición discursiva, con ideas que ridiculizan la corrección política, también, así como la categorización y el establecimiento de estereotipos. El conjunto refleja la celebración de elecciones como una batalla del fin del mundo, un duelo incrustado en la historia legendaria entre el bien y el mal, en el que sólo un vencedor (Vox) puede alzarse, ungido por el destino.

Todos los recursos y la conexión histórica se establecen en aras de una polarización máxima de posiciones en red, tensada por la formación política, frente a la que, paradójicamente, Vox se ofrece como solución. Pese a que Vox manifiesta un especial empeño en hablar de puntos concretos históricos, obvia determinados episodios que se podía prever, caso del franquismo. Aunque sí se centra en la dicotomía España/Anti-España que en el régimen tuvo lugar, opta por una época previa, remota, que se presenta como épica y deslumbrante, que se ha dejado perder y ahora puede recuperarse. Aunque no desde el rigor de la historia y las realidades, sino desde la emoción fervorosa de la leyenda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTOZANO, Gonzalo y LLORENTE, Julio (2018). *La España viva. Conversaciones con doce dirigentes de Vox*. Madrid, Kalma libros.

BALLESTER RODRÍGUEZ, Mateo (2023). *Historia y guerra cultural en Vox*. CASQUETE, Jesús (Ed.) **Vox frente a la historia**. (pp. 15-24) Madrid: Akal.

CASQUETE, Jesús (2023). *El hilo épico de la historia*. CASQUETE, Jesús (Ed.) **Vox frente a la historia**. (pp. 73-82) Madrid: Akal

EIROA SAN FRANCISCO, Matilde (2023). Franco y Vox: *Una admiración interiorizada y poco explícita*. CASQUETE, Jesús (Ed.) **Vox frente a la historia**. (pp. 103-112) Madrid: Akal.

GARCÍA JUAN, Alejandro (2023). *Vox y la Reconquista*. CASQUETE, Jesús (Ed.) **Vox frente a la historia**. (pp. 25-34) Madrid: Akal.

GALLARDO PAÚLS, Beatriz (2018). *Tiempos de Hipérbole. Inestabilidad e interferencias en el discurso político*. Valencia, Tirant Humanidades.

GONZÁLEZ, Miguel (2022). VOX S.A. *El negocio del patriotismo español*. Barcelona. Península.

GRIFFIN, Roger (2018). *Fascismo*. Madrid. Alianza.

MORENO LUZÓN, Javier (2023). *Vox, los símbolos nacionales y la monarquía*. CASQUETE, Jesús (Ed.) **Vox frente a la historia**. (pp. 65-72) Madrid: Akal.

NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M. (2023). *La nación de Vox: vino viejo en odres nuevos*. CASQUETE, Jesús (Ed.) **Vox frente a la historia**. (pp. 93-102) Madrid: Akal.

OLEAQUE MORENO, Joan M., PELLISSER ROSSELL, Nel·lo & PELLICER, Magda (2021). *La "España" imaginada de Vox: el discurso radical en Twitter*. VILLAR HERNÁNDEZ, Paz (Ed.) **Retóricas negativas: la desinformación de derecha radical y su cobertura mediática** (pp. 155-178). Valencia: Tirant lo Blanch.

REISIGL, Martin & WODAK, Ruth (2015). *The discourse historical approach (DHA)*.

WODAK, Ruth & MEYER, Michael (Ed.). **Methods of Critical Discourse Studies** (Third Edition). London: Sage.

VAN DIJK, Teun A. (2001). *Critical discourse analysis*. SCHIFFRIN, Deborah, E. HAMILTON, y otros (Ed.). **Handbook of Discourse Analysis** (pp 352-371). Oxford: Blackwell Publishers.

WODAK, Ruth. 2015. *The politics of fear*. London: Sage.

Referencias hemerográficas:

BALLESTER RODRÍGUEZ, Mateo (2021). *Vox y el uso de la historia: el relato del pasado remoto de España como instrumento político*. **Política y Sociedad**, 58 (2).

BARRENETXEA MARAÑÓN, Igor (2021). *Memoria (republicana) en tiempos de cólera*. **Cuadernos Republicanos**, nº 106. Primavera-verano, pp. 77-128.

FERREIRA, Carles (2019). *Vox como representante de la derecha radical en España: un estudio sobre su ideología*. **Revista Española de Ciencia Política**. Núm. 51. Noviembre, 2019, pp. 73-98.

GARCÍA GARCÍA, Jesús (2022). *Vox y el pasado remoto de la península ibérica. Usos de la historia como apoyo para un ideario político*. **Trocadero**, 34, 290-312. <https://doi.org/10.25267/Trocadero.2022.i34.13>

HABRA, Hedy (2004). *Deconstrucción del tejido mítico franquista*. **Espéculo**. **Revista de estudios literarios**.

KHOSRAVINIK, Majid (2017). *Right wing populism in the West: Social Media Discourse and Echo Chambers*. **Insight Turkey**. Vol. 19 N°3, pp. 53-68.

LERÍN, David (2020). *Palingenesis ultranacionalista en Vox*. **Política**, diciembre., pp. 8-9.

WODAK, Ruth. 2020. *The boundaries of what can be said have shifted: An expert interview with Ruth Wodak (questions posed by Andreas Schulz)*. **Discourse & Society**, 31 (2):235-244. <https://doi.org/10.1177/0957926519889109>

Referencias electrónicas:

APPLEBAUM, Anne. (12 de mayo de 2019). Los secretos de la estrategia de Vox. El País. <https://>

elpais.com/elpais/2019/05/10/ideas/1557485729_129647.html

MAGALLÓN, Eduardo. (8 de diciembre de 2019). La Reconquista que no existió. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/20191208/472055743507/historia-y-vida-reconquista-al-andalus-historia-rae-don-pelayo-covadonga.html>

REY VÁZQUEZ, Enrique. (16 de enero de 2019). ForoVox. CTXT, Contexto y Acción. <https://ctxt.es/es/20190116/Politica/23908/Enrique-Rey-Vazquez-Vox-Forocoches-ultraderecha-jovenes.htm>

RUBIO-PUEYO, Vicente (2019): *Vox: ¿Una nueva extrema derecha en España?* Rosa Luxemburg Stiftung. New York Office. https://rosalux.nyc/wp-content/uploads/2021/01/RLS-NYC_VOX_Spain_ES.pdf

**PUBLIC FORMS OF ANTI-AUTHORITARIAN PROTEST IN
BRAZIL IN 1968. STUDENT LEADERSHIP AND SOCIAL
COMPLICITY.**

Formas públicas de protesta contra el autoritarismo en Brasil durante 1968. Liderazgo estudiantil y complicidad social.

José Luis Hernández Huerta.

Universidad de Valladolid, España.
joseluis.hernandez.huerta@uva.es

 <http://orcid.org/0000-0001-8876-5451>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10073729>

RESUMEN

La rebelión global de los estudiantes del "largo 68" afectó a prácticamente todos los países de América Latina, especialmente a Argentina, México, Uruguay y Brasil. En este último, los jóvenes universitarios se revelaron como un grupo social, político y académico especialmente comprometido con la democratización y modernización del sistema universitario, como un movimiento a la vanguardia de la resistencia no violenta frente a la dictadura cívico-militar instaurada en 1964 y como un actor público capaz de movilizar y atraer hacia su causa a otros sectores de la comunidad con peso específico y capacidad de influencia. En este artículo se profundiza en las representaciones en la "esfera pública" (Arendt) de tales asuntos. Concretamente, se estudia la que se conoció como la *Passeata dos Cem Mil* y los sucesos que la motivaron. Esta fue la mayor movilización cívica desarrollada en Brasil –hasta ese momento–, estuvo liderada por los sectores más progresistas de los estudiantes universitarios, logró aglutinar a una pléyade de actores sociales –Iglesia católica, madres de jóvenes represaliados, artistas, políticos, obreros y profesores universitarios– y, muy pronto, se configuró en la "memoria colectiva" (Halbwachs) y los "imaginarios sociales" (Taylor) como un referente físico y simbólico de resistencia frente a la dictadura. A tal efecto, se han analizado crítica e ideológicamente (Van Dijk) las noticias, las crónicas, los reportajes y los editoriales sobre el tema objeto de estudio que aparecieron en los principales diarios de Brasil.

Palabras claves: Brasil; 1968; estudiantes universitarios; imaginarios sociales; esfera pública; prensa diaria.

ABSTRACT

The worldwide student rebellion in the so-called 'long 68' affected practically every country in Latin America: especially Argentina, Mexico, Uruguay and Brazil. In Brazil, students emerged as a social, political and academic group with an especially strong commitment to democratising and modernising the university system, a movement at the vanguard of non-violent resistance to the civil-military dictatorship established in 1964, and a public actor capable of mobilising and attracting other sectors of the community to their cause, the latter having a specific clout and capacity to influence. In this article, we delve into the manifestations of these aspects in the 'public sphere' (Arendt). In concrete terms, we look at what is known as the *Passeata dos Cem Mil* (March of the Hundred Thousand), and the events leading up to it. This was the largest civil mobilisation ever to take place in Brazil – up until that point. It was led by the most progressive sectors of university students, bringing together a wide range of social actors – the Catholic Church, the mothers of young people suffering repression, artists, politicians, workers and university professors. Very quickly, it entered the 'collective memory' (Halbwachs) and 'social imaginaries' (Taylor) as a physical and symbolic point of reference for resistance to the dictatorship. For this investigation, we have critically and ideologically analysed (Van Dijk) the news articles, newspaper columns, reports and editorials on the subject which appeared in Brazil's main newspapers.

Keywords: Brazil; 1968; university students; social imaginaries; public sphere; daily press.

RECIBIDO: 02/06/2023

ACEPTADO: 29/09/2023

INTRODUCTION

The cycle of student protests unleashed at the start of the 1960s reached its peak in 1968, when these protests took place all over the world.¹ They were expressions of the so-called 'new social movements' or 'alternative movements'; they also represented a genuine manifestation of young people as a new social, political, cultural and economic class, the accelerated changes that took place within that group, and its capacity for action and for raising civil mobilisation during the long 1960s (Hobsbawm, 1999; Marwick, 2005; Ofer & Groves, 2016; Offe, 1985). Generally speaking, the common denominator that united explosions of rebellion so varied as those of the United States, France, Spain, Argentina, Brazil, Japan, Mexico, Greece, Poland, Czechoslovakia and the UK was a vague and nebulous idea of a better world – a freer, fairer, more peaceful world with greater solidarity – and 'pure courage', a 'surprising willingness to act' and 'a no-less-astounding confidence in the possibility of change' (Arendt, 2006, p. 70). The most common motives and demands sometimes involved issues concerning the whole human race, such as the Vietnam War, and the re-examination of the senses, meanings and styles of democracies or the recovery of the rights, freedoms and guarantees they provided. On other occasions, the demands were more concrete and frequently related to material issues, such as the conditions of university education, the quantity and quality of the additional services offered by universities, the setup of syllabi or the proportion of representation of students on the managing bodies. The repertoire of

strategies most usually employed for protest, dissidence and resistance, in all places included graffiti, posters, placards, slogans, aesthetics and performative acts, impromptu public assemblies, occupations of installations, demonstrations, concentrations and other forms of direct action (Carrey, 2016; Chaplin & Pieper Mooney, 2017; Jasper, 2016; Klimke & Scharloth, 2008; Kurlansky, 2004).

Practically all countries in Latin America were affected by the activities of young university students. There, the movements were marked by physical and symbolic conditions and situations specific to the region, which lent some particular nuances to the demands, aspirations and ways in which the actions took place. Of particular note were: US interference in the national policies and regional development plans; structural poverty and political instability; marked socio-economic elitism; the authoritarian nature and inequality in higher education institutions; the effects of the Cuban Revolution; the recent winds of the Second Vatican Council and the incipient theology of liberation; the decolonisation movements in Africa and the Caribbean and the then-groundbreaking postcolonial ideas of Frantz Fanon; the second wave of the feminist movement; the prominent role played by the arts – especially music; the emergence of critical forms and styles of socialisation and broadening of cultures on the fringes of institutional channels; and the rise of a sense of fairness and freedom that went beyond the usual motives of revolutionary movements. Mexico, Brazil, Uruguay and Argentina were scenes where the mobilisations reached vast numbers, involved other social actors, and the use of institutional violence to contain them reached dramatic levels of intensity, such as the so-called *Tlatelolco massacre* (Mexico), which garnered global media coverage, and quickly became a part of the significant points of reference surrounding 1968, embedded

¹ 1968 can be considered an example of what Sebastian Conrad (2017, p. 139) called a "global moment": "(...) events that were perceived in very different ways (sometimes even in mutually contradictory ways), but were nevertheless appropriated as global points of reference, and functioned as such."

in social imaginaries (Braghini, 2019; Bruno-Jofré, 2019; Hernández Huerta, 2022; Markarian, 2019; Pensado, 2015). In Brazil, the students became spearheads of the resistance to the dictatorship established in 1964, and one of the academic communities which were most firmly committed to the modernisation and democratisation of the university system. There, in 1968, there were frequent occupations of university premises, concentrations and demonstrations in the streets and plazas, as well as intense clashes between the forces of law and order and the students, to the point where other social, cultural and political actors – MDB (the recognised opposition party), the Catholic Church, the mothers of the students, journalists, intellectuals, artists and workers groups – were obliged to make public expressions of solidarity: most notably that known as the *Passeata dos Cem Mil* (March of the Hundred Thousand, Rio de Janeiro, 26 June).

In this article, we delve into the representations in the ‘public sphere’ (Arendt, 1993) of the mobilisations staged by Brazilian university students and their ability to raise social unrest during 1968. In concrete terms, we look at the so-called *Passeata dos Cem Mil* and the events which provoked it. This march – the biggest thus far in Brazil’s history – was led by the most progressive sectors of university students, and managed to mobilise a huge range of social actors: the Catholic Church, the mothers of the young people suffering repression, artists, politicians, workers and university professors – and, very quickly, it became part of the ‘collective memory’ (Halbwachs, 2004) and ‘social imaginaries’ (Taylor, 2006), as a physical and symbolic reference for resistance to the dictatorship. For this purpose, we critically and ideologically analyse (Van Dijk, 1996, 1999) the news items, columns, reports and editorials on the topic, which appeared in Brazil’s main newspapers: *Correio*

do Povo, *Zero Hora*, *Diário de Notícias*, *Última Hora*, *Tribuna da Imprensa*, *Correio da Manhã*, *Jornal do Comercio*, *Jornal do Brasil*, *Jornal dos Sports*, *O Jornal*, *Fôlha de São Paulo*, *Diário de São Paulo*, *O Globo*, *O Estado de São Paulo* and *O Paiz*.²

2. BRAZIL, YOUNG PEOPLE AND UNIVERSITY DURING THE LONG 1960S

As the so-called long 1960s wore on, Brazilian youth – particularly university students – much like the youth in other countries as well, developed and began to manifest greater political and social awareness. Gradually, the number of sympathisers with progressive, radical and Marxist/socialist ideas, based on ephemeral and undefined ideas of social justice and equity, critical of the capitalist development model and the new forms of cultural imperialism being rolled out by the United States. At the same time, the students developed a clear social awareness about the condition and situation of workers and peasants, and began to show more powerful manifestations of dissatisfaction, indignation and concern than the peasants themselves because of the problems in the north east of the country. This materialised into the gradual emergence of university students on the scene as a social and political force with the initiative and the capacity for mobilisation: an academic group committed to democratising, modernising and extending Higher Education institutions, especially during João Goulart’s government. The activities hinged, primarily, around the *União Nacional dos Estudantes* (UNE) – the largest student organisation, which included socialist,

² Copies of these publications have been consulted at the Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho, the Museu da Comunicação Hipólito José da Costa and the Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, all of which are in Porto Alegre (Brazil). The author is grateful for the help and facilities provided by Carlos Roberto Saraiwa da Costa Leite and Patrícia Elisiane da Rocha Coser.

communist, conservative, liberal and Catholic leanings (Cunha, 2007a; Mattos, 2014; Poerner, 2004).

The result was that, after the military and civil *coup d'état* on 31 March 1964, the dictatorship viewed students as a priority group in the universities, to the degree where they were actually included in national security policies. From the very start, the government's *Operação Limpeza* was designed to be extendable to students and to all their structures and organisations. A rapidly rising number of students across the country were expelled from their universities and condemned to be unable to continue their studies. Some of these students were arrested, tortured and even subjected to a military tribunal; others still suffered an unknown fate, being 'disappeared'. The UNE was dismantled and forced underground, the students' main leaders were neutralised and the sociocultural initiatives halted. Only a few months after the coup, with the aim of dismantling the student resistance, *Lei 4464* was published on 9 November 1964. This law, known as the *Lei Suplicy*, replaced the UNE with the *Diretório Nacional dos Estudantes* (DNE), outlawed all types of political-ideological action, strikes and demonstrations, and made it obligatory for students to vote in their organisations (Cunha, 2007b; Motta, 2014).

Nevertheless, university students became a focal point of resistance to the dictatorship and of social, political and cultural desires. From 1965 onwards, once the shock of the initial phase of *Operação Limpeza* had passed, the organisations and groups of university students, mainly under the leadership of militants from various branches of the progressive political spectrum, resumed their academic, cultural and political activities. The strikes and occupations of university facilities grew in number, the demonstrations became more intense, and their capacity to raise support grew,

in the same proportion as the propensity for (sometimes extreme) violence on the part of the Polícia Militar (PM) to repress them; the tragic *Praia Vermelha Massacre* (Rio de Janeiro, 1966) was one notable example. The students' motives and demands became more nuanced and increasingly broad, as events unfolded, including: the imprisonment of their peers and teachers; the persecution and torture of a number of student leaders; the authoritarian style which impregnated the whole educational system; respect for human rights, the promulgation of an amnesty law; the restoration of the rights to strike, to association and to political/trade-union participation; and the return to democratic guarantees by means of direct elections; the government's economic policy; the rising levels of justice and equality, especially among peasants and labourers; the extension of the schooling system and ensuring it was free; the reorientation of the most baccalaureate that was most polyvalent and most closely focused on professional development; development of literacy in the popular sectors; the repeal of the *Lei Suplicy*; the agreements between the *Ministério da Educação* (MEC) and the *United States Agency for International Development* (USAID); and the final solution of the problem of 'excedentes' (overenrolment)³ at the universities (Braghini, 2014, 2015; Motta, 2014; Sanfelice, 2015).

Indeed, the attempted legal initiatives to reform the university system, which ultimately satisfied nobody, and the establishment of *Operação Rondon*⁴, which did not produce the

3 In the university sphere, an "excedente" was a student who, having passed the entrance exams and proved themselves worthy of the course, was not able to actually attend the course through lack of spaces (i.e. the courses were oversubscribed).

4 This project, which was undertaken by the government in July 1967, aimed to neutralise a portion of the political and cultural discourse that was most vehemently critical, and socially committed to the popular classes. The official objective was to encourage and inculcate the

desired effect, gave rise to a particularly potent force of rejection on the part of the most democratic and progressive students, as they flew in the face of their aspirations to extend the democratic management style in higher education institutions, to substantially increase the degree of student participation in the running of those institutions, making them more popular and more in solidarity with social causes, and making them into fora with freedom for debate and critical thinking. Thus, little by little, the process of politicisation of young university students gained intensity. Additionally, despite the physical, administrative and symbolic violence exercised by the government against the students, the intensity and frequency of their demonstrations, assemblies, occupations and other forms of day-to-day resistance they supported, to the point of exerting sufficient pressure to cause the *Lei Suplicy* to be revoked (in November 1967) and the *Comissão Especial Meira Mattos* to be set up (in December 1967), which was in charge of tackling the general reform of the university system (Ésther, 2015; Motta, 2014; Rothen, 2006).

From that point on, mainly between March and October 1968, the students ramped up their protest activities, which spread across all cities with universities (particularly Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia, Curitiba, Salvador, Brasília, Porto Alegre, Florianópolis and São Paulo), took on a new dimension and managed to draw in broader sections of society which, in turn, had a major capacity to motivate and a significant influence in the community – most notably the Catholic Church. These actions took the public form of assemblies, snap elections, stri-

kes, demonstrations, occupations of university premises and, within those, experiments with self-management and participative democracy, which transformed the institutions into spaces for youth independence and the social construction of democracy, and therefore, resistance to the dictatorship. The government, for its part, became harsher and more aggressive in its repression of the protests, which took the form of evictions, police charges, arrests, injuries, deaths and disappearances. The *Passeata dos Cem Mil* and the events leading up to it are probably the most representative example, with the greatest media impact and, subsequently, left an indelible mark in Brazilians' collective memories (da Conceição, 2016; De Moraes Freire, 2008; Hernández Huerta, 2018a; Vieira, 1998).

October 1968 was, possibly, the final act in the year of organised resistance and large-scale student mobilisations in Brazil. The month was rather eagerly anticipated, as UNE's 30th Congress was scheduled to take place then. This event represented an obvious challenge to the dictatorial regime, and a logistical challenge for the students. Finally, it was held on 12 October, in Ibiúna, a short distance from São Paulo. However, it was soon broken up by the army and the DOPS, whose raid resulted in the arrest of twelve hundred and forty students, including the most prominent and charismatic leaders. Shortly afterwards, the university reform law *Lei n. 5540* (November 1968) was passed, the *AI-5* came into force (December 1968) and *Decreto-lei n. 477* was published (February 1969). These measures dismantled and neutralised the student dissident movement – some of them by partly addressing the students' demands; others because they were the harshest repressive tools ever introduced by the military regime.

regime's modernising and development-oriented spirit in the most isolated and neglected geographic areas of Brazil, and to make young people aware of the social and cultural problems faced by people in the frontier regions.

3. REPRESENTATIONS OF UNIVERSITY STUDENTS IN BRAZIL'S NEWSPAPERS DURING 1968

In spite of the restrictions and limitations imposed by the regime's new policies on communication and information (Barbosa, 2007; Ribeiro, 2006), Brazil's newspapers lent a great deal of coverage to matters relating to the student protests, devoting significant page space – and even the front page, on some occasions – to the topic. Editorial, opinion pieces, reports, columns and news items reflected the growing malaise of that sector of the populace, the motives, demands and purposes behind their actions (occupations of university premises, snap elections and demonstrations), the official discourse surrounding the student issues (and, more broadly, youth issues), the government's violent responses to contain the student movement, and the public demonstrations of solidarity with the students by other social players, such as the students' parents, the Catholic Church, the MDB (the official authorised opposition party), artists, intellectuals, academics and journalists.⁵

Violence and the language of violence were aspects which, in Brazil as in other parts of the world, marked the development of student mobilisation during the long 1968, and seeped in to a not-insignificant portion of the physical, symbolic and media space. Indeed, violence was one of the main threads of argument in the narratives constructed by the daily press about the Brazilian students' rebellion. This was reflected in the depictions of the struggle, in the selection of content and the space devoted to the events, and in the ways and styles of argu-

ment and journalism. Thus, in general, the image most persistently projected of the young students and, thus, the one which gained most acceptance as reality in social imaginaries, was that of a social group who were decidedly revolutionary, well organised, violent, resistant to dialogue, aligned with the exiled political opposition, run by cells of international communists, responsible for chaos, material destruction, violence, the inconvenience suffered by ordinary citizens, and attempting to destabilise the order, peace and progress that had been introduced by the 'revolution of 64'.

The discourse which filtered through the papers, to a large extent, conformed to the requirements of the official line. Thus, the ideas of 'communist infiltration' and the 'silent majority', promulgated by the government to delegitimise and stigmatise the student movement, were persistently published. The mobilisations were painted as being promoted and managed by elements unconnected to the students' cause. They were portrayed as being 'international communist' cells that operated in secret and discreetly to destabilise the regime. Those involved in the occupations, assemblies, snap elections and demonstrations were, according to the official line, only a minority, made up of 'ersatz students', aiming to disrupt ordinary citizen's the peace, order and freedom, and to prevent 'real students' with legitimate aspirations, from exercising their rights and freedoms in education. These theories, in addition to representing clear examples of totalitarian language, had three effects. Firstly, it robbed the student mobilisations of a major portion of their specificity, autonomy and legitimisation. Secondly, it contributed to the creation of a broad, diffuse and polyvalent category of public enemy. Thirdly, it allowed the government to publicly justify its decision to include university students as a priority objective in national se-

⁵ Readers can find a fuller analysis of these matters in Hernández Huerta (2018a, 2018b). Interested readers are asked to refer to these two articles and, for reasons of space, the documentary sources used for this section are not cited here.

curity policies, and with it, the use of violence to contain them.

Nonetheless, through the sections which were more objective and apparently with no room for interpretation, the newspapers were able to convey to the public – sometimes indirectly – a number of uncomfortable truths for the regime. The news items and columns allowed the journalists, amongst other things, to include certain details about the students' motives for protesting, as well as data and facts which demonstrated the violent repression to which the government was subjecting the students. On the one hand, in addition to the causes institutionally ascribed to the student movement – typically reduced to structuring, organisation and financing of the universities – they offered the public other information which demonstrated the essentially nonviolent nature and openness to negotiation of the university students, and made direct reference to the dictatorial and repressive nature of the federal government and the various State bodies. On the other hand, by using a style that was sometimes reminiscent of war journalism – providing tactical details, reporting the destructive force and the numbers of injured, dead and arrests – they revealed a significant, real and tangible portion of the violence with which the government was dealing with the student issue. The events at the *Calabouço* restaurant (Rio de Janeiro, 28 March to 4 April), the event horizon represented by the *Passeata dos Cem Mil* (Rio de Janeiro, 18 to 26 June), the so-called *Batalha de Maria Antónia* (São Paulo, 3 October) and the raid on the *30th UNE Congress* (Ibiúna, São Paulo, 12 October) are four examples which are representative of this violent approach.

These and other events, which revealed the disproportionate and unjustified violence exercised by the government to contain the student movement, gradually and not always

with the same degree of prominence, the appearance on the scene of other social and political actors who publicly demonstrated their solidarity with the students and, in some cases, also their disgust for the military regime. In addition, these reactions were channelled through the newspapers to their readers, helping to temper the image of the students fabricated and publicised by the government. In this way, in the newspaper pages, space was carved out – especially at the times when the repression was particularly intense – for reports on critical interventions by representatives of the MDB at the various State parliaments and at federal level, declarations made, memos sent, interviews given and press conferences called by Church representatives. There were also columns about the protest actions spearheaded by the mothers of the students who were incarcerated, injured, dead or 'disappeared', and the active and prominent participation by these elements of the community and artists, journalists, teachers and workers in some of the multitudinous demonstrations led by university students.

4. THE PASSEATA DOS CEM MIL: STUDENT LEADERSHIP AND SOCIAL SOLIDARITY⁶

The relative and apparent 'calma chicha' (dead calm) experienced by the Brazilian student movement after the events at *Calabouço* was finally broken in late June 1968. At that point, events appeared to run in double time, the violence deployed by the government became more intense, the civil demonstrations of public protest took on a new dimension, and the narratives concerning the stu-

⁶ For this analysis, the author has consulted the editions on 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 and 29 June 1968 of the newspapers *Correio do Povo*, *Zero Hora*, *Diário de Notícias*, *Última Hora*, *Tribuna da Imprensa*, *Correio da Manhã*, *Jornal do Comercio*, *Jornal do Brasil*, *Jornal dos Sports*, *O Jornal*, *Fôlha de São Paulo*, *Diário de São Paulo*, *O Globo*, *O Estado de São Paulo* and *O Paiz*.

dent movement conveyed through the media became somewhat more nuanced. After nearly two months of mediation by the Catholic Church between the students and the government in an attempt to facilitate peaceful negotiations on the subject of university reform, the legalisation of the banned student organisations and an end to the institutional repression⁷, on 19 June, the student representatives elected to conduct those negotiations, accompanied by thousands of their fellow students, heeding the offer of dialogue published by Education Minister Tarso Dutra, marched to the administrative headquarters of the MEC (Rio de Janeiro), where they staged a peaceful demonstration calling for the promised meeting to take place. However, that meeting was never held, and the gathering was broken up by more than 4,000 law enforcement officers, equipped with riot gear, a helicopter, a number of military vehicles and cavalry units. It ended with over twenty students and thirty military personnel injured, dozens of students arrested, a military vehicle pelted with stones, an army truck set ablaze, and huge material damage throughout the area.

The narrative constructed by the newspapers primarily served the interests of the regime's information and propaganda machine. Hence, a great deal of coverage was devoted to Dutra's declarations, playing on the idea that the students' unruly actions were causing a breach of public order and social peace for the whole populace. Voice was also given to a number of elements from the army (so-called 'hard-liners'), who publicly declared their concern and dismay over the situation, which they painted as a lack of respect for the armed forces and a provocation, which had been met with more vigorous and forceful measures. Nonetheless, the events

allowed the students to demonstrate the inconsistency between what the government (particularly the Ministry of Education) said and what it did, as well as its repressive, violent and authoritarian nature.

This nature became evident once again in subsequent days, with special virulence and intensity on 21 June. That day, also in Rio de Janeiro, with the intention of setting a date for a new audience with the Education Minister, over a thousand students came out on the street to march to the Ministry in a demonstration. According to the columns published by the newspapers, the assembly took place peaceably, with no altercations or disorder, until a group of students started throwing stones at the US Embassy, and the forces of law and order came into play. The contingents from the PM and the DOPS, using truncheons, gas canisters and firearms, were supported by five helicopters in monitoring the students' movements, a range of military vehicles and cavalry units, which also entered into the action. The clashes went on for more than ten hours, spreading across various locations in the city, with the initial violence only increasing, until it reached astounding levels of intensity and extent (the attending journalists were also caught up in it. It reached the point of drawing in the general public. In an act of spontaneous human solidarity, some residents in the areas where the battle was raging – the narratives took on a tone and style typically associated with war journalism – decided to offer the students refuge in their homes. In some cases, these actors were active allies to the students, calling the PM and DOPS 'murderers' and even throwing whatever blunt objects they had to hand – mainly stones and paperweights – from their windows and balconies. In the wake of the day's disturbances, five military vehicles were destroyed, and huge amounts of material damage, with two people dead, dozens with bulletwounds,

⁷ These aspects pertaining to the public role of the Catholic Church in relation to the student protests in Brazil in 1968 are analysed in Hernández Huerta and Payà Rico (2019).

hundreds wounded by blunt instruments and gas attacks, and over a thousand arrested.

These events gave rise to swift and widely varying reactions, from a range of social and political actors, which were also picked up by the newspapers. Immediately, the governor of Rio de Janeiro, Negrão de Lima, made statements insisting that the demonstrating students only represented the interests of a minority, devoted to destabilising the social order of the country and, in particular, impeding the work under way to bring forth the general university reform law; he also pointed out that the State government remained committed to safeguarding peace and order and, whilst the students' attitude persisted, it would not be open to any type of dialogue or negotiation. The Church's response was also swift, and two-pronged: firstly, it continued with its efforts to channel the students' mobilisation down the path of understanding and rapprochement; secondly, it levelled harsh criticism at the government for the violence unleashed and demonstrated unequivocal solidarity with the student cause. The representatives of various State legislative assemblies brought the topic up during sessions. In those assemblies, the leaders of ARENA – the governmental party – maintained that the Ministry of Education remained open to dialogue with the students and willing to meet their justified demands, and the MDB delegates held that the Ministry's apparent willingness to negotiate peacefully was questionable, and at the same time, they managed to steer the analysis of the situation beyond the police aspect, impacting the background generational conflict, with the demonstrations being seen as merely a symptom of a deeper crisis. Twelve national workers' unions circulated a joint declaration of solidarity with the students' cause, recognising its legitimacy; the interests of both sectors of the resistance were recognised to coincide, and the

unions decried the arbitrary nature, violence and dictatorial character of the regime established in 1964.

The university students, for their part, responded in two ways: firstly, as happened in the wake of the killing at *Calabouço*, students from other university cities carried out a range of actions in solidarity with their peers in Rio de Janeiro – especially in Brasília, Porto Alegre and São Paulo; secondly, the students in Rio de Janeiro began planning a non-violent demonstration for 26 June as an act of protest against the government's repressive measures.

This latter idea of a mass mobilisation against violence and, more broadly, against the dictatorship, on 26 June, attracted echoes amongst a range of cultural and popular sectors with specific clout and influence in the community, showing their support for the students' cause of resistance to the dictatorship. Gradually, artists, intellectuals, students' mothers, politicians from the official opposition, professional groups and unions and the Catholic Church confirmed they would be answering the call and would be present at the demonstration organised by the students. For example, during the evening of 24 June, at Teatro Gláucio Gil (Rio de Janeiro), a group of writers, artists and intellectuals met, along with over three hundred mothers who decided to join the students in their efforts, in their *Marcha da Família com Deus pela Liberdade e contra a Repressão* (Family March with God for Freedom and Against Repression); the representatives of the upper echelons of the Church, through various declarations and press releases, showed their decision to support the demonstration and actively participate in it, with the civic objective of preventing further violence. They made it clear that their presence should not be interpreted as an ideological stance on the Church's part, but as a simple act of Christian kindness and solidarity with the people.

The government, faced with such a massive demonstration of social discontent, was forced to alter some of its discourse, in order to show a more pleasant image, show itself as disposed to dialogue and negotiation, but also firm and secure. Thus, the narrative continued to reinforce the idea of communist infiltration into the student organisations, whose leaders were now considered experts in urban guerrilla tactics, with strong connections to the exiled political opposition, demonstrating preparedness and determination to contain any type of disorder that could upset the tranquillity of the Brazilian families committed to the principles of the *Revolution of '64*. However, at the same time as social upset was raging, they managed to convey a message of moderation, security and efficiency, dismissing the circulating rumours about the possible declaration of a state of exception, and affirming that the PM would only take action in defence of public order and peace: under no circumstances would they instigate or incite violence.

On 26 June 1968, despite the political and social tension, and the deployment of over ten thousand PM and DOPS, as well as a number of helicopters for surveillance, the demonstration that came to be known as the *Passeata dos Cem Mil* took place. It was conducted in an orderly fashion, peacefully and without incident, with the strictest respect for the principle of non-violence and in an atmosphere of fraternal camaraderie amongst the participants. These aspects were reported in all the newspapers, which all covered the event, without exception, with varying degrees of detail. Initially, around 50,000 people congregated, but this number rose steadily as the march progressed, finally reaching between 120,000 and 150,000. Among that number were students, intellectuals, artists, composers, civil leaders, labourers, religious figures, bankers, journalists and all manner of people who felt

solidarity with the students' cause, and disillusioned with the military dictatorship. The most oft-repeated slogans, which brought the different actors together, included 'Down with the dictatorship! Power to the people!', 'When we organise, the people will tear down dictatorships!', 'No to censorship!' and 'Free the prisoners!'

The *Passeata* was organised and coordinated by the students, who were also the protagonists of the day. At various times, the student leaders, most notably including Elinor Brito, Luiz Travassos and Vladimir Palmeira, made speeches, met with rapturous applause and ovations from those in attendance, to stir them up, channel the development of the demonstration and voice their demands: the recovery of the bodies of their two friends who had been killed during the disturbances on 21 June, the reopening of the *Calabouço* student restaurant (this demand took on an added symbolic value because of the events of March and April), the cessation of the police repression and of the violence exercised by the government, and preventing federal universities from being turned into semi-private foundations. They also managed to show the marchers that the students' commitment to fight also extended to the workers' cause, calling for civil solidarity to actively influence reality, in order to end the dictatorship. They also warned the government that, though the students and ordinary citizens would not initiate violence, they were prepared to respond to it in kind.

Nonetheless, all the social, cultural and political groups that participated in the event, through spokespeople or through the slogans chanted or written on banners and placards, had the opportunity to make themselves heard and manifest their disgust with the lack of freedom and the restrictions that the dictatorship had imposed on the Brazilian people. The press gave special coverage to the contributions of João Batis-

ta, a Lazarist monk appointed by the Catholic Church, and Irene Papi, the representative of the mothers of students suffering repression, which were received with applause and ovations. Batista stressed the idea that trying to silence the young people was tantamount to violating the conscience of society as a whole, and that, however hard the government tried, this would never be possible as long as the people retained the desire for a fairer, freer and more humane social order. He also affirmed that the Church, in the struggle to achieve those aspirations, would always be present amongst the people, and connected to them. Irene Papi's speech was more emotive and more direct; she directly accused the State of murdering and incarcerating their children, and of attributing them false reasons for their protests. She vigorously called for the release of the imprisoned students, and warned the government that the mothers would carry on with their protests as long as the government pursued its policies of repression and continued spilling blood.

The reporters in charge of covering the event had the opportunity to record testimony from some of the most representative participants who had not been able to address the general public. They interviewed José de Castro Pinto (curate general of the archdiocese of Rio de Janeiro), Vicente Adamo (President of the *Associação de Educação Católica*) and Pierre Secondi (a Dominican friar), all of whom had leading roles in the negotiation processes between the government and the students, which had been taking place since April. With various nuances, the three all agreed on the significance of so vast and peaceful a social demonstration against institutional violence, and in favour of freedom. It could, they said, represent the start of an era of greater social justice and human sensitivity. They took the opportunity to underline that they were participating on the basis of the Church's duty to stand beside those suffering abuse and violence. They

also echoed the statements of recognised figures in the Rio de Janeiro artistic and cultural scene: Eneida, Hélio Pellegrini, Clarice Lispector, Vinícius de Moraes, Grande Otelo, Dias Gomes, Paulo Autran, Napoleão Muniz Freire, Bárbara Heliodora, Odete Lara, Chico Buarque de Hollanda, Edu Lôbo and Néelson Mota. All declared their sincere solidarity with the students, both in terms of their demands and in terms of the violence they were suffering. They expressed their repulsion for the dictatorial regime – especially in view of the lack of freedom of expression and the absence of democracy – and some agreed that what was happening was something important, socially and politically relevant, which could be the awakening of popular awareness.

Despite these and other hopes, in the space of only a few days, the effect of the *Passeata dos Cem Mil* – at the time, the largest demonstration ever recorded in Brazil's history – gradually faded, and eventually disappeared from the narrative. The newspapers treated the issue of 28 June as settled, running headlines such as 'Calm prevails among students of Guanabara and major cities'. However, though it did not make headlines, the press reflected that the event marked a turning point – a before and after – in public opinion of the student issue: it could no longer, by any means, be dismissed as the action of small groups of nonconformists, or as restricted solely to university circles; these ideas had been utterly disproven by the multitudinous and diverse demonstration held on 26 June 1968.

CONCLUSIONS

The Brazilian university students, with their occupations of premises, assemblies, demonstrations and other forms of social, political and cultural mobilisation during the Long 1968, were given a great deal of page space in the country's newspapers. Their activities and the narrative constructed by the papers were conditioned

by the context of control and repression imposed by the military dictatorship. This was publicly reflected in the type of demands made by the students, the violence deployed by the government in handling the matter of the students, and also in the discourse generated, the content conveyed and the ways in which the newspapers presented ideas and facts. In addition to the demands connected to the situation and the need to reform the university system, the students also included others, referring directly to the dictatorship. Among these, the press gave prominent coverage to the demand to restore the democratic freedoms that had been guaranteed before the coup of 1964, and to desist from policies and institutional practices that were increasingly akin to totalitarianism on the part of the government, such as administrative sanctions, imprisonments, military tribunals, kidnapping and various forms of violence against the students during demonstrations and evictions. Events such as these turned into intense conflicts, where were reported as though they were battles, causing widespread destruction of public property and military assets, detentions, injuries and even some deaths. Besides this physical violence which was plain for anyone to see, the government deployed another type of violence against the students: one which was more subtle and, perhaps, more effective, having a greater capacity to infiltrate the social imaginaries. It is exemplified beautifully in the ideas of 'infiltration' and of the 'silent majority', which were devised by the government and sustained and disseminated widely by the daily press. Thus, one of the representations of university students that gained most traction was that of a social group which, though in the minority, was well organised, imbued with a violent and revolutionary nature, and in reality, controlled by cells that had been infiltrated by so-called international communism, having alliances with the opposition

in exile and, ultimately, was aiming to destabilise the peace and order that the 'revolution of 64' had brought about.

Nonetheless, the newspapers were able to inject certain nuances into this received discourse, and even to generate new narratives, albeit subtly. They did so through the media coverage of the events in columns, reports and news items which, in presenting reality 'just as it is', enabled the journalists to convey a significant part of the extensive and intensive violence unleashed by the government, and some of the students' demands which were most uncomfortable for the authorities, and most difficult for them to justify. Thus, especially at those times when the violence reached astonishing proportions and went beyond the boundaries of society's tolerance for others' suffering, the students came to be regarded, in public opinion, as social, political and cultural figurehead, dedicated to modernising the university system and bringing democracy to society as a whole, at the vanguard of resistance to the dictatorship and with sufficient operating capacity to rouse other social players into action.

The *Passeata dos Cem Mil*, which arose because of disproportionate and unjustifiable use of violence by the government to contain student protests, was a representative example of the students' capacity for social and political leadership, and of solidarity within the community. This demonstration represented an unequivocal challenge to the regime, a genuine exercise in freedom, and proof of the rejection of the dictatorship by broad sections of society. Some of these players, such as the Catholic Church, artists and intellectuals, had significant power to influence reality, and helped to legitimise the students' demands, aspirations and mobilisations. The march was also a representative example of how the streets momentarily became arenas for the

creation and testing of styles of popular democracy, forums of collective debate, and spaces for civil resistance to the dictatorship. There, the students and other social actors came into contact, having the opportunity to talk to one another and strengthen the bonds of solidarity between them, with the simple but powerful goal of creating a fairer, freer future, where democracy reigned, and institutional violence was entirely absent.

REFERENCES

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barbosa, M. (2007). *História cultural da imprensa. Brasil, 1900-2000*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Braghini, K. M. Z. (2014). A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. *Educar em Revista*(51), 123-144.
- Braghini, K. M. Z. (2015). *Juventude e pensamento conservador no Brasil*. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP.
- Braghini, K. M. Z. (2019). «Imagined Communities»: Student and Revolutionary Movements in the Headlines of Mass Media Newspapers and Magazines During the Brazilian Dictatorship. *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(1), 41-62.
- Bruno-Jofré, R. (2019). The «Long 1960s» in a Global Arena of Contention: Re-defining Assumptions of Self, Morality, Race, Gender and Justice, and Questioning Education. *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(1), 5-27.
- Carey, E. (Ed.) (2016). *Protests in the Streets: 1968 Across the Globe*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Chaplin, T., & Pieper Mooney, J. E. (Eds.). (2017). *The Global 1960s. Convention, contest and counterculture*. London: Routledge.
- Conrad, S. (2017). *Historia Global. Una nueva visión para el mundo actual*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Cunha, L. A. (2007a). *A universidade crítica: o ensino superior na república populista* (3rd ed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Cunha, L. A. (2007b). *A Universidade Reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (2nd ed.). São Paulo: Editora UNESP.
- da Conceição, M. V. C. (2016). Reflexões sobre o movimento estudantil e o Maio de 1968. In N. Viana (Ed.), *O Movimento Estudantil em foco* (pp. 75-98). Goiânia: Edições Redelp.
- De Moraes Freire, S. (2008). Movimento estudantil no Brasil: lutas passadas, desafios presentes. *Historia de la Educación Latinoamericana*(11), 131-146.
- Éster, A. B. (2015). Que universidade? Reflexões sobre a trajetória, identidade e perspectivas da universidade pública brasileira. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 197-221. doi:<http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.010>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández Huerta, J. L. (2018a). El '68 más allá de las primaveras boreales: representaciones en la esfera pública de los estudiantes universitarios brasileiros en acción. *Education Policy Analysis Archives*, 26(66), 1-30. Retrieved from <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3022>
- Hernández Huerta, J. L. (2018b). Representações dos movimentos estudantis brasileiros na imprensa diária durante o ano de 1968. De Calabouço à Missa do Sétimo Dia. *História da Educação*, 22(54), 47-70.
- Hernández Huerta, J. L. (2022).

Looking in the mirror: the global '68 through the Brazilian daily press. *History of Education Review*, 51(1), 47-63. doi:10.1108/HER-03-2020-0016

Hernández Huerta, J. L., & Payà Rico, A. (2019). Other social actors involved in Brazil's 'Long '68' in the midst of the violence. Public-sphere representations of the Catholic Church's discourse and actions in solidarity with student agitators. *History of Education & Children's Literature*, 14(2), 21-53.

Hobsbawm, E. (1999). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Editorial Crítica.

Jasper, J. M. (2016). *Protesto*. Rio de Janeiro: Zahar.

Klimke, M., & Scharloth, J. (Eds.). (2008). *1968 in Europe. A History of Protest and Activism, 1956-1977*. New York: Palgrave Macmillan.

Kurlansky, M. (2004). *1968. El año que conmocionó al mundo*. Barcelona: Destino.

Markarian, V. (2019). Uruguay, 1968. Some Lines of an Analysis based on the Survey of the Student Protest in a Peripheral Country. *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(1), 129-143.

Marwick, A. (2005). The Cultural Revolution of the Long Sixties: Voices of Reaction, Protest, and Permeation. *The International History Review*, 27(4), 780-806. doi:10.1080/07075332.2005.9641080

Mattos, A. L. R. d. R. (2014). *Uma História da UNE (1945-1964)*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Motta, R. P. S. (2014). *As Universidades e o Regime Militar. Cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar.

Ofer, I., & Groves, T. (Eds.). (2016). *Performing Citizenship. Social Movements across the Globe*. New York: Routledge.

Offe, C. (1985). *New Social Move-*

ments: Challenging the Boundaries of Institutional Politics. *Social Research*, 52(4), 817-868.

Pensado, J. M. (2015). "To Assault With The Truth": The Revitalization of Conservative Militancy in Mexico During the Global Sixties. *The Americas*, 70(3), 489-521. doi:10.1017/S0003161500004004

Poerner, A. J. (2004). *O poder jovem. História da participação política dos estudantes brasileiros* (5th ed.). Rio de Janeiro: Booklink.

Ribeiro, A. P. G. (2006). Modernização e concentração: a imprensa carioca nos anos 1950-1970. In L. M. B. P. Neves, M. Morel, & T. M. B. d. C. Ferreira (Eds.), *História e imprensa: representações culturais e práticas de poder* (pp. 426-435). Rio de Janeiro: DP&A.

Rothen, J. C. (2006). La reforma universitaria brasileña de 1968. *Revista de la Educación Superior*, 35(1), 43-61.




Sanfelice, J. L. (2015). A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar. In J. Marco, H. Gordim da Silveira, & J. Valim Mansan (Eds.), *Violência e Sociedade em Ditaduras Ibero-Americanas no Século XX: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal* (pp. 61-78). Porto Alegre: EDI-PUCRS.

Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. A. (1996). Análisis del discurso ideológico. *Versión*, 6, 15-43.

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.

Vieira, M. L. d. M. (1998). 68: Os estudantes mineiros e o desejo de um novo mundo. In J. R. Martins Filho (Ed.), *1968 faz 30 anos* (pp. 77-93). Campinas, SP: Mercado de Letras.

**LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA COMO
HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DE LA
DISCRIMINACIÓN EN LAS AULAS.**Media literacy as a tool for preventing discrimination
in classrooms.**Sabina Civila.**Universidad de Huelva, España
sabivicila@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6059-9893>**Antonio Daniel García-Rojas.**Universidad de Huelva, España
antonio.garcia@dedu.uhu.es <https://orcid.org/0000-0003-2997-1065>**Ángel Hernando Gómez.**Universidad de Huelva, España
angel.hernando@dpsi.uhu.es <https://orcid.org/0000-0002-6414-5415>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10073741>**RESUMEN**

El uso de las redes sociales, en los contextos escolares, puede provocar el aumento de los mensajes de odio poniendo en riesgo a colectivos estigmatizados sobre los que se ejerce una superioridad moral, que conlleva a la desvalorización y discriminación en la institución educativa a la que pertenece. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo explorar el uso de estrategias educomunicativas utilizadas para prevenir la discriminación en las aulas por el profesorado de Educación Secundaria de España, Honduras y El Salvador. El estudio se realizó con 200 docentes, utilizándose un cuestionario basado en las seis dimensiones de Ferrés y Piscitelli, previamente validado, y que consta de cuatro categorías cada una con seis afirmaciones. Como principales conclusiones se destacan la diversidad a la que se enfrentan los docentes para llevar a cabo acciones que fomenta la no discriminación, la poca formación recibida por los docentes en competencia mediática (que contrasta con el elevado uso de las TIC) y la no utilización de estrategias de enseñanza donde se identifiquen y analicen los contenidos discriminatorios, los discursos de odio y los estereotipos.

Palabras claves: Discriminación, educomunicación, redes sociales, discursos de odio.

ABSTRACT

The use of social media in educational contexts can lead to an increase in hate messages, putting marginalized groups at risk of discrimination and devaluation within the educational institution. This study aims to explore educommunicative strategies used by Secondary Education teachers in Spain, Honduras, and El Salvador to prevent discrimination in classrooms. The research involved 200 teachers who completed a questionnaire based on Ferrés and Piscitelli's six dimensions, previously validated, with each dimension containing four categories, each having six statements. The main findings highlight the challenges teachers face in promoting non-discrimination, the lack of media literacy training among teachers (despite high usage of ICT), and the underutilization of teaching strategies that identify and analyze discriminatory content, hate speech, and stereotypes.

Keywords: Discrimination, educommunication, social media, hate speech.

INTRODUCCIÓN

1.1 Perspectivas teóricas sobre la discriminación

El concepto de discriminación es un término complejo y amplio que resulta difícil de definir de manera precisa y concreta. Según Hernández-de-la-Torre y Fernández-Rodríguez (2020), esto se debe en parte a la influencia de ciertos modelos políticos normativos de la teoría de la discriminación que han prevalecido en el ámbito académico. Es necesario profundizar en los diferentes enfoques existentes para comprender plenamente el planteamiento de la presente investigación. Según Rey (2008), discriminar implica menospreciar y someter a abusos y maltratos a aquellas personas o grupos que son considerados como diferentes, negándoles así sus derechos y dignidad. Esta perspectiva resalta la idea de que la discriminación implica una actitud de menosprecio y violencia hacia aquellos que se perciben como distintos. Por su parte, Rodríguez-Zepeda (2005) considera la discriminación como una conducta arraigada culturalmente y aceptada en la sociedad, que se basa en el desprecio y el daño hacia una persona o grupo debido a la falta de ciertos privilegios, lo que tiene como consecuencia la restricción de sus libertades. Esta visión destaca cómo la discriminación puede surgir de la desigualdad estructural y social, así como de la negación de oportunidades y derechos fundamentales a ciertos individuos o colectivos.

La clasificación binaria de las sociedades en términos de «nosotros» y «ellos» no solo genera diferencias, sino que también promueve un sentimiento de superioridad moral que implica la desvalorización del otro (Romero-Rodríguez y otros, 2020). Según Langaney (1981), este fenómeno se conoce como «otrismo», que se refiere a la actitud humana de malicia y desconfianza hacia lo desconocido,

que puede manifestarse en fobias hacia los demás, como la islamofobia, la transfobia, la xenofobia, entre otras.

Los conceptos de «ellos» y «nosotros» dan lugar a diferentes comportamientos (Gómez-Müller, 1997): (1) Sentimiento de superioridad o inferioridad hacia aquellos que son diferentes; (2) Desconfianza hacia el «otro»; (3) Falta de conexión y empatía con el «otro». Por lo tanto, la clasificación binaria de la sociedad, que está arraigada culturalmente y aceptada, está estrechamente relacionada con la discriminación (Rodríguez-Zepeda, 2005). De acuerdo con Hernández-de-la-Torre y Fernández-Rodríguez (2020), la discriminación se produce principalmente debido a la etiquetación, el rechazo social y la falta de empatía. Los ámbitos en los que ocurre con mayor frecuencia son el ámbito laboral, social y educativo. Además, se afirma que la discriminación social comienza en el entorno educativo, ya que las instituciones no respetan los diferentes valores culturales y rechazan las características individuales del alumnado, imponiendo una idea dominante y estableciendo una línea divisoria entre «nosotros» y «ellos».

Por tanto, en el planteamiento de la presente investigación se entiende que la discriminación está estrechamente relacionada con el fenómeno social, lo cual implica que el término «discriminar» conlleva una connotación despectiva y establece una relación asimétrica entre las personas. Es decir, el trato que una persona recibe por parte de los demás está determinado por su identidad social, lo cual puede llevar a situaciones de discriminación (Leath y otros, 2019).

En la actualidad, el fenómeno de la discriminación está en aumento, no solo en el ámbito social, sino también en el político y digital. La identificación de valores, especialmente los occidentales, en los discursos contribuye a la construcción de un paradigma dominante (Tornay-Márquez y

Oller-Alonso, 2018). Las personas que pertenecen a grupos históricamente marginados experimentan un mayor número de agresiones y marginalización en comparación con aquellos que pertenecen al grupo dominante (Delgado y Stefancic, 2007, 2017). Estos discursos se centran en generar confrontación y rivalidad, y en designar al «otro» como un oponente, lo que conduce a la discriminación social hacia «ellos» (Segovia y Jáimez, 2018).

Estos mensajes son considerados como discursos de odio, ya que representan un riesgo para diversos grupos sociales al minusvalorar o atacar a las personas en función de su religión, género, sexo, orientación sexual, raza, etnia, origen nacional o discapacidad (Malmasi y Zampiereri, 2017). Los discursos de odio justifican la discriminación de los «otros» y promueven la idea de la superioridad de un grupo de personas sobre otros.

En la actualidad, el entorno educativo se ha visto fuertemente influenciado por el uso generalizado de las redes sociales por parte de la mayoría de los estudiantes. Estas plataformas se han convertido en una herramienta clave para mantenerse informados, llevar a cabo trabajos académicos y desarrollar su identidad social. Sin embargo, este escenario también conlleva ciertos desafíos, ya que se ha observado que los discursos de odio están presentes de manera constante en estas plataformas, y algunos estudiantes encuentran en grupos discriminatorios la aprobación y aceptación que les falta en otros ámbitos (Bauman y otros, 2021).

Investigaciones recientes han revelado que el incremento del ciberodio tiene como consecuencia un aumento en los delitos cometidos contra las minorías (Williams y otros, 2019). Los estudiantes, al encontrarse expuestos a estos discursos negativos en las redes sociales, pueden internalizar y normalizar la discriminación, lo que a su vez puede perpetuar la exclusión en el aula.

1.2 Redes sociales y discriminación en el aula

El progreso de las tecnologías y la proliferación del uso de las redes sociales durante la pandemia de Covid-19 han dado lugar a nuevas modalidades de interacción, comunicación y acceso a la educación. En la actualidad, la gran mayoría de instituciones educativas depositan su confianza en las tecnologías como medio para enseñar y aprender (Lacka y otros, 2021). El incremento en la utilización y la normalización de las redes sociales como herramienta pedagógica ha transformado la forma en que docentes y estudiantes se conectan y colaboran. Más allá de las plataformas de conferencias como Skype, Adobe Connect o Zoom, las redes sociales proporcionan un entorno propicio para el intercambio e interacción con el contenido (Chugh y otros, 2021). Estas plataformas desempeñan un papel fundamental en el nuevo paradigma educativo impuesto por la pandemia (Parejo-Llano y otros, 2020), lo cual supone un desafío adicional tanto para el cuerpo docente como para la educación multicultural (Moreno-Fernández y otros, 2021).

En la actualidad, las redes sociales han otorgado a las personas una libertad sin precedentes para expresar sus emociones y pensamientos sin restricciones, lo que ha generado una amplia gama de comentarios que, desafortunadamente, se basan en estereotipos étnicos. Este fenómeno ha llevado a la normalización de actitudes discriminatorias como el racismo, la xenofobia, la transfobia y otras formas de odio, generando un ambiente propicio para la proliferación de estas conductas perjudiciales (Chovanec, 2021).

Paralelamente, vivimos en una era marcada por la post-verdad, en la que la difusión de información engañosa ha alcanzado niveles sin precedentes. Los discursos de odio, las noticias falsas y los bulos se han vuelto omnipre-

sentos, extendiéndose rápidamente a través de las redes sociales y otras plataformas digitales, con un impacto significativo en la sociedad (Bourgonje y otros, 2018). Esta situación ha provocado un aumento en la cantidad de jóvenes que se encuentran con contenido ofensivo y discriminatorio en las redes sociales.

En consecuencia, la combinación de la libre expresión sin filtros en las redes sociales y la propagación masiva de desinformación y discursos de odio ha creado un entorno en el que los estudiantes tienen un acceso más fácil a contenidos perjudiciales. Esta problemática plantea importantes desafíos tanto para la educación como para la sociedad en su conjunto, en términos de fomentar la conciencia crítica, la empatía y el respeto en el entorno digital (Chovanec, 2021; Bourgonje y otros, 2018; Wachs y otros, 2021).

Por tanto, cuando se emplean las plataformas digitales como herramientas educativas, surge la necesidad de abordar estos desafíos para promover una educación de calidad y libre de discriminación. La inclusión de las tecnologías digitales en el aula ha abierto nuevas oportunidades para el aprendizaje, pero también ha introducido riesgos y vulnerabilidades. Los estudiantes considerados como «los otros», aquellos pertenecientes a grupos marginados o minoritarios, pueden enfrentar un incremento en los actos discriminatorios debido al mayor uso de plataformas digitales para impartir clases (Erstad y otros, 2021). Investigaciones recientes han revelado que la utilización de programas en línea, redes sociales y salas de chat para llevar a cabo actividades educativas ha aumentado la probabilidad de que los estudiantes sean víctimas de acoso. El anonimato y la distancia física que brinda el espacio en línea pueden propiciar comportamientos de odio y discriminación (Wachs y otros, 2021), generando un ambiente poco seguro para aquellos que ya son vulnerables.

Con el fin de abordar este desafío, resulta de vital importancia fomentar la alfabetización digital y la educación en medios, a fin de promover el desarrollo del pensamiento crítico, el aumento de la competencia mediática y la responsabilidad en línea. El conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías se vuelven indispensables para los estudiantes, dado que, en el contexto de la educación en línea, la ausencia de contacto directo con el profesorado crea un escenario propicio para el acoso entre pares, facilitando su perpetración (Bataneh y otros, 2021). En este sentido, los docentes desempeñan un papel fundamental al enseñar habilidades digitales y éticas, así como al promover un entorno inclusivo y respetuoso tanto en el ámbito virtual como en el físico. Es necesario que asuman la responsabilidad de impartir una educación integral que vaya más allá de los contenidos curriculares, abarcando también la formación en competencias y ciudadanía digitales (Erstad y otros, 2021).

1.3 Educomunicación como herramienta de paz

La alfabetización mediática es un término que se utiliza para referirse a las habilidades y competencias necesarias para utilizar Internet y otros dispositivos de manera inteligente y responsable (Aguaded, 2012). Según Brown (2014), a través de la educomunicación, las personas adquieren la capacidad de acceder de forma segura a las tecnologías, buscar información en Internet a través de fuentes verificadas y oficiales, proteger sus datos personales, utilizar las redes sociales de manera responsable y comprender el concepto de derechos de autor y cómo compartir contenido de manera adecuada.

Una vez que se han desarrollado estos conocimientos, se puede afirmar que una persona posee competencia mediática, y según diversos estudios, esto puede contribuir a reducir la dis-

criminación y la injusticia social, ya que se adquiere una mayor comprensión de diferentes aspectos del mundo digital (Hobbs y Jensen, 2009).

En primer lugar, se reconoce que los mensajes en Internet son construcciones sociales. Esto implica que la información que se encuentra en Internet no es simplemente objetiva, sino que refleja las opiniones, valores y perspectivas de quienes la crean y comparten. Al comprender esto, se puede analizar críticamente los mensajes y cuestionar su veracidad o posibles sesgos (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Por otro lado, se comprende que existen métodos específicos para fomentar el funcionamiento de las redes sociales. Esto implica que las conexiones y relaciones que se forman en plataformas digitales como las redes sociales no son aleatorias, sino que se basan en algoritmos y mecanismos que determinan qué contenido se muestra a cada usuario (Jaramillo-Dent, 2022). Siendo conscientes de esto, se puede tener una mayor conciencia de cómo se forman las burbujas de información y cómo pueden limitar la diversidad de opiniones y perspectivas (Civila y otros, 2020).

En tercer lugar, se reconoce que los mensajes en línea pueden ser interpretados de diferentes maneras por diferentes personas. Esto significa que un mismo mensaje puede tener distintas interpretaciones y efectos según el contexto y las experiencias individuales de quienes lo leen o escuchan (Fournier-Sylvester, 2022). La competencia mediática permite ser consciente de esta diversidad de interpretaciones y fomenta una actitud más empática y comprensiva hacia las diferentes perspectivas (Ferrés y Piscitelli, 2012).

En cuarto lugar, se comprende que los mensajes desplegados en Internet y en las redes sociales pueden transmitir ideales y valores ocultos. Detrás de ciertos mensajes se pueden esconder prejuicios, estereotipos

o intenciones manipuladoras (Civila y otros, 2021). Teniendo presente los puntos mencionados, se puede desarrollar una mayor capacidad crítica para detectar y cuestionar los mensajes que promueven la discriminación y la injusticia.

Por último, se reconoce que los mensajes en línea son enviados con un objetivo específico. Ya sea persuadir, informar, entretener o promover una determinada agenda, los mensajes en Internet suelen tener una intencionalidad detrás. La competencia mediática permite identificar y evaluar estas intenciones, evitando caer en la manipulación y discriminación promovida por mensajes engañosos o sesgados. La adquisición de estos conocimientos permite a las personas desarrollar un pensamiento crítico sobre los medios y aplicar la crítica social en su experiencia educacional (Kellner y Kim, 2010).

De acuerdo con Aparici (2011) y Aguaded (2012) la alfabetización mediática no es solo el entendimiento de los medios y el uso de las redes sociales de forma reflexiva y crítica, sino también incluir en el sistema educativo la cultura mediática. La integración de la alfabetización mediática en el aula conduce a los alumnos a enfrentar los estereotipos negativos que se emiten a través de las redes sociales sobre ciertos colectivos, lo que puede ayudar a prevenir la discriminación y el cyberbullying (Cho y Johnson, 2020).

Además, diferentes proyectos llevados a cabo en las aulas como el realizado por Erstad y otros (2021) evidencian que cuando se aplican las herramientas de educomunicación los estudiantes reflexionan sobre como ser socialmente activos, oponiéndose a los estereotipos, discriminación o violencia.

Es por ello, que instituciones como la UNESCO, apuestan por la formación de profesores, con el objetivo de sensibilizar a los educadores sobre el

proceso educativo digital y la importancia de la educomunicación, en 2011 la UNESCO lanzó de forma pionera un currículo para profesores con el fin de empezar a promover acciones de alfabetización para mejorar la libertad de expresión y disminuir la discriminación (Pereira y otros, 2012).

2. DESARROLLO Y METODOLOGÍA

2.1 Objetivos

El objetivo principal de la presente investigación consiste en (1) explorar las estrategias educacionales utilizadas para prevenir la discriminación en las aulas por el profesorado de educación secundaria e; (2) identificar los diferentes métodos educacionales utilizados en España, El Salvador y Honduras como herramientas para disminuir la discriminación.

2.2 Instrumento de investigación

Una vez concluida la revisión de la literatura y la identificación de las variables teóricas relevantes para definir el fenómeno de estudio, se procede a llevar a cabo la elaboración del instrumento de investigación. Con el objetivo de desarrollar un instrumento de análisis preciso, se ha tomado como referencia las dimensiones e indicadores propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012). Estas dimensiones abarcan seis aspectos fundamentales: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética.

En consecuencia, el instrumento de evaluación consta de seis afirmaciones diseñadas para cada una de las dimensiones mencionadas. Cada afirmación busca indagar la frecuencia o grado de ocurrencia de determinadas conductas o actitudes relacionadas con dicha dimensión. Para recopilar las res-

puestas de los participantes, se optó por utilizar una escala Likert, en la cual se asigna un valor de 0 para la opción «nunca», 1 para «algunas veces», 2 para «a menudo» y 3 para «siempre». Además de las afirmaciones relacionadas con las dimensiones, el cuestionario incluye una sección inicial con variables sociodemográficas. Esta sección adicional tiene como finalidad obtener información más detallada sobre el perfil de las personas que están participando en el estudio.

En cuanto a la validación del instrumento, se procedió a contactar a un grupo de 28 expertos en el campo de la educomunicación durante los meses de enero y febrero de 2023. Estos expertos fueron seleccionados debido a su amplio conocimiento y experiencia en el área. En investigaciones previas se evidencia que para que los resultados sean fiables se debe contar con un total de ocho a 12 expertos (Cabero e Infantes, 2014; Robles-Garrote y Rojas, 2015). En consonancia con esta premisa, en el presente estudio se logró recopilar un total de 14 respuestas que fueron consideradas pertinentes y utilizadas para llevar a cabo la validación de expertos utilizados en la investigación en cuestión.

Para la recogida de información se les enviaron cuatro documentos: el objetivo de la investigación, el instrumento, la guía de evaluación para obtener respuestas de forma unificada sobre los aspectos formales y funcionales del instrumento y un enlace a la plataforma Google Forms para valorar en escala de Likert, del 1 (muy en desacuerdo) al 4 (totalmente de acuerdo), cada uno de los ítems del instrumento (Tabla 1).

TABLA 1.

Instrumento de investigación

En las actividades que realizo con mi alumnado identificamos contenidos discriminatorios en medios de comunicación por razón de origen o raza, género, orientación sexual o religión
En las actividades que realizo con mi alumnado analizamos mensajes de odio en redes sociales
En las actividades que realizo con mi alumnado reconocemos estereotipos y su influencia en la discriminación y exclusión de personas, colectivos y poblaciones
En las actividades que realizo con mi alumnado desarrollamos la capacidad de comprensión de la información procedente de diversos medios
Muestro a mi alumnado estrategias de identificación de noticias falsas
Reelaboramos contenidos discriminatorios para otorgarles un nuevo sentido y valores
Elaboramos contenidos respetuosos que promueven la paz y la convivencia
Muestro a mi alumnado el papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y sus posibles efectos
Conozco el funcionamiento de las redes sociales y los procesos de viralización de contenidos
Muestro a mi alumnado el funcionamiento de las redes sociales y los procesos de viralización de contenidos
Al término de las actividades, mi alumnado es capaz de identificar la manipulación de contenidos con fines dirigidos a la discriminación y delitos de odio
Oriento la enseñanza de las TIC a objetivos comunicativos relacionados con la paz, el respeto y la convivencia
Promuevo entre mi alumnado la reflexión sobre los contenidos discriminatorios y su repercusión sobre la democracia, la convivencia y la identidad de las personas discriminadas
Valoro la importancia de contenidos y mensajes positivos que favorezcan el diálogo intercultural
Fomento el acceso de mi alumnado a contenidos y mensajes de personas, colectivos y poblaciones diversas que permiten conocer otras realidades y experiencias
Desarrollo una actitud activa ante los medios de comunicación y las TIC como oportunidad para la transformación social y la construcción de una ciudadanía más plena e inclusiva
Favorezco el diálogo intercultural mediante la interacción de mi alumnado con personas, colectivos y poblaciones diversas a través de las TIC
Interactúo y participo a través de las TIC en redes de trabajo e iniciativas por la paz, la convivencia y la justicia social
Sensibilizo y capacito a mi alumnado en el reconocimiento de los distintos tipos de discriminación que subyacen a los mensajes, contenidos e imágenes difundidos a través de los medios de comunicación y redes sociales
Identifico con mi alumnado el origen y procedencia de contenidos discriminatorios, noticias falsas y rumores que tienen por objeto la estigmatización de personas, colectivos o poblaciones
Conozco los códigos de regulación que amparan y protegen a personas, colectivos y poblaciones en situación de exclusión frente a situaciones de discriminación
Muestro los códigos de regulación que amparan y protegen a personas, colectivos y poblaciones en situación de exclusión frente a situaciones de discriminación
Capacito a mi alumnado para el trabajo colaborativo en la elaboración de contenidos que promuevan el diálogo intercultural, la paz, la convivencia y el respeto
Promuevo entre el alumnado la creación de y/o participación en redes de colaboración comprometidas con la eliminación de la discriminación y discursos de odio en medios de comunicación y redes sociales
Transmito a mi alumnado el papel de los medios de comunicación como dispositivos de poder y su influencia en la construcción de imaginarios y sentidos comunes
Desarrollo entre mi alumnado la capacidad de analizar y detectar estereotipos basados en género, raza, etnia, clase social, religión, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias
Desarrollo entre mi alumnado la capacidad de análisis crítico para detectar las intenciones e intereses que subyacen a los contenidos y mensajes discriminatorios y bulos dirigidos a la discriminación y estigmatización de personas, colectivos y poblaciones
Promuevo entre mi alumnado el análisis crítico de los efectos de la creación de opinión y homogeneización cultural ejercida por los medios de comunicación y la industria cultural en su conjunto
Fomento entre mi alumnado el acceso y uso a las TIC para la transmisión de valores, el compromiso social, la paz y el respeto.

Tras la recopilación de todas las respuestas de los expertos, se procedió a analizar los datos y evaluar la validez de los aspectos formales y funcionales del instrumento. Se observa un acuerdo total entre los expertos en cuanto a la delimitación de las variables. Para evaluar la concordancia, se calculó el coeficiente de Kappa, el cual revela un grado de concordancia sustancial ($\kappa = 0.8$). Por otro lado, con el propósito de conocer la fiabilidad y consistencia interna del instrumento se calculó el Alpha de Cronbach utilizando el programa estadístico IBM SPSS v.26 obteniendo un coeficiente de .97 (Tabla 2).

TABLA 2.

Estadísticas de Alpha de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,970	29

Este resultado se interpreta como un nivel adecuado de fiabilidad, el coeficiente de Alpha oscila entre 0 y 1 y cuanto más cerca de 1 esté más consistentes serán los ítems entre sí. El análisis de los ítems señala que no es necesario eliminar ninguno, ya que todos puntúan por encima de 0.300.

2.3 Selección de la muestra

La selección de la muestra para la presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de obtener una perspectiva representativa de los diferentes métodos educacionales utilizados por los profesores de edu-

cación secundaria en tres países específicos: España, El Salvador y Honduras, con relación a su aplicación como herramienta para disminuir la discriminación.

Para lograr una adecuada representación de cada país, se utilizó un enfoque de muestreo intencional. En primer lugar, se consideró la relevancia de los tres países en el contexto de la problemática abordada y su disponibilidad para participar en el estudio. Además, cabe añadir que se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia para asegurar la inclusión de diferentes grupos demográficos, y entender nuestro fenómeno de estudio (Hernández-Ávila y Carpio, 2019; Otzen y Manterola, 2017). Finalmente, España, El Salvador y Honduras fueron seleccionados debido a su diversidad geográfica y cultural, así como a la existencia de un proyecto financiado por el Ministerio de Educación que tiene como objetivo evaluar las competencias mediáticas tanto en España como en los países latinoamericanos.

La muestra final consistió en un total de 200 profesores de educación secundaria que cumplimentaron el cuestionario durante marzo, abril, mayo y junio de 2023. De este total, se registraron 71 respuestas de participantes españoles, 64 de participantes salvadoreños y 65 de participantes hondureños (Tabla 3). Estos números se determinaron en función de la proporcionalidad de la población objetivo (profesorado de secundaria) en cada uno de los países seleccionados.

TABLA 3.

Descripción sociodemográfica de la muestra

Características	N	%
Género		
Mujer	166	83%
Hombre	34	17%
Nacionalidad		

El Salvador	64	32%
Honduras	65	32,5%
España	71	35,5%
Edad		
20-30 años	62	31%
30-40 años	84	42%
40-50 años	39	19,5%
50-60 años	15	7,5%
Titulación		
Grado	136	68%
Máster	64	32%
Tipo de centro		
Público	67	33,5%
Privado	128	64%
Concertado	5	2,5%
Número de alumnado		
Menos de 300	44	22%
Entre 300 y 500	60	30%
Entre 500 y 700	37	18,5%
Entre 700 y 900	32	16%
Más de 900	27	13,5%
Años de experiencia		
Menos de 5	84	42%
5-10	52	26%
10-15	25	12,5%
15-20	20	10%
Más de 20	17	8,5%

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados con el fin de comprender cuales son las estrategias educomunicativas para disminuir la discriminación en las aulas que se utilizan en los diferentes países del presente estudio (España, El Salvador y Honduras) y sus diferencias.

Tras analizar los datos recabados a través del cuestionario se observa que en España el profesorado se en-

frenta a una diversidad en las aulas relacionada principalmente con aspectos raciales y culturales, mientras que en Honduras y El Salvador dicha diversidad está vinculada a cuestiones religiosas. Esta disparidad en las características de la diversidad implica que las necesidades y desafíos a los que se enfrentan los docentes pueden variar considerablemente (Aguaded, 2012).

Los resultados revelan que, si bien los centros educativos en los países

mencionados participan en programas orientados hacia la paz, inclusión e igualdad, es preocupante constatar que el profesorado no ha recibido una formación mediática específica. Concretamente, el 94,3% de los encuestados españoles, el 77% de los hondureños y el 74% de los salvadoreños reconocieron no haber recibido capacitación formal en este campo. En aquellos casos en los que se ha obtenido formación, la gran mayoría ha sido de manera autodidacta. Este panorama refleja un nivel de alfabetización mediática insuficiente por parte del profesorado de estos países, lo cual repercute negativamente en su capacidad para afrontar los retos y desafíos que se les presentan en su día a día, tal y como han constatado investigaciones previas (Ortiz-Colón y otros, 2019; Gutiérrez-Martín y otros, 2022; Báez-Pérez y otros, 2023). Por tanto, resulta relevante subrayar que la formación docente en competencia mediática sigue siendo un desafío.

Por el contrario, se han obtenido resultados que, si bien pueden parecer contradictorios, revelan una paradoja en el ámbito educativo. Por un lado, se constata que la mayoría del profesorado no ha recibido una formación adecuada en alfabetización mediática mientras que, por otro, se evidencia que trabajan activamente con Internet y medios de comunicación en el aula, como consecuencia de la normalización de los espacios digitales como elementos pedagógicos (Lacka y otros, 2021). Se constata que un significativo 80% del profesorado español afirma poseer conocimientos sobre el funcionamiento de las redes sociales y que, en consecuencia, proporcionan a su alumnado una comprensión del papel que desempeñan los medios en la sociedad. Asimismo, se destaca que un 52,9% de los docentes aseguran mostrar a sus estudiantes el funcionamiento de los medios de comunicación, mientras que un considerable 75% promueven una actitud activa y crítica ante los mismos.

Por otro lado, en el caso de El Salvador, el 79,5% del profesorado considera tener conocimiento sobre el funcionamiento de las redes sociales, y aún mayor, el 83,6% de profesorado hondureños trabaja en el aula la actitud activa y reflexiva ante los medios. De manera similar, en Honduras, se observa que un 71% de los docentes afirma poseer un conocimiento profundo de los medios de comunicación, y un destacado 73,8% promueve activamente dicho conocimiento en sus clases.

Esta situación plantea serios interrogantes acerca de la calidad de las enseñanzas relacionadas con este ámbito y pone en evidencia el desafío que supone para los docentes. De acuerdo con Erstad y otros (2021) es fundamental que los docentes adquieran un conocimiento profundo de los medios de comunicación, no solo en su funcionamiento técnico, sino también en su impacto sociocultural para promover un entorno inclusivo. Además, múltiples estudios (Chovanec, 2021; Wachs y otros, 2021; Erstad y otros, 2021; Bataineh y otros, 2021) han evidenciado que el uso de las herramientas educacionales de forma consciente ayuda a que el alumnado se oponga a los estereotipos y a la discriminación, mientras que una aplicación desde el desconocimiento puede provocar efectos negativos.

En segunda instancia, como resultado del análisis de las actividades de identificación y análisis de contenidos discriminatorios, discursos de odio y estereotipos, se evidencia que la mayoría de los docentes entrevistados no emplean estas estrategias de enseñanza. En relación con la identificación de contenido discriminatorio, se constata que un 61,53% de los salvadoreños y un 66,15% de los hondureños rara vez o nunca llevan a cabo este tipo de actividades en el entorno educativo. En contraste, un 54,28% de los españoles lo realizan con frecuencia o siempre.

De manera similar, en lo concerniente al análisis de mensajes de odio, se observa que un 58,46% de los hondureños y un 56,25% de los salvadoreños no aplican estas prácticas en el aula. En cambio, un 72,85% de los españoles han afirmado llevar a cabo estas prácticas con frecuencia o siempre.

Finalmente, en relación con el reconocimiento de estereotipos, se advierte que un 56,25% de los salvadoreños tampoco implementan estas actividades. En cambio, un 56,92% de los hondureños y un 67,14% de los españoles sí las realizan en el entorno educativo (Gráfica 1).

GRÁFICA 1.

Resultados de actividades de identificación y análisis



Estos resultados ponen de manifiesto la escasa utilización de las actividades de identificación y análisis de contenidos discriminatorios, discursos de odio y estereotipos por parte de los docentes entrevistados. Específicamente, revelan que los porcentajes más altos de implementación de estas prácticas se encuentran en el contexto español, mientras que en El Salvador y Honduras su aplicación es considerablemente inferior. Estos hallazgos subrayan la necesidad de promover la sensibilización y capacitación de los docentes en la utilización de estas didácticas de aprendizaje, a fin de fomentar una educación inclusiva y libre de discriminación en los entornos escolares.

En el contexto de la enseñanza de la recepción calificada y crítica, resulta relevante abordar las cuestiones planteadas en relación con la falta de estrategias de identificación de noticias falsas por parte de los docentes. En el contexto específico de España, se ha observado que un alarmante 57,1% del profesorado entrevistado

no proporciona a su alumnado las herramientas necesarias para identificar noticias falsas. Esta omisión conlleva una consecuencia preocupante, ya que el 56% de los entrevistados considera que los estudiantes carecen de la capacidad para discernir contenido manipulador que tiene la intención de discriminar a ciertos colectivos.

Asimismo, en el caso de El Salvador, se destaca que un elevado porcentaje, el 83,63% de los docentes, manifiesta no abordar la temática de identificación de noticias falsas en sus prácticas educativas. Esta situación, refleja una problemática aún más acuciante en el país, donde la falta de enfoque en la educación sobre la veracidad de la información puede perpetuar la propagación de la desinformación y la manipulación mediática.

Similarmente, en Honduras se evidencia que el 75% de los docentes tampoco trabaja la identificación de noticias falsas en el aula. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad imperante de implementar estrategias pedagógicas que promuevan

el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes, con el fin de que puedan discernir de manera reflexiva y fundamentada la información a la que son expuestos. De acuerdo con Kellner y Kim (2010) la adquisición de estos conocimientos evita caer en la manipulación y prácticas nocivas. Por tanto, es pertinente reflexionar sobre la responsabilidad de la educación en la formación de ciudadanos críticos y conscientes de los mecanismos de manipulación y desinformación presentes en los medios de comunicación.

En tercera instancia, siguiendo las reflexiones de Fournier-Sylvester (2022) en el ámbito de las estrategias educacionales, se advierte que una de las propuestas de mayor relevancia para prevenir la discriminación es la promoción de la educación intercultural. Acorde con el presente estudio, se constata que un 62,1% de los encuestados en España, un 55% en El Salvador y un 48,9% en Honduras desarrollan contenidos educativos en el entorno escolar que tienen como finalidad impulsar la paz y la convivencia. Asimismo, un 61,9% en España, un 53,7% en El Salvador y un 54% en Honduras reconocen la importancia de fomentar el diálogo intercultural en el ámbito educativo.

No obstante, es crucial resaltar que únicamente un 33% de los participantes en España, un 25% en El Salvador y un 36,8% en Honduras reportan hacer uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para llevar a cabo estas prácticas educativas. Este hallazgo evidencia la necesidad de explorar soluciones que trasciendan las limitaciones impuestas por los enfoques convencionales en la promoción del respeto y la no discriminación, así como, incorporar tanto los principios de la educación intercultural como el potencial transformador de las TIC.

Una vez comprendido el uso de estrategias educacionales para disminuir la discriminación en el aula, se analizan comparativamente las

principales diferencias entre España, El Salvador y Honduras. Se detectan principalmente diferencias en (1) la diversidad a la que se enfrentan en las aulas; (2) la formación mediática: En España, se registra un alto porcentaje de docentes que reconocen no haber recibido capacitación formal en educación (94,3%). En Honduras y El Salvador, aunque también existe una falta de formación, los porcentajes son ligeramente inferiores (77% y 74% respectivamente) y; (3) Uso de las TIC: En España, se evidencia un mayor uso de las TIC en el contexto educativo en comparación con Honduras y El Salvador. Un considerable porcentaje de docentes españoles (33%) reporta hacer uso de las TIC para promover estrategias educacionales, mientras que, en Honduras y El Salvador, los porcentajes son más bajos (25% y 36,8% respectivamente).

CONCLUSIÓN

El presente estudio, caracterizado por su enfoque descriptivo y exploratorio, ha permitido arrojar luz sobre una cuestión imperante en el ámbito educativo: la formación del profesorado y su capacidad para abordar efectivamente la diversidad en el contexto de la enseñanza secundaria. A través de nuestras investigaciones, hemos llegado a importantes conclusiones que demandan reflexiones filosóficas en torno a la educación y la sociedad.

En primer lugar, se destaca la relevancia de comprender que la diversidad a la que se enfrentan los docentes no es homogénea, sino que se ve influida y matizada por los contextos culturales de cada país. Mientras que en España la diversidad está vinculada principalmente a aspectos raciales y culturales, en Honduras y El Salvador, cuestiones religiosas adquieren mayor preponderancia. Esta variabilidad nos invita a profundizar en las particularidades de cada contexto, reconociendo que no existe una solución única para afrontar la discriminación en las aulas.

Además, se revela la paradoja entre el creciente interés de los docentes por participar en programas de tratamiento de la diversidad e inclusión, contrastando con la escasa formación específica en competencia mediática. Esta última se adquiere mayoritariamente de manera autodidacta, lo que puede limitar las acciones del profesorado en la lucha contra la discriminación y otros desafíos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación. Ante esta disonancia, surge una interrogante ética acerca de la calidad de la enseñanza mediática que se brinda a los estudiantes cuando los docentes carecen de la formación necesaria.

Asimismo, nos enfrentamos a la realidad de que los docentes, a pesar de su falta de preparación en competencia mediática, juegan un papel activo en el uso de las TIC y las redes sociales en el aula. Aquí emerge una reflexión sobre la responsabilidad ética y pedagógica del profesorado al transmitir a los estudiantes la importancia y el papel de los medios de comunicación en la sociedad. Sin embargo, esta actividad puede no ser del todo efectiva ni beneficiosa sin una adecuada formación en educación para los docentes, lo que nos lleva a reafirmar la necesidad apremiante de desarrollar programas formativos en este campo.

Otra conclusión crucial es que la mayoría de los docentes en los tres países objeto de estudio no emplea estrategias de enseñanza que identifiquen y analicen los contenidos discriminatorios, los discursos de odio y los estereotipos. Esta situación demanda la creación e implementación de programas de formación que promuevan la sensibilización en los docentes sobre la relevancia de utilizar dichas estrategias en su labor educativa. Solo a través de prácticas docentes inclusivas se podrá erradicar cualquier forma de discriminación presente en el ámbito educativo y fomentar una sociedad más justa.

Es importante destacar que las diferencias identificadas entre los tres países no son significativas, lo que pone de relieve que el desafío de la educomunicación como herramienta para mitigar la discriminación persiste en todos los contextos educativos formales de secundaria. Esta constatación nos invita a considerar la educación y la formación del profesorado como un problema universal que requiere una atención sostenida y comprometida.

Cabe mencionar que el presente estudio se presenta con ciertas limitaciones, siendo de naturaleza descriptiva y exploratoria. Como tal, no tiene la pretensión de generalizar sus hallazgos, sino más bien de establecer una base sólida para futuras investigaciones longitudinales. Por ende, se abre una oportunidad valiosa para indagar más a fondo en esta temática, profundizando en las relaciones entre educomunicación, formación docente y diversidad en contextos educativos secundarios.

APOYOS

Este trabajo se realiza en el marco de "Alfamed" (Red Euroamericana de Investigadores), con el apoyo del Proyecto de I+D "YOUTUBERS E INSTAGRAMMERS: COMPETENCIA MEDIÁTICA EN PROSUMIDORES EMERGENTES" (RTI2018-093303-B-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADED, Ignacio. (2012). La educomunicación: una apuesta de mañana, necesaria para hoy. **Aularia: Revista Digital de Comunicación**, Vol. 1 N°2, pp. 259-261.

APARICI, Roberto. (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona. Gedisa.

BAUMAN, Sheri; PERRY, V., y WACHS, Sebastian. (2021). *Online*

hate among children and adolescents. En WRIGHT, Michelle y SCHIAMBERG, Lawrence (Eds.), **Child and adolescent exposure to online risks. An ecological perspective to consequences, contexts, and interventions.** Netherlands. Elsevier.

BÁEZ-PÉREZ, Blanca Marina; BENINI-DOMÍNGUEZ, Lucía Fernanda y ESPINOSA-CEVALLOS, Paola. (2023). La educomunicación como herramienta de construcción de paz en el proceso de desarrollo integral en niños. **Recimundo**, Vol. 7 N°1, pp. 520-528. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.520-528](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.520-528)

BATAINEH, Khaleel; ATOUM, Mohammed; ALSMADI, Lama y SHIKHALI, May. (2021). A Silver Lining of Coronavirus. **International Journal of Information and Communication Technology Education**, Vol. 17, pp. 138-148. <https://doi.org/10.4018/ijcte.20210401.oa1>

BOURGONJE, Peter; MORENO-SCHNEIDER, Julián; SRIVASTAVA, Ankit y REHM, Georg. (2018). Automatic Classification of Abusive Language and Personal Attacks in Various Forms of Online Communication. **Language Technologies for the Challenges of the Digital Age**, Vol. 10713, pp. 180-191. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73706-5_15

CABERO, Julio e INFANTE, Alfonso. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, Vol. 48, pp. a272-a272. <https://doi.org/10.21556/EDUTEC.2014.48.187>

CIVILA, Sabina; ROMERO-RODRÍGUEZ, Luis Miguel y AGUADED, Ignacio. (2021). Competencia mediática contra el odio, la violencia discursiva y la confrontación: Análisis documental y de teoría fundamentada. **Temas de Comunicación**, Vol. 41, 92-109.

CIVILA, Sabina; ROMERO-RODRÍGUEZ, Luis Miguel y AGUADED, Ignacio. (2021). Symbolic-discursive

violence and new media: grounded theory from an epistemological perspective. **Catalan Journal of Communication**, Vol. 13 N°1, pp. 43-61. https://doi.org/10.1386/cjcs_00038_1

CHO, Hyesun y JOHNSON, Peter. (2020). Racism and Sexism in Superhero Movies: Critical Race Media Literacy in the Korean High School Classroom. **International Journal of Multicultural Education**, Vol. 22, pp. 66-86. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i2.2427>

CHOVANEC, Jan. (2021). Re-educating the Roma? You must be joking.: Racism and prejudice in online discussion forums. **Discourse and Society**, Vol. 32 N° 2, pp. 156-174. <https://doi.org/10.1177/0957926520970384>

CHUGH, Ritesh; GROSE, Robert y MACHT, Stephanie. (2021). Social media usage by higher education academics: A scoping review of the literature. **Education and Information Technologies**, Vol. 26, pp. 983-999. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10288-z>

DELGADO, Richard y STEFANCIC, Jean. (2007). Critical race theory and criminal justice. **Humanity & Society**, Vol. 31 N° 2-3, pp. 133-145. <https://doi.org/10.1177/016059760703100201>

DELGADO, Richard y STEFANCIC, Jean. (2017). **Critical race theory: An introduction.** New York-London. New York University Press.

ERSTAD, Ola; MIÑO, Raquel y RIVERA-VARGAS, Pablo. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. **Comunicar**, Vol. 66 N°29, pp. 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>

FERRÉS, Joan y PISCITELLI, Alejandro. (2012). Media Competente. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. **Comunicar**, Vol. 38 N°19, pp. 75-82. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-08>

- FOURNIER-SYLVESTER, Nicole. (2022). *Addressing hate speech: educational responses*. París. UNES-
CO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382290>
- ROBLES-GARROTE, Pilar y ROJAS, Manuela del Carmen. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. **Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas**, Vol. 18, pp. 124-139.
- GÓMEZ-MULLER, Alfredo. (1997). *Alteridad y ética desde el descubrimiento de América*. Madrid: Akal.
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, Alfonso; PINEDO-GONZÁLEZ, Ruth y GIL-PUENTE, Cristina. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado.: Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. **Comunicar**, Vol. 70, pp. 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- HERNÁNDEZ-DE-LA-TORRE, Elena y FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, Antonio. (2020). Opinions of young university collectives to discrimination situation. **Prisma Social**, Vol. 30, pp. 276-294.
- HERNÁNDEZ-ÁVILA, Carlos Enrique y CARPIO, Natalia Adelina. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. **Revista ALERTA**, Vol. 2 Nº1, pp. 75-79. <https://dx.doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- HOBBS, Renee y JENSEN, Amy. (2009). The Past, Present and Future of Media Literacy Education. **Journal of Media Literacy Education**, Vol. 1, pp. 1-11.
- JARAMILLO-DENT, Daniela. (2022). Algorithmic (in)visibility tactics among immigrant tiktokers. **Media Studies**, Vol. 16 Nº2, pp. 215-235. <https://bit.ly/3ZZEYDM>
- KELLNER, Douglas y KIM, Gooyong. (2010). Youtube, Critical Pedagogy and Media Activism. **Journal of Media Literacy Education**, Vol. 7 Nº2, pp. 23-34. <https://doi.org/10.1080/10714410903482658>
- LANGANEY, André. (1981). Comprendre l'autrisme. **Revue Le Genre Humain**, Vol. 1, pp. 94-106. Éditions Le Seuil.
- LACKA, Ewelina; WONG, T.C. y HADDOUD, Mohamed. (2021). Can digital technologies improve students' efficiency? Exploring the role of Virtual Learning Environment and Social Media use in Higher Education. **Computers & Education**, Vol. 163, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104099>
- LEATH, Seanna; MATHEWS, Channing; HARRISON, Asya y CHAVOUS, Tabbye. (2019). Racial Identity, Racial Discrimination, and Classroom Engagement Outcomes Among Black Girls and Boys in Predominantly Black and Predominantly White School Districts. **American Educational Research Journal**, Vol. 56, pp. 1318-1352. <https://doi.org/10.3102/0002831218816955>
- MALMASI, Shervin y ZAMPIERI, Marcos. (2017). *Hate speech on facebook*. In: Proceedings of recent advances in natural language processing, Varna, Bulgaria, pp. 467-472. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1712.06427>
- MORENO-FERNÁNDEZ, Olga; GUICHOT-MUÑOZ, Elena; DE SARLO, Giulia y LEÓN-SÁNCHEZ, Mario. (2021). Analysing stereotypes and prejudices about migrant students in European secondary education. **Participatory Educational Research**, Vol. 8, pp. 160-175. <https://doi.org/10.17275/per.21.9.8.1>
- ORTÍZ-COLÓN, Ana; ORTEGA-TUDELA, Julia y ROMÁN GARCÍA, Sara. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. **Revista de Ciencias Sociales**, Vol. 15 Nº1. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678002>
- OTZEN, Tamara y MANTEROLA,

Carlos. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. **International Journal of Morphology**, Vol. 35 N°1, pp. 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

PAREJO-LLANO, José Luis; RUÍZ-REQUIES, Inés y GONZÁLEZ-PEDRAZA, Aiona. (2020). Refugees: a new intercultural education for global citizenship. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Vol. 23 N°1, pp. 113-124. <https://doi.org/10.6018/reifop.408541>

PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel y PEREIRA, Luis. (2012). Resources for Media Literacy: Mediating the Research on Children and Media. **Comunicar**, Vol. 20, pp. 91-99. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-09>

REY, Fernando. (2008). La discriminación múltiple, una realidad anti-gua, un concepto nuevo. **Revista Española de Derecho Constitucional**, Vol. 84, pp. 251-283.

RODRÍGUEZ-ZEPEDA, Jesús. (2005). Definición y concepto de la no discriminación. **El Cotidiano**, Vol. 134, 23-29.

ROMERO-RODRÍGUEZ, Luis Miguel; CIVILA, Sabina y AGUADED, Ignacio. (2020). Otherness as a form of intersubjective social exclusion Conceptual discussion from the current communicative scenario. **Journal of information, Communication, and ethics in society**, Vol. 19 N°1, pp. 20-37. <https://doi.org/10.1108/JICES-11-2019-0130>

SEGOVIA, Thays y JÁIMEZ, Rita. (2018). ¿Adversario o enemigo? La expresión discursiva de la violencia hacia el otro en el discurso de Hugo Chávez Frías. Una aproximación diacrónico-contextual. **Discurso & Sociedad**, Vol. 12 N° 2, pp. 255- 296.

TORNAY-MÁRQUEZ, María Cruz y OLLER-ALONSO, Martín. (2018). Towards a Journalism-another: A proposal for periodist culture from and to

Latin America. **Journal of Latin American Communication Research**, Vol. 6 N°1-2, pp. 34-48.

WILLIAMS, Matthew; BURNAP, Pete; JAVED, Amir; LIU, Han y OZALP, Sefa. (2019). Hate in the machine: Anti-black and anti-Muslim social media posts as predictors of offline racially and religiously aggravated crime. **British Journal of Criminology**, Vol. 60 N°1, pp. 93-117. <https://doi.org/10.1093/bjc/azz049>

WACHS, Sebastian; COSTELLO, Matthew; WRIGHT, Michelle; FLORA, Katerina; DASKALOU, Vassiliki; MAZIRIDOU, Evdokia; KWON, Yeji; NA, Eun-Yeong; SITTICHAJ, Ruthaychonnee; BISWAL, Ramakrishna; SINGH, Ritu; ALMENDROS, Carmen; GÁMEZ-GUADIX, Manuel; GÖRZIG, Anke y HONG, Jun Sung. (2021). "DNT LET 'EM H8 U!": Applying the routine activity framework to understand cyberhate victimization among adolescents across eight countries. **Computers & Education**, Vol. 160, pp. 104-126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104026>


UNA LECTURA CONTRA EL TOTALITARISMO Y LA INTOLERANCIA A TRAVÉS DE HORKHEIMER Y ARENDT.

A reading against totalitarianism and intolerance through Horkheimer and Arendt.

Sheila López-Pérez.

Universidad Isabel I, Burgos,
España

sheila.lopez@ui1.es

 <https://orcid.org/0000-0003-4198-6884>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10073746>

RESUMEN

En una época en la que la pluralidad, la diversidad y la convivencia vuelven a toparse con el riesgo del totalitarismo, el identitarismo y la intolerancia, las filosofías de Horkheimer y Arendt se presentan como un haz de luz capaz de alumbrar (o re-alumbrar) conceptos democráticos tan valiosos como urgentes. El presente artículo se encamina a rescatar dichos conceptos e insertarlos en una nueva constelación compartida. Se trata de una re-problematización de nuestra actualidad en la que términos como teoría, comprensión o individualidad resurgen y se reafirman con más fuerza que nunca.

Palabras claves: Diversidad, intolerancia, totalitarismo, comprensión.

ABSTRACT

At a time when plurality, diversity and coexistence once again come up against the risk of totalitarianism, identitarianism and intolerance, the philosophies of Horkheimer and Arendt appear as a beam of light capable of illuminating (or re-illuminating) democratic concepts as valuable as urgent. This article aims to rescue these concepts and insert them into a new shared constellation. It is a re-problematization of our current situation in which terms such as theory, understanding or individuality resurface and are reaffirmed more strongly than ever.

Keywords: Diversity, intolerance, totalitarianism, understanding.

INTRODUCCIÓN

Podríamos aventurar que los filósofos se han dividido, históricamente, en dos grupos cuasi antagónicos: los que han tratado la realidad como un campo de sustancias, esencialismos y universalismos cuya identidad es estática y nunca es transformada por el contexto, y los que la han tratado como el espacio de convivencia de unos individuos diversos, complejos y en constante transformación, unos individuos cuyo núcleo común -lo que podríamos llamar su *humanidad*- se resume en vivir, de las maneras más diversas imaginables, una buena vida en un espacio y un tiempo siempre compartido.

Este segundo grupo de filósofos, partiendo de la no-identidad y el no-estatismo, ha recurrido a la filosofía como herramienta capaz de ponernos frente a esa realidad indeterminada e inconcluyente, mirarla en su complejidad y hacernos cargo de aquello que, desde hace tres siglos -desde la caída de los grandes relatos metafísicos-, se conoce: que la realidad no es un ente cerrado que se deba conocer, sino una obra que se debe construir. El primer grupo, por su parte, ha seguido proclamando, aun tras la caída de los grandes relatos metafísicos y la entrada en vigor de la democracia política, la determinación de la realidad y la ilegitimidad de su intervención. La incomunicación, la incomprensión y la intolerancia, en consecuencia, han vertebrado imperterritamente su discurso.

El segundo grupo de filósofos, aquel que postula la filosofía como *crítica* y a la vez *actividad* capaz de orientar, tal y como lo denominó Edmund Husserl, el *mundo de la vida*, ha denunciado continuamente la omisión que la filosofía idealista, abstracta y teleológica ha acometido al querer petrificar el mundo en un *estado de cosas*, y que en la actualidad se traduce en diferentes formas de na-

cionalismos, reaccionarismos e identitarismos. Alejándose de esta forma ontoteológica y estática de interpretar la realidad, la filosofía crítica, social y encarnada ha tratado de revelar cómo aquellas lecturas idealistas desembocan, irremediablemente, en la imposibilidad de convivencia y en el estado de excepción permanente, un estado que trata la diversidad y el cambio como la excepción a aquello objetivo y universal: el modelo de organización que los defensores de dichas filosofías postulan como natural.

Con motivo de deslegitimar este discurso esencialista, las filosofías *críticas* han buscado inagotablemente elaborar un discurso pluralista en el que la otredad y el cambio, lejos de erigirse como obstáculos para la convivencia entre seres humanos, son introducidos como aquello que posibilita la propia convivencia. Así, el supuesto de que la realidad está compuesta por una diversidad patente, que esta se encuentra en constante transformación y que esta última debe ser gestionada de la manera más incluyente posible, se erigen como aquellas evidencias incuestionables de las que parten los discursos democráticos, unos discursos que leen la complejidad de la realidad sin necesidad de simplificarla.

Max Horkheimer y Hannah Arendt pertenecen a ese grupo de filósofos orientados a leer la realidad con una mirada democrática, esto es, a promover una praxis incluyente con todos los seres humanos. Partiendo de su descripción de la labor de la filosofía -para Horkheimer, convertirse en Teoría Crítica; para Arendt, reapropiarse del espacio-entre-, este artículo recorrerá aquellos conceptos de ambos filósofos que, más allá de contener una relación que intentaremos revelar, consideramos cruciales a la hora de crear *humanismo*, un humanismo cuya labor es proteger a *todos* los seres humanos. Así, el artículo se dividirá en tres apartados: el primero tratará del peligro del totalitarismo,

que para Horkheimer es la Teoría Tradicional y para Arendt, la colonización del espacio público. El segundo apartado dará pautas para subvertir los discursos totalitarios desde cada uno de nuestros autores: Arendt propondrá la comprensión, mientras que Horkheimer aludirá a la teoría. La apelación a la diferencia entre humanismo y *antihumanismo*, los dos tipos de pensar que desgranaremos a lo largo del artículo, será el punto final de esta investigación, recogido en las conclusiones.

EL PELIGRO DE LOS TOTALITARISMOS: PARA HORKHEIMER, LA TEORÍA TRADICIONAL; PARA ARENDT, LA COLONIZACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO

Max Horkheimer y la Teoría Crítica

Según Max Horkheimer, podríamos denominar a las dos corrientes mencionadas en la Introducción Teoría Tradicional y Teoría Crítica. La Teoría Tradicional, dirá el alemán, implica tomar el mundo como ya siempre dado, como ya siempre determinado en sus condiciones existentes y por lo tanto como ya siempre derivable en su continuación. Esto significa que desde la Teoría Tradicional se hereda el aparato conceptual con el que se interpreta el mundo, o lo que es lo mismo, se heredan las categorías de pensamiento y de acción con las que se procede en él: ¿qué es pensable y qué no lo es para nuestro existir, para nuestro hacer, para nuestro convivir? Si lo que es pensable es siempre una continuación sin acontecimientos -término que rescataremos con Arendt- de lo ya existente, nos movemos en una concepción tradicional de la realidad. Tratamos esta como un objeto frente de nosotros que no es intervenible, como un Sistema que evoluciona pero que no es modificable en su esencia, como una corriente en movimiento que es imposible redirigir. Así definía Arendt a esta corrien-

te tradicional en su *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*: «Para la filosofía tradicional, “concretar la filosofía” o cambiar el mundo según la filosofía habría sido una contradicción en los términos» (Arendt, 2018: 30), y así lo describía Horkheimer en su *Teoría crítica*:

Si la oposición entre las fuerzas humanas en crecimiento y la estructura social, oposición que aparece como motor de la historia, sustituye, como esquema universal de construcción, las investigaciones críticas y concretas, o es elevada a categoría de un poder que necesariamente configura el futuro, puede ocurrir que la concepción de la historia se transforme en una metafísica dogmática, en una teoría tradicional (Horkheimer, 1971: 30)

Horkheimer cree que, en las antipodas de la Teoría Tradicional, existe una actitud esencialmente humana -esto es, que no nos es dada desde el exterior, sino que implica la participación activa del sujeto- que tiene por objeto el moldeamiento de la sociedad. Una actitud que toma la sociedad como agrupación de humanos participativos con capacidad, y sobre todo con interés, por decidir cómo quieren vivir. A esta actitud la denomina Teoría Crítica, y añade al sujeto en su pensamiento consciente y activo, esto es, en su pensamiento *individual*: un sujeto que no ha activado su individualidad, como sugirió su compañero Erich Fromm, no puede ser crítico, pues sin individualidad uno solo puede reproducir y someterse a pensamientos externos. Así lo expresaba Fromm en su *El miedo a la libertad*: «En la medida en que un individuo es potente, es decir, capaz de actualizar sus potencialidades sobre la base de la libertad y la integridad del Yo, no necesita dominar y se halla exento de instrumentalización» (Fromm, 1981: 186). Acatar órdenes externas sin reflexionar es ser instrumentalizado, dirán los de Frankfurt, y la Teoría Crítica es resistencia ante la instrumentalización.

Según Horkheimer, la Teoría Tradicional *nunca puede ser crítica*. La

Teoría Tradicional nace con el tipo de pensar deductivo propuesto por Descartes, y llega hasta el tipo de pensar de las ciencias actuales. El objetivo principal de este tipo de pensar, administrativo y descriptivo, es organizar toda la experiencia en función de dominios delimitados, sus conexiones y sus justificaciones circulares. La reproducción de la vida tal y como ya es sería la consecuencia de esta forma de pensar tradicional. Así, la Teoría Tradicional implica aceptar las condiciones de existencia como si estas fuesen objetivas y teleológicas, y otorga un papel de espectador a los sujetos que se encuentran ante ellas. Así lo expresa el alemán en su *Teoría crítica*: «La civilización que no cuente con la participación vital, con el interés espontáneo, serio y animado de los ciudadanos que deben darle los impulsos necesarios, seguirá siendo, pese a la mejor voluntad de los políticos, un elemento abstracto y aislado» (Horkheimer, 1971: 187).

La Teoría Crítica, por su parte, hace el ejercicio de *historizar* la realidad, de situar cada cosa en el contexto en que ha nacido. De esta manera, relativiza los elementos que hemos naturalizado -a lo que Arendt llegará a través de la *epojé*, tal y como veremos más adelante- y nos obliga a dejar de considerarlos eternos y necesarios. Foucault decía que la labor más importante de la filosofía era la de hacer frágil la realidad, la de situarla en sus condiciones históricas de nacimiento para así poder crear otras configuraciones que pudieran hacerla desaparecer. Se trata de *des-metafisiquear* la realidad, de extirparla de toda metafísica, o como dirá Arendt, de terminar con su acomodamiento en la historia revelando su circunstancialidad.

Mientras que desde la Teoría Tradicional el individuo se encuentra ante una realidad compuesta por hechos presuntamente objetivos e inmanentes a un proceso histórico, la Teoría Crítica es la encargada de analizar

todo ese engranaje y dar con las causas -y los causantes- de su funcionamiento, de problematizarlos y de poner entre paréntesis su conveniencia. De esta forma, y tal y como recuerda Horkheimer en su *Teoría tradicional y teoría crítica*: «El reconocimiento crítico de las categorías que dominan la vida social contiene al mismo tiempo su sentencia condenatoria» (Horkheimer, 2009: 43). La sentencia condenatoria de unas categorías que se presentan como necesarias es la revelación de que no lo son.

La Teoría Crítica hace concreto lo que antes era abstracto, y esto lo logra a través de un *análisis dialéctico* de sus condiciones de existencia. Mientras que para Arendt es crucial poner entre paréntesis, a través de la *epojé*, los presupuestos culturales a la hora de analizar una realidad que por cercana hemos naturalizado, Horkheimer considera que el análisis dialéctico, un análisis emprendido desde una subjetividad consciente e intencionadamente dirigida -lo que le diferencia de la objetividad que busca la *epojé*-, es la herramienta adecuada para estudiar cómo algo ha llegado a existir, y cómo, y a través de qué medios, puede seguir existiendo. Se trata de realizar una «epistemología de los procesos complejos», tal y como diría Edgar Morin (Morin, 1999), o de proyectar una «ontología de la actualidad», en palabras de Foucault (Foucault, 1981).

La Teoría Crítica y su herramienta, la dialéctica, no desembocan en una teoría del conocimiento. Desembocan en una acción interpretativa concreta, transformativa y perecedera, una interpretación parcial que entiende que ninguna interpretación puede colmar las posibilidades de lo real.

La Teoría Crítica pretende despertar al individuo tradicional de un modo de existencia que perpetúa irreflexivamente, lo que significa hacerle consciente de sí mismo y de la labor que ostenta en la construcción de la sociedad. Se trata de «volver a las

cosas mismas», tal y como dirá Arendt (Arendt, 2009), de desvelar que el espacio político, el *espacio-entre*, lo construyen los sujetos, sean conscientes o no. Se trata de concienciar al individuo de su papel demiúrgico para que el mundo dado no tenga la última palabra, o como aventurará la alemana, para que el espacio público no sea colonizado por discursos privados.

Arendt y el espacio-entre

Hannah Arendt quiso recuperar la línea fenomenológica que se había venido desarrollando en las primeras décadas del siglo XX con el objetivo de sacarla de la pura teoría y darle un valor encarnado, social, práctico. Un valor que pudiera recalcar en una nueva forma de comprender la realidad y por lo tanto de actuar en ella.

Los ciudadanos, tras la Primera Guerra Mundial, ya empezaban a segregarse en múltiples grupos e ideologías, y el identitarismo y su contrapartida, la intolerancia hacia *el otro*, se iban naturalizando en el espacio público. En un momento de tal incomunicación entre grupos e individuos, Arendt consideró que la necesidad más acuciante para reapropiarse del lugar común -el espacio público- era hacer ver que los prejuicios que avivaban dicha separación, lejos de ser culturales, eran consecuencia de *ciertos discursos políticos*. Unos discursos que apelaban a la homogeneidad, el orden y la obediencia con motivo de afianzar su control sobre la sociedad.

La tradición occidental, señala Arendt, ha tratado de subsumir a sus individuos generación tras generación bajo conceptos universales con la intención de instituir una civilización fuerte y compacta. Así lo explica en su *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*:

Nuestra tradición de pensamiento político tuvo su comienzo definido en las enseñanzas de Platón y Aristóteles. Creo que llegó a un fin no menos defi-

nido en las teorías de Karl Marx. El comienzo se produjo cuando, con la alegoría de la caverna, Platón describió en La república la esfera de los asuntos humanos —todo lo que pertenece a la coexistencia de los hombres en un mundo común— en términos de oscuridad, confusión y decepción, de las que quienes aspiran al ser verdadero deben apartarse y dejarlas atrás, si quieren descubrir el firmamento limpiado de las ideas eternas. El fin llegó cuando Marx declaró que la filosofía y su verdad están situadas no fuera de los asuntos de los hombres y de su mundo común, sino precisamente en ellos, y sólo se pueden «llevar adelante» en la esfera de la coexistencia, llamada por él «sociedad», a través del surgimiento de los «hombres socializados» (Arendt, 2018: 23)

Hasta los tiempos de Marx, dice la alemana, hasta que la filosofía dejó de ser exclusivamente abstracta e idealista y comenzó su andadura social y encarnada, la civilización occidental había dejado fuera una y otra vez el factor más importante de la condición humana: la diversidad, particularidad e irrevocable fragilidad de cada uno de sus individuos. Es precisamente este factor el que la alemana llama a rescatar con motivo de preservar la riqueza de la civilización y de los sujetos que la componen. Con miras a este objetivo, Arendt apela a re-pensar la realidad «como si nadie la hubiera pensado antes» (Arendt, 1995: 170), tal y como señala en su *De la historia de la acción*. Solo así podremos dar con aquello que nunca ha sido atendido por el pensamiento occidental: la singularidad *no universalizable* que posibilita progresar al propio pensamiento.

Debemos re-aprender a pensar tomando distancia de nuestras categorías culturales, no con motivo de eliminarlas sino con motivo de localizarlas y así poder re-problematizar, desde nuevos parámetros, lo que con ellas habíamos naturalizado. Solo a través de este alejamiento podremos entender el desemboque de la cultura occidental –tal y como Horkheimer y Adorno analizaron en su *Dialéctica de la Ilustración*- en ciertos totalita-

rismos sistemáticos e instrumentalizadores. Unos totalitarismos que no se reducen a los genocidios, sino que son polimorfos y omnipresentes. Solo así podremos comprender el desvío de aquella razón ilustrada que prometió humanidad y terminó por augurar reificación y sistematización. En palabras de la alemana:

La dominación totalitaria como un hecho establecido, que en su carácter sin precedentes no se puede aprehender mediante las categorías habituales de pensamiento político y cuyos «crímenes» no se pueden juzgar según las normas de la moral tradicional ni castigar dentro de la estructura legal de nuestra civilización, rompió la continuidad de la historia de Occidente (Arendt, 2018: 34)

Que la cultura occidental centrara su atención en la creación de un futuro lo más predecible posible –basado, por otro lado, en la universalización de las vidas, una universalización conseguida a través de la cultura de masas, tal y como sentenciaron los de Frankfurt– fue el resultado de aquel descarrilamiento ilustrado, y el comienzo de una política que perpetuó la imposibilidad de intervención que salvaguardaba la antigua metafísica. Así sentencia Arendt en su *Los orígenes del totalitarismo*: «La corriente subterránea de la Historia occidental ha llegado finalmente a la superficie y ha usurpado la dignidad de nuestra tradición. Esta es la realidad en la que vivimos» (Arendt, 1998: 8).

Que la cultura occidental dejara de preocuparse por la emancipación y singularidad de sus individuos prometida en la ilustración, por miedo al caos y a la imposibilidad de mantener una sociedad estable, tuvo como consecuencia la emergencia de pensamientos totalitarios, intolerantes y administradores a lo largo de todo el siglo XX, unos pensamientos que pudieron homogeneizar a la población de maneras nunca antes vistas. Estos pensamientos omitieron una y otra vez el hecho de que la emergencia de las individualidades no implica

la desestabilización de lo comunitario, tal y como recordó Horkheimer en su *Crítica de la razón instrumental*: «La emancipación del individuo no debe ser una emancipación respecto de la sociedad, sino la liberación de la sociedad de la atomización, una atomización que puede alcanzar su punto culminante en los periodos de colectivización y cultura de masas» (Horkheimer, 2002: 149).

Arendt aventura que solo en una sociedad post-metafísica, una sociedad donde no nos dejemos des-pluralizar por unas ideologías unificadoras con pretensión de estabilidad estática y definitiva, podremos erigir lo real común –aquello que la alemana presenta como *lo público*– a la superficie. Solo en un espacio público que se erija como lugar de convivencia, un lugar en el que los elementos más delicados que lo componen –los individuos– puedan proteger su individualidad y su particularidad, se podrá crear humanismo a nivel de *humanitas* –concreto– y no de *hominitas* –abstracto–. Solo tomando el espacio público como espacio-universal-de-lo-no-universal se puede luchar contra el discurso de la homogeneización, la intolerancia y el totalitarismo.

La unificación de la civilización bajo un modo de pensar único, un modo de pensar tan sistemático y universal que deslegitima toda resolución que no se mimetice con sus parámetros, es lo que tanto para Horkheimer como para Arendt ha ocasionado la desviación de Occidente en el siglo XX. Una cultura que ha avalado la subyugación a *la Idea* hasta el punto de inviabilizar otros sentidos disyuntivos es una cultura con la que tenemos que enfrentarnos en una comprensión investigadora, una comprensión que se haga cargo del *olvido* de lo concreto, una comprensión que aproxime el presente logrado al futuro aún por lograr.

LA DESNATURALIZACIÓN DEL DISCURSO TOTALI- TARIO: PARA ARENDT, LA COMPRENSIÓN. PARA HORKHEIMER, LA TEORÍA

La comprensión en Arendt

El concepto de comprensión es crucial en Arendt, pues aúna los principios de *superación* –dejar atrás lo pasado pero conservando lo útil, tal y como apuntó Horkheimer – y *convivencia* –construir con lo que ha pasado pero apuntando a lo futuro-. Esta convivencia, no obstante, no pretende erradicar el recuerdo de lo que ha pasado, tal y como aclara la alemana en su *Comprensión y política. Las dificultades de la comprensión*: «El hecho de que la reconciliación sea inherente a la comprensión ha provocado el equívoco habitual *tout comprendre c'est tout pardonner*. Sin embargo, el perdón tiene poco que ver con la comprensión, ya que no es ni su condición ni su consecuencia» (Arendt, 1994: 3).

Lejos de reconciliarnos con lo que ha pasado, y lejos de lograr un entendimiento total de los hechos, la comprensión busca llevar a cabo una actividad de interpretación que como tal es infinita: al igual que los parámetros que intervienen en la realidad son innumerables, sus interpretaciones también lo han de ser si se busca no caer en una descripción *injustamente cerrada* de la realidad, en una descripción que intente apresar la realidad en unas sentencias concluyentes. Así lo describe la alemana en su *Los orígenes del totalitarismo*:

La comprensión significa volver continuamente sobre lo que ha pasado, volver una y otra vez sobre ello para poder entenderlo, para poder comprender cómo ha podido suceder. Significa, más bien, examinar y sopor-tar conscientemente el fardo que los acontecimientos han colocado sobre nosotros —ni negar su existencia ni someterse mansamente a su peso como si todo lo que realmente ha sucedido no pudiera haber sucedido de

otra manera—. La comprensión, en suma, es un enfrentamiento impremeditado, atento y resistente, con la realidad —cualquiera que sea o pudiera haber sido ésta (Arendt, 1998: 8)

El objetivo final de la comprensión se orienta a luchar contra el acomodamiento de *lo que ha sido*, un acomodamiento que naturaliza los hechos y los presenta bajo el haz de una necesidad histórica. La naturalización de *lo que ha sido* desvela la intencionalidad de aquellos que lo quieren acomodar plácidamente en la historia: troncar la contingencia en necesidad y presentar las elecciones que tomaron unos individuos concretos en una suerte de proceso histórico. Así lo describió a su vez Horkheimer en su *Historia, metafísica, escepticismo*: «El curso de la historia transcurrida hasta el momento solo puede ser comprendido si tomamos en consideración el manejo de los hombres por medio de instrumentos ideológicos» (Horkheimer, 1982: 74).

La función del pensamiento crítico, para Horkheimer, del pensamiento comprensivo, para Arendt, es negar la positivización de los hechos. Impedir que se hipostasien. Obstaculizar su presentación como objetos dados que estudiar. El pensamiento crítico, comprensivo, pone la personificación de las decisiones históricas en primer lugar, las concreta, las saca de los discursos oficiales elaborados por los vencedores para evitar que se normalice la barbarie, tanto pasada como futura.

Arendt, tal y como adelantábamos, quiere retomar el principio fenomenológico de «conocer las cosas mismas» (Arendt, 2009: 66) a través del ejercicio de la comprensión, un ejercicio que, al ocuparse de asuntos humanos, conforma una tarea inconclusa en la cual el mayor peligro es hacer una parada definitiva en alguno de sus descubrimientos. Arendt aclara que las «cosas mismas», lejos de ser la esencia metafísica de las cosas, es el análisis fiel y complejo de cómo esas cosas sucedieron y cuáles

fueron los mecanismos que las permitieron. Debido a ello, cuanto menos metafísico sea el tratamiento de las cosas mismas, cuanto más se traten estas como un relato *-story-* y no como un dato de la historia *-history-* (Arendt, 2009: 80), más fiel se estará siendo a la esencia del elemento estudiado y más valiosos serán los proyectos que se deriven del mismo.

La comprensión no puede llevarse a cabo a partir de un yo trascendental que observe las «cosas mismas» desde un lugar externo y privilegiado, sino que solo puede emprenderse desde la radicalidad de lo concreto una vez se ha aceptado el reto de alejarse lo máximo posible de los prejuicios naturalizados, ejercicio que hay que forzar debido a que «somos del mundo y no solo estamos en él» (Arendt, 2016: 46), aclara la alemana. La auto-observación continua, la *epojé*, es el ejercicio que Arendt llama a rescatar para poner en suspenso los propios presupuestos, un ejercicio que consiste en la aproximación al contexto alejándonos de lo que teníamos pre-asumido respecto al propio contexto.

Una vez realizada la *epojé* de los presupuestos culturales –que no es sino su desnaturalización–, el individuo podrá proyectar nuevas posibilidades que desde sus presupuestos anteriores eran impensables, nuevas rupturas con aquello que venía dándose, nuevos patrones que acojan esos elementos que en el modelo anterior no cabían. De esta forma, Arendt presenta el concepto de *acontecimiento*: «Los acontecimientos, por definición, son hechos que interrumpen el proceso rutinario y los procedimientos rutinarios» (Arendt, 2006: 15).

Un acontecimiento es aquello que no era deducible desde la lógica anterior: el acontecimiento excede sus causas en el sentido de que sus causas no son causas hasta que aparece el acontecimiento. El acontecimiento crea una ruptura con el orden previo

en el momento en que lo desordena, en que rompe con su lógica, en que provoca la emergencia de algo diferente a lo que venía dándose.

Un acontecimiento no destruye el modelo vigente: visibiliza su contingencia, su circunstancialidad. Una vez ponemos entre paréntesis todo aquello que creíamos natural, dice Arendt, una vez dejamos en suspenso todo relato irreflexivamente aceptado, nos toparemos con lo que queda, con aquello que no podemos poner en suspenso, con aquello de cuya existencia no podemos tomar distancia: unos humanos arrojados en el mundo y su afán de vivir una buena vida. Es en el espacio que se abre entre ellos, al que Arendt denomina *espacio-entre*, donde los individuos deben instaurar las bases que les permitan tanto comprender la forma que ha tomado la sociedad como el rumbo que esta ha de tomar en un futuro si se quiere mejorar la convivencia.

El *espacio-entre* es el lugar que protege a los individuos dentro de una existencia siempre compartida. Es el guardián de su particularidad y a la vez de la comunidad, tal y como describió Horkheimer: «El Yo sólo puede preservarse si, al mismo tiempo, intenta preservar a la humanidad en su conjunto» (Horkheimer, 1982: 174). Cualquier intento de delimitar, ideologizar o colonizar ese *espacio-entre* se convierte en un atentado contra la humanidad en su totalidad. Cualquier tentativa de transformar el espacio-entre en un lugar intolerante con parte de sus individuos es un crimen contra la condición humana.

La comprensión que nos permitirá mejorar nuestra convivencia en el futuro no es un pensamiento que nazca de manera espontánea, sino que es un modo de pensar que necesita de ser dirigido. Por ello, la comprensión debe apoyarse en la teoría, tal y como señala Arendt en su *Comprensión y política*. *Las dificultades de la comprensión*:

Aunque el conocimiento y la comprensión no son lo mismo, están relacionados. La comprensión se basa en el conocimiento, y éste no puede proceder sin una comprensión preliminar y todavía no articulada. Esta comprensión preliminar denuncia el totalitarismo como una forma de tiranía y determina que nuestra lucha contra él es una lucha por la libertad (Arendt, 1994: 8)

Tanto la **comprensión** arendtiana como la **teoría** horkheimeriana buscan revelar que de un estado de cosas que entra en contradicción consigo mismo pueden emerger «superaciones», pero estas superaciones no tienen un cariz positivo o de progreso. «Superación» significa emergencia de otra cosa, no emergencia progresiva ni mucho menos provechosa para lo humano. La superación es la interacción entre elementos y lo que emerge de dicha interacción. Si se busca que de las nuevas emergencias salga algo valioso, algo benigno para la sociedad, se debe dirigir el proceso de superación, se le debe dotar de intencionalidad. Una intencionalidad que solo puede ser política en la medida en que se lleva a cabo en la **polis**, en que son los agentes de la polis los que la dirigen. Una intencionalidad que debe ir de la mano del conocimiento, de la comprensión de lo que ha pasado, de la teoría.

Horkheimer y la labor de la teoría

La teoría es clave a la hora de dotar de intencionalidad a la realidad, explica Horkheimer. Sin la teoría, cualquier práctica puede ser un paso hacia la barbarie. La teoría sin praxis es impotente, pero la praxis sin teoría es ciega. La lucha por una realidad mejor solo se puede llevar a cabo desde una teoría capaz de pensar qué es una realidad mejor, y por qué esta no es una realidad mejor. Aquella realidad que desde la Teoría Tradicional no está tan mal, o que está mejor que en tiempos anteriores, es lo que la Teoría Crítica busca deslegitimar a través de la teoría: no hay que comparar una época con otra anterior, sino una época con sus propias posibilidades.

Y la teoría es la que alumbrando tanto los contextos históricos anteriores como las posibilidades del presente.

La teoría debe analizar las posibilidades de la realidad de manera negativa: la teoría no debe contener en sí la afirmación de cómo es la sociedad ideal, la mejor sociedad en cualquier tiempo o lugar. La teoría solo puede señalar, a partir de un análisis de las condiciones concretas y teniendo en cuenta que el análisis parte de esas **condiciones concretas** -y de lo que para estas es pensable-, la mejor sociedad posible dentro de las posibilidades reales. Denunciar lo injusto que podría ser de otra manera, atendiendo a las propias posibilidades, y que este análisis evolucione a la par que el contexto, es la labor de la teoría. Des-instrumentalizar a los individuos **culturizándolos** es la labor de la teoría: culturizar no es más que dotar de teoría al individuo, y dotar de teoría al individuo es permitirle oponer resistencia reflexiva a lo que se le presenta como necesario. Así lo explica el alemán en su **Teoría crítica**:

El desarrollo social implica que personalidades y grupos aislados estén mejor preparados que otros —que en su pensar y obrar son particulares funciones de las circunstancias dadas— para cambiar y configurar las condiciones. Este «estar mejor preparados» tiene que ver con la condición y asunción de la teoría. La acción histórica consciente está, desde luego, unida según el momento y el contenido a determinados supuestos teóricos (Horkheimer, 1971: 52)

La teoría aspira a potenciar las capacidades del ser humano y construir una sociedad cada vez más humana, más **humanitas**, una sociedad centrada en no dejar a nadie atrás en un momento en que esto es posible. La teoría no pretende materializar una sociedad sin desajustes, incertidumbre o dificultades. Busca llegar, a través del espacio que abre al pensamiento, a la creación de individuos que trabajen, como sociedad democrática, participativa y técnicamente pudiente, por erradicar todo lo que

los medios materiales, productivos y educativos pueden llegar a erradicar. En palabras de Horkheimer:

La meta de esta lucha es la adaptación de la vida social a las necesidades de la mayoría, una forma social en que los hombres organicen conscientemente su trabajo al servicio de sus propios intereses y objetivos, y lo armonicen con estos siempre de nuevo. Solo puede fundar la existencia individual el carácter diáfano y racional de la relación que media entre la acción del individuo y la vida de la sociedad (Horkheimer, 1971: 54)

Horkheimer cree que «la hostilidad hacia lo teórico en general, que hoy impera en la vida pública, se dirige en realidad contra la actividad transformadora que está asociada al pensamiento crítico» (Horkheimer, 2009: 67), hacia su capacidad de hacer frágil la realidad, hacia su capacidad para pensar otra realidad. Sin el esfuerzo por mantener lo teórico en un lugar prioritario, sin el esfuerzo por amparar esa esfera capaz de distanciarnos de lo actual y poder relativizarlo, contrastándolo con sus posibilidades no materializadas, la sociedad carece de una esfera que ilumine el camino hacia un mundo mejor.

Como señalábamos anteriormente, la teoría carece de contenido en la medida en que es una actividad: la actividad de poner a cada sociedad, cada época y cada lugar ante sus propias posibilidades. «La teoría no apunta en modo alguno simplemente a la ampliación del saber en cuanto tal, sino a emancipar a los hombres de las relaciones que los esclavizan» (Horkheimer, 2009: 81), dice Horkheimer en su *Teoría tradicional y teoría crítica*. Desvelar por qué una sociedad es como es y por qué se encamina hacia un lugar y no hacia otro es la misión de la teoría, una teoría que solo puede ser negativa. La teoría solo adquiere contenido en relación a cada situación concreta, y los cambios de la sociedad no añaden nuevo contenido a la teoría: erigen una nueva teoría, acorde a la nueva situación.

La teoría acompaña continuamente a aquello que busca hacer preceder hasta hacerlo preceder. Por ello, una teoría que analice la sociedad debe estar necesariamente plagada de contradicciones, ya que refleja una sociedad plagada de contradicciones. En este sentido, no se puede hablar de manera estricta de contradicciones dentro de una teoría social: al ser su objeto un ente en transición, la teoría refleja los diferentes momentos del mismo, incluidos sus antagonismos. Así lo explica Horkheimer: «Las contradicciones de las partes de la teoría tomadas aisladamente no proceden de errores o de definiciones descuidadas, sino del hecho de que la teoría tiene un objeto que cambia históricamente y, sin embargo, sigue siendo uno a través de todas sus modificaciones fragmentarias» (Horkheimer 2009: 73).

El reduccionismo de las Teorías Tradicionales, que siempre presentan la realidad como una totalidad consumada y coherente, es pernicioso no por su visión de la realidad sino por presentar esta como finiquitada y certera. Esto es lo que las convierte en Sistema. La Teoría Crítica, en cambio, entiende que la realidad y sus movimientos son demasiado dinámicos y complejos como para poder aprehenderlos por *una* teoría. Por ello, la Teoría Crítica busca ser tan multidisciplinar, transitoria y parcial como la propia realidad.

La Teoría Crítica no busca convertirse en una teoría definitiva que formule la relación total entre individuo, sociedad y naturaleza. La teoría, dice la Teoría Crítica, no puede trascender aquello de lo que habla en una fórmula final, al revés: la teoría debe estar radicalmente condicionada por aquello de lo que habla, y solo así poder ser trascendida por ello.

Que la teoría no pueda ser definitiva, y que una teoría definitiva no pueda ser crítica, es el mayor aval de la necesidad de la teoría. Una teoría

enfocada a ser transformativa, parcial y perecedera, con motivo de poder acompañar las necesidades emergentes de los individuos y a las nuevas formas de la sociedad.

CONCLUSIÓN

Antihumanista es aquella teoría que niega las posibilidades del presente a través de dos vías: amarrándose a lo que fue -y ya no es-; amarrándose a lo que considera que debería ser -y a todas luces no es-. Ambas vías implican captar la realidad de sus posibilidades reales.

Antihumanista es aquella teoría que pone al ser humano concreto en segundo lugar respecto a una sociedad idealizada. Si esta no existe con la organización que lo hace en su teoría, el *antihumanista* busca crearla a costa de aquellos que la obstaculizan.

Antihumanista es aquella teoría que trata la historia como espectáculo a contemplar y no como construcción en la que intervenir. Para el *antihumanista* la historia tiene un fin immanente, y es aquel en el que el *antihumanista* cree. Si la realidad existente no se está dirigiendo hacia ese fin, el *antihumanista* pide la reconstrucción de aquella a cualquier precio.

Antihumanista es aquella teoría que generaliza y abstrae al ser humano en una *hominitas* universal, olvidándose de la *humanitas* concreta y real. Sus generalizaciones y abstracciones desembocan de esta forma en una supresión de lo real, que siempre es lo determinado y perecedero.

Cuando se quiere valorar si una teoría es humanista, se debe plantear lo siguiente: ¿parte de un *mundo ideal* como referencia en la que quiere encajar el mundo existente, o parte del mundo que existe y lo toma como el lugar común de todos los seres humanos, una edificación que no puede ser finalizada de una vez y para siempre y por tanto debe ser continuamente revisada y cuidada? Si la teoría no se puede aplicar en el *mundo que existe*

sin que ningún colectivo humano salga perjudicado, esa idea o teoría no es *humanista*: es totalitaria, intransigente con lo humano (que siempre es lo concreto), *antihumanista*.

Las diferentes individualidades, diversas e irreductibles, se erigen como ese catalizador que podría empujar a las teorías *antihumanistas* a repensar la pluralidad inmanente a la sociedad, pues su mera existencia conforma los ángulos muertos de cualquier teoría unificadora. La emergencia en el espacio público y en la acción política de los miembros *menos universalizables*, con su mera presencia, obligaría a las teorías tradicionales y reduccionistas a ampliar sus horizontes y a tener que re-problematizar la realidad, a expensas de verse desbordadas por esta.

Consideramos que la politización de los ángulos muertos de la sociedad, de esas diversidades que no son contempladas por las teorías tradicionales y no encajan en sus categorías, encaminaría a la sociedad a seguir su proceso de evolución hacia la democracia, la diversidad y la convivencia en la pluralidad.

Las diversidades no normalizadas, con su aparición en el espacio público, pueden no solo deslegitimar la *hominitas* o imagen del ser humano normalizado, sino también y sobre todo derruir el *propio proceso de normalización* –aquel que se encarga de incluir las nuevas diversidades en el discurso de las teorías unificadoras, y que procazmente accede a cerrarse de nuevo sobre sí mismo-. Arrebatarse el poder de *visibilización* a los que dirigen el proceso de normalización es el cometido del pensamiento crítico, del pensamiento comprensivo, del pensamiento humanista.

La *irreparabilidad de la felicidad perdida* es una idea que atraviesa toda la filosofía de Horkheimer: nadie va a poder devolver a las víctimas de los totalitarismos la dicha que un día les fue arrebatada. Nadie va a poder compensar los sufrimientos que

han padecido individuos particulares y culturas enteras. Después de las grandes crueldades que el ser humano ha infligido sobre el propio ser humano, lo único que queda es la reflexión y la conciencia, sin olvidar que aunque ambas puedan ayudar a que aquello no se vuelva a producir en el futuro, jamás van a poder reparar el sufrimiento provocado en el pasado. La mirada de la historia desde la perspectiva de las víctimas es crucial para mantener viva la crítica: «Los mártires anónimos de los campos de concentración son los símbolos de una humanidad que aspira a nacer. Traducir lo que han hecho a un lenguaje que sea escuchado aunque sus voces peccederas hayan sido reducidas al silencio por la tiranía, he ahí la tarea de la filosofía» (Horkheimer, 2002: 168).

El *desmantelamiento de la metafísica occidental*, tal y como lo denominó Arendt, aparece como la única vía para arrinconar los *procesos de normalización* naturalizados en Occidente, aquellos que han provocado impertérritamente el encajonamiento de lo individual en categorías universales. El abandono de las teorías tradicionales, unificadoras e instrumentalizadoras, conduciría necesariamente a una re-problematización de la realidad que solo podría abordarse en el *campo de lo político*, en la inclusividad del espacio-entre, en la apertura hacia el otro y el acogimiento de su diferencia.

La lucha contra el totalitarismo y la intolerancia debe pasar por la desnaturalización de cierta pregunta: ¿cómo reducir las diferencias que nos separan? Re-problematizar la convivencia significa deshacernos de esta pregunta y abrir la puerta a otra: ¿cómo construir desde unas diferencias que son irreductibles y que, no obstante, son las que nos llevan a construir una sociedad? El punto de partida debe ser la transformación del presupuesto de qué es la sociedad, qué es la convivencia y qué es la condición humana.

No podemos permitir que la particularidad de las diferentes individualidades sea un obstáculo a sortear en vez de la riqueza de la civilización; no podemos permitir que el espacio-entre sea visto como un caos que ha de ser clasificado en vez de una suerte de lugar compartido que nos proporciona crecimiento y comprensión, fragilidad y fortaleza, individualidad y comunidad. Acabar con la represión y el odio hacia lo otro implica reconocer legítimamente al otro como otro yo, esto es, reconocer su biografía desde la importancia con la que reconocemos la nuestra propia. En algunos casos este reconocimiento supondrá un mayor esfuerzo, al necesitarse de una traducción entre culturas, civilizaciones o incluso formas de ser. Pero este esfuerzo se postula como el único que nos puede salvar de la barbarie, del totalitarismo y del *antihumanismo*.

La comunicación nunca podrá ofrecer una traducción directa entre diferentes individuos o culturas. No obstante, permitirá que lo que antes se presentaba como frontera —el final de mi persona o de mi grupo— transforme su connotación fronteriza en otra más liviana, frágil y comprensiva: la frontera como línea intermitente a través de la cual me empapo y empapo a los otros, me engancho con otras fronteras y creo lugares comunes.

Esta connotación fronteriza transformaría ya la propia pregunta por la convivencia: no es que tengamos que crear relaciones con los otros en un espacio inevitablemente compartido, es que entre los otros y yo no hay relación. Hay unión directa y continua. Habitamos a la vez y de una vez la misma finitud espacio-temporal, por lo que la mirada hacia el mundo no puede partir más que de un yo co-implicado y co-influenciado por los otros. No se trata de buscar insertarnos en un yo plural, sino de percatarnos de que nuestro yo particular está siempre co-habitando y co-existiendo en un yo comunitario. Visibilizar el *espacio-entre* que ya siempre está

ahí es la labor de la *crítica*, la *comprensión* y la *comunicación*, tres pilares que se hacen acuciantes en un mundo que se encuentra globalizado en las transacciones pero segregado en el diálogo.

Es ante las situaciones que atentan contra la condición humana donde se abre la perspectiva de la lucha común. Camus decía que la lucha no depende de querer rebelarse: se trata de no poder no hacerlo. La lucha común significa la irrupción de un *nosotros* que antes estaba en estado latente, inmóvil ante una realidad que se le había presentado como natural y necesaria, y que ahora empieza a visualizar como contingente. El nosotros al que apela la lucha por la protección de lo humano es un nosotros que anteriormente no estaba disponible, pero que irrumpe una vez se ponen entre paréntesis los presupuestos naturalizados. Ese nosotros encuentra su motor no en una utopía futura hacia la que encaminarse, sino en un hecho pasado y presente: la *sustracción de la diversidad humana*.

Antes de toda separación cultural, territorial o ideológica estamos ya aquí viviendo y compartiendo un espacio y un tiempo limitados. Esos espacios componen el único mundo donde podemos desgastar nuestras posibilidades, y debemos hacer de él un lugar acogedor para todos y no hostil para una gran parte. No se trata de buscar una solución final al problema de la convivencia, sino de mirar esa convivencia como el lugar desde el que inexorablemente partimos y que irremisiblemente debemos encarnar. Porque tal y como escribió Marina Garcés en su *Un mundo común*:

Poder decir *nosotros*, hoy, exige reaprender a ver la realidad desde la implicación en un mundo común. Esto no significa proyectarse en un ideal o en un deseo abstracto de reunión de la humanidad consigo misma. Todo lo contrario. Significa dar un paso atrás respecto a la distancia que nos man-

tiene como yoes espectadores-consumidores del mundo y hundirnos en la materialidad concreta de las condiciones actuales de lo vivible y lo invivible (Garcés, 2013: 117).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, Hannah, *Comprensión y política. Las dificultades de la comprensión*, 1994. Disponible en (Última consulta: 03/07/2023):

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WgYaviVYjR4J:https://omegalfa.es/downloadfile.php%3Ffile%3DIlibros/compression.y.politica.pdf+%amp;cd=1&hl=es&ct=clink&gl=es>

Arendt, Hannah, *De la historia a la acción*, trad. de Fina Birulés, Barcelona: Paidós, 1995.

Arendt, Hannah, *Los orígenes del totalitarismo*, trad. de Guillermo Solana, Madrid: Taurus, 1998.

Arendt, Hannah, *Sobre la violencia*, trad. de Guillermo Solana, Madrid: Alianza Editorial, 2006.

Arendt, Hannah, *La condición humana*, trad. de Ramón Gil Novales, Buenos Aires: Paidós, 2009.

Arendt, Hannah, *¿Qué es la política?*, trad. de Rosa Sala Carbó, Barcelona: Paidós, 2015.

Arendt, Hannah, *La vida del espíritu*, trad. de Fina Birulés y Carmen Corral, Barcelona: Paidós, 2016.

Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Ciudad de México: Ediciones y Recursos Tecnológicos, S.A. de C.V., 2018.

Foucault, Michel, *Michel Foucault entrevistado en Lovaina*, 1981. Disponible en (Última consulta: 03/07/2023):

<https://www.youtube.com/watch?v=0H2gqpJTU4E>

Fromm, Erich, *El miedo a la libertad*, trad. de Gino Germani, Barcelona:

Paidós, 1981.

Garcés, Marina, *Un mundo común*, Barcelona: Bellaterra, 2013.

Horkheimer, Max, Adorno, T., *Dialéctica del iluminismo*, trad. de H. A. Murena, Buenos Aires: Editorial Sur, 1970.

Horkheimer, Max, *Teoría crítica*, trad. de Juan José del Solar, Barcelona: Barral Editores, 1971.

Horkheimer, Max, *Historia, metafísica y escepticismo*, trad. de María del Rosario Zurro, Madrid: Alianza Editorial, 1982.

Horkheimer, Max, *Anhelos de justicia*, ed. y trad. de Juan José Sánchez, Madrid: Editorial Trotta, 2000.

Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*, trad. de Jacobo Muñoz, Madrid: Editorial Trotta, 2002.

Horkheimer, Max, *Teoría tradicional y teoría crítica*, trad. de José Luis López y López de Lizaga, Barcelona: Paidós, 2009.

Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, 1999. Disponible en (Última consulta: 03/07/2023):



http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

Palomar, Agustín, *Fenomenología, metafísica y deconstrucción: la lectura arendtiana de Agustín de Hipona*, Murcia: Universidad de Murcia, 2015. Identificador: <http://hdl.handle.net/10803/353882>. Disponible en (Última consulta: 03/07/2023):

<https://tdx.cat/handle/10803/353882#page=1>

MODELOS ESPACIALES DE EVALUACIÓN ELECTORAL E IDEOLÓGICA EN VOTANTES LATINOAMERICANOS.

Spatial Models of Electoral and Ideological Evaluation in Latin-American Voters.

Pablo Biderbost Moyano.Universidad de Salamanca.
Salamanca, España.
pablobiderbost@usal.es <https://orcid.org/0000-0002-4086-3658>**Eduardo Munoz Suarez.**Universidad de Oklahoma. Norman,
Estados Unidos de América.
emunoz@ou.edu <https://orcid.org/0000-0001-7982-9695>**Guillermo Boscán Carrasquero.**Universidad de Salamanca. Sala-
manca, España.
gboscan@usal.es <https://orcid.org/0000-0002-4199-2160>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10073752>**RESUMEN**

Partiendo de la idea de que los electorados son heterogéneos (Morris y Rabinowitz 1997; Tomz y Van Houweling, 2008; Kropko, 2012), se verifica el desempeño empírico de modelos espaciales de evaluación electoral según posición ideológica de votantes latinoamericanos. Específicamente, se evalúa mediante formulaciones mixtas la teoría clásica de proximidad (Downs, 1957; Davis, Hinich y Ordeshook, 1970) y su alternativa el paradigma de direccionalidad (Rabinowitz y Macdonald, 1989; Macdonald, Listhaug y Rabinowitz, 1991) en seis elecciones presidenciales: Brasil 2006 y 2010, México 2006, Chile 2009, Uruguay 2009 y Perú 2011. Los resultados demuestran que los votantes de derecha siguen una pauta direccional mientras que electores de izquierda se comportan según el esquema de proximidad. Los datos empleados proceden de Estudios Comparados de Sistemas Electorales (2023).

Palabras claves: Evaluación electoral, direccionalidad, proximidad, ideología.

ABSTRACT

Starting from the idea that electorates are heterogeneous (Morris and Rabinowitz, 1997; Tomz and Van Houweling, 2008; Kropko, 2012), I verified the empirical performance of spatial models of electoral evaluation according to the ideological position of Latin American voters. Specifically, I used mixed formulations to evaluate the classical theory of proximity (Downs, 1957; Davis, Hinich and Ordeshook, 1970) and its alternative, the directional paradigm (Rabinowitz and Macdonald, 1989; Macdonald, Listhaug and Rabinowitz, 1991), in six presidential elections: Brazil 2006 and 2011, Mexico 2006, Chile 2009, Uruguay 2009 and Peru 2011. The results show that voters of the right follow a directional pattern while voters of the left behave according to the scheme of proximity. The data comes from Comparative Study of Electoral System (2023).

Keywords: Electoral evaluation, directionality, proximity, ideology.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la perspectiva de la teoría espacial del voto y la competición electoral existen, principalmente, dos modelos que explican los resultados de la evaluación de los votantes respecto de los partidos o candidatos. Estos modelos son la teoría de la proximidad (Downs, 1957; Davis, Hinich y Ordeshook, 1970) y el paradigma de la direccionalidad (Rabinowitz y Macdonald, 1989; Macdonald, Linstead y Rabinowitz, 1991). Por otro lado, existen dos estrategias para la evaluación empírica de los méritos de ambos esquemas. La primera de ellas, consiste en la revisión competitiva de los modelos mediante la comparación directa de sus resultados. La segunda, versa sobre la utilización de formulaciones mixtas donde ambos paradigmas integran un único esquema y sus méritos son examinados a partir del grado de combinación que se observa entre ellos. Esta última estrategia tiene como ventaja que no se descartaría a priori ninguna de las teorías sino que toma en cuenta la proporción en que cada una de ellas contribuye a explicar la evaluación política que lleva a cabo el conjunto del electorado.

Existen diversos trabajos que demuestran que el desempeño de los modelos mixtos es superior al que registran las teorías puras consideradas por separado (Iversen, 1994; Merrill y Grofman, 1997; Adams, Merrill y Grofman, 2005). Boscán (2016) obtiene dicho resultado en su estudio sobre las elecciones presidenciales latinoamericanas de Chile 2009, México 2006, Perú 2011, Uruguay 2009 y Brasil 2006 y 2010. Sin embargo, antes de asumir de manera definitiva tal conclusión, es necesario tomar en cuenta dos consideraciones sobre este tipo de modelos.

En primer lugar, tal y como Kropko (2012: 2) señala, una característica que comparten las pruebas estadísticas utilizadas para la operacionaliza-

ción de este tipo de combinaciones es que se asume que el resultado obtenido de cada una de ellas es válido para todos y cada uno de los integrantes de la muestra. De acuerdo con ello, el predominio del modelo mixto en una elección implica que cada miembro de la población analizada evalúa al conjunto de los candidatos conforme a una mezcla similar de direccionalidad y proximidad. En consecuencia, las divergencias particulares respecto a dicho resultado son consideradas como parte del error estadístico. Esta característica es consona con la idea de una utilidad individual que combina ambas teorías introducidas por Rabinowitz y Macdonald (1989: 110) en su formulación mixta y mantenida en las combinaciones posteriores de Iversen (1994: 51), Merrill (1995: 275), Merrill y Grofman (1997: 33) y Dow (1998: 263). Sin embargo, esta no es la única interpretación posible.

En segundo lugar, Merrill y Grofman (1999: 79) señalan que, en general, es muy probable que en un mismo electorado convivan votantes que evalúen a los candidatos siguiendo las reglas de la proximidad con otros electores que empleen, para la misma finalidad, el esquema de la direccionalidad de Rabinowitz, Macdonald y Linstead (RML, en lo sucesivo). En dicho escenario, un modelo combinado también podría emerger como el resultado que mejor ajusta para todos los integrantes de una muestra (Kropko, 2012: 2), de manera que la heterogeneidad del electorado constituye una explicación alternativa y válida a la combinación individual de las utilidades antes descrita (Merrill y Grofman, 1999: 79). Esta posibilidad fue previamente considerada por Morris y Rabinowitz (1997: 80) desde una perspectiva teórica en relación al posicionamiento estratégico de los candidatos.

Tomz y Van Houweling (2008: 314) señalan que la coexistencia de diversos tipos puros o combinaciones de modelos en los electorados suele de-

tectarse mediante la segmentación de la muestra, de manera que, tal y como advierten Merrill y Grofman (1999: 79), distintas formas de agrupación pueden revelar la existencia de diferentes fuentes de heterogeneidad en las funciones de utilidad. Tomando en consideración este aspecto, en esta investigación se ha optado por dividir las muestras según la identificación ideológica de los electores que las componen.

Siguiendo la perspectiva de Westholm (1997: 877), este artículo contiene seis figuras donde se relaciona la media de la valoración de los candidatos con sus posiciones en el espacio ideológico. Esto se expone para cada localización del votante en la misma dimensión. Una inspección visual de dichas figuras muestra claramente que, dentro de cada elección analizada, las curvas de utilidad de los votantes de izquierda y de los electores de derecha presentan un comportamiento diferente. Partiendo de ese resultado, este artículo cumple con el objetivo de evaluar el ajuste empírico de los modelos de proximidad y direccionalidad en ambos grupos de votantes, empleando como base la formulación combinatoria desarrollada por Rabinowitz y Macdonald (1989).

MODELOS MIXTOS RML SEGÚN LA IDEOLOGÍA DE LOS VOTANTES

El modelo mixto de Rabinowitz y Macdonald (1989: 103) fue construido sobre la base de la fórmula de cálculo de la distancia euclidiana entre dos puntos, como podrían ser, por ejemplo, para el votante y para el candidato. Dicho modelo se define de la siguiente manera:

Esta fórmula consta de tres componentes. Los dos primeros términos representan las longitudes cuadráticas de los vectores de votante y candidato, respectivamente. Unidos conforman el elemento longitud. El tercer término constituye dos veces el producto escalar de los vectores, de ma-

nera que ambos elementos pueden ser examinados de forma separada y como variables independientes en una misma ecuación de regresión.

Para determinar el ajuste relativo de los componentes, Rabinowitz y Macdonald (1989: 105) proponen recurrir a la interpretación del ratio de los coeficientes no estandarizados de la regresión múltiple (). Si los coeficientes tienden a aproximarse, es decir, el ratio obtenido es cercano a 1, el resultado es estrictamente a favor del modelo de proximidad. Si, por el contrario, el coeficiente de la longitud es menor que el coeficiente del producto escalar (ratio por encima de 1), significaba que existe una superioridad del modelo direccional RML. Finalmente, si los coeficientes de ambos términos resultaban significativos pero el concerniente al producto escalar es más alto, se evidenciaba algún tipo de combinación entre ambos factores o modelo mixto.

Para cumplir con objetivo de este artículo, en este apartado se ejecutan tres tipos de regresiones múltiples. La primera es un modelo mixto RML agrupado. La segunda incluye, además, los efectos fijos de los candidatos (exceptuando la categoría de referencia) y, la tercera, suma a las variables anteriores los controles sociodemográficos de los electores. Este último modelo abre la posibilidad adicional de determinar el modo en que se relacionan los factores espaciales (ideológicos) y no espaciales en ambos grupos de votantes.

1.1 Caso Chile 2009

La tabla 1 muestra los resultados de la aplicación de los modelos mixtos a la elección presidencial de Chile 2009 según el posicionamiento ideológico de los votantes. Como se observa, la regresión agrupada de los electores de izquierda presenta un ratio entre los coeficientes no estandarizados de 1.05, acompañado de significación estadística en ambos componentes. Algo similar ocurre con

este indicador en la regresión donde se incluyen los efectos fijos de los candidatos. En esa prueba, la direccionalidad es tan sólo 1.27 veces la proximidad, mientras que la relevancia de los coeficientes se mantiene a nivel de . Estos resultados reflejan que los electores de izquierda, en la elec-

ción analizada, presentan un comportamiento plenamente congruente con la teoría clásica del voto.

TABLA 1. Resultados de los modelos mixtos RML controlando por la posición ideológica de los votantes. Chile 2009

	Votantes de Izquierda		Votantes de Derecha			
	Modelo mixto RML		Modelo mixto RML			
	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados		
- Longitud	.056(.006)	.233**	-.014(.005)	-.061**		
2Prod. Escalar	.059(.004)	.354**	.099(.003)	.686**		
R ² Ajustado	.206		.477			
Ratio	1.05		-			
N	1176		1364			
	Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos	Modelo mixto RML + efectos fijos + controles ^a	Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos	Modelo mixto RML + efectos fijos + controles ^a	Modelo mixto RML + efectos fijos + controles	Modelo mixto RML + efectos fijos + controles
	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados
- Longitud	.022(.007)	.092**	.009(.005)	.037	.004(.005)	.019
2Prod. Escalar	.028(.006)	.170**	.064(.004)	.443**	.064(.004)	.440**
Efectos fijos y controles ^a						
Frei	3.139(.305)	.417**	-3.187(.216)	-.429**	-3.142(.214)	-.423**
Arrate	2.308(.346)	.307**	-2.745(.253)	-.369**	-2.753(.250)	-.371**
Enriquez-Ominami	2.275(.312)	.303**	-2.094(.224)	-.282**	-2.055(.222)	-.277**
Zona geográfica (Santiago)					-.012(.004)	-.049**
Edad					.598(.123)	.088**

R ² Ajustado	.270	.550	.560
Ratio	1.27	7.11	16
N	1176	1364	1364

Las entradas de las variables independientes son los coeficientes de la regresión con error estándar entre paréntesis. Se han incluido sólo aquellos entrevistados que responden válidamente a la pregunta sobre autoubicación ideológica, posicionamiento ideológico de los candidatos y valoración (gusto-disgusto) de los candidatos. El número de casos se corresponde con el número total de valoraciones. Los candidatos son Sebastián Piñera, Eduardo Frei, Jorge Arrate y Marco Enríquez-Ominami. Primera Vuelta.

** p valor ≤ 0.01 ; * p valor ≤ 0.05 .

^a Otros controles analizados que resultaron no significativos son: género (hombre), nivel de educación, sector laboral (público), ingresos de la familia, religión (católica y protestante). Categoría de referencia para los efectos fijos: Piñera.

^o Los controles introducidos no resultaron estadísticamente significativos.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

Ahora bien, una vez que se incluyen las variables *dummies* de los candidatos se registra un incremento sustancial del R² ajustado obtenido en la regresión, el cual, pasa de 0.206 en el modelo agrupado a 0.270 en el esquema que incluye los efectos fijos. En principio, podría pensarse que la diferencia entre los valores mencionados se corresponde linealmente con el efecto de los factores *non policy* que se intentan controlar, sin embargo, una comparación de los coeficientes estandarizados evidencia que el aporte de dichos factores es mucho mayor que la contribución realizada por las variables espaciales. De acuerdo con ello, tanto el beta de los productos escalares como el coeficiente asociado al componente longitud muestran valores inferiores a los registrados por los efectos fijos de los competidores. Este resultado difiere de la evaluación empírica de las características sociodemográficas de los votantes. Ninguna de las variables incluidas con esta naturaleza presenta significación estadística en las pruebas de este segmento ideológico.

En cuanto a las regresiones de los entrevistados que se autoposicionan en la derecha, se observa un comportamiento distinto al descrito tanto en la relación entre las teorías de evaluación electoral como en el vínculo entre éstas y los factores no espaciales.

En primer lugar, la regresión agrupada del modelo mixto RML muestra un coeficiente asociado al componente longitud con significación estadística y signo negativo, un comportamiento que no se ajusta a ninguna de las restricciones de los modelos estudiados. Sin embargo, la incorporación en las regresiones de los efectos fijos de los candidatos y, posteriormente, de los controles sociodemográficos de los electores, corrigen la distorsión en el signo de dicho coeficiente y descartan su relevancia estadística en el comportamiento general de ambos modelos. Dicho esto, con ratios donde la direccionalidad es 7.11 ó 16 veces la proximidad, según si en el modelo se controla únicamente por los candidatos o se incluyen, además, las variables sociodemográficas, es posible afirmar que los electores ubicados en la derecha chilena se comportan en esta elección bajo un esquema exclusivamente direccional RML.

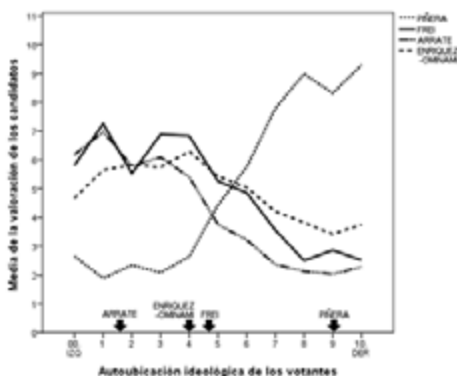
Otro aspecto interesante de las regresiones de estos electores es que la magnitud de los coeficientes de determinación obtenidos en las regresiones es prácticamente el doble de los reportados por los modelos de los votantes ubicados en la izquierda. Siendo así, el R² ajustado de la formulación agrupada muestra un valor de 0.477, mientras que la inclusión de los efectos fijos de los candi-

datos provoca que este indicador se eleve a 0.550. En este caso, los coeficientes estandarizados muestran que la mayor aportación al resultado del modelo la efectúa el componente de los productos escalares, superioridad que se mantiene aun cuando se incluyen, además de las variables *dummies* por cada candidato, los controles sociodemográficos de los electores. Por otro lado, también se

observa que, producto de que los efectos fijos de los competidores funcionan como comparaciones de medias, el comportamiento de los signos de los coeficientes, tanto en los electores de derecha como de izquierda, se corresponde plenamente con lo reflejado en el Gráfico 1 de las curvas de apoyo a los candidatos de esta elección representado a continuación.

GRÁFICO 1.

Media de la valoración de los candidatos en función de la posición del votante en la dimensión ideológica. Chile 2009



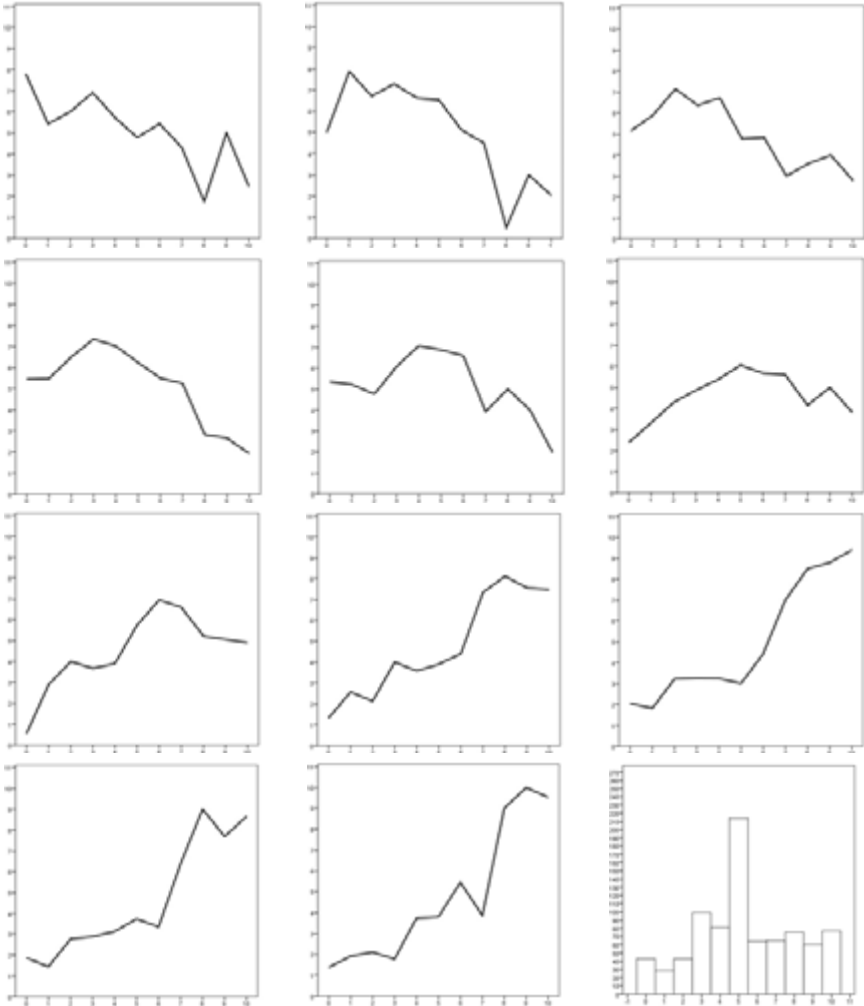
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

Sobre los modelos que incluyen todos los factores electorales disponibles, resulta importante señalar que las variables de la edad y la zona geográfica son significativas a igual nivel estadístico. Por un lado, la cantidad de años correlaciona de una manera positiva con la valoración que reciben los competidores de esta elección. Por el otro, los habitantes de la capital presentan una evaluación media de los candidatos más positiva que el resto de la población. No obstante, el aporte a la explicación de la varianza de la utilidad es bastante limitado en el caso de ambos controles. De hecho, el ascenso que experimenta el R^2 ajustado con su incorporación al modelo de regresión de efectos fijos es de apenas 0.01.

A modo de resumen, en los electores chilenos de izquierda los factores *non policy* de los candidatos ofrecen una mejor explicación sobre la varianza de la utilidad que los modelos espaciales de evaluación electoral. Entre estos últimos, la proximidad presenta un mejor desempeño que la direccionalidad RML. Por el contrario, en el caso de los electores de derecha las variables espaciales y, en concreto, el producto escalar, constituye el mejor predictor de la evaluación que recibe el conjunto de los candidatos. Muy cerca del peso de este componente, los efectos asociados a los competidores muestran también una importante aportación a los resultados de las pruebas. Todo esto es plenamente congruente con lo observado en las gráficas de utilidad de los votantes contenidas en la Figura 1.

FIGURA 1.

Media de la valoración de los candidatos (y) como función de sus posiciones en la dimensión ideológica (x) para cada localización del votante. Histograma de votantes. Elecciones de Chile 2009.

**1.2 Caso México 2006**

El comportamiento de los electores de México 2006 presenta un patrón bastante interesante. El primer modelo mixto de los votantes de izquierda muestra un coeficiente del componente longitud que representa, apenas, la mitad del beta de los productos escalares. Tampoco presenta significación estadística a nivel de .

En principio, este resultado evidencia un predominio débil del componente direccional RML, aunque el ratio reportado es tan cercano a 1 (ratio de 2.15) que la sola inclusión de los efectos fijos de los candidatos provoca su disminución a 0.6. A ese nivel, la relevancia estadística que adquieren ambos componentes convierte al modelo en un esquema plenamente congruente con la teoría clásica del voto.

TABLA 2. Resultados de los modelos mixtos RML controlando por la posición ideológica de los votantes. México 2006

	Votantes de Izquierda				Votantes de Derecha			
	Modelo mixto RML				Modelo mixto RML			
	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados			Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados		
- Longitud	.013(.008)	.059			.003(.003)	.014		
2Prod. Escalar	.028(.004)	.270**			.081(.001)	.730**		
R ² Ajustado	.076				.537			
Ratio	2.15				27			
N	645				2935			
	Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos		Modelo mixto RML + efectos fijos + controles		Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos		Modelo mixto RML + efectos fijos + controles	
	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados
- Longitud	.023(.007)	.108**	.025(.007)	.118**	.007(.003)	.033**	.007(.003)	.033*
2Prod. Escalar	.015(.004)	.140**	.015(.004)	.146**	.077(.001)	.692**	.075(.002)	.684**
Efectos fijos y controles ^a								
López	3.420(.393)	.392**	3.427(.382)	.393**	-.384(.137)	-.045**	-.338(.148)	-.039*
Madrazo	-1.080(.368)	-.124**	-1.172(.358)	-.134**	-.801(.137)	-.094**	-.836(.148)	-.097**
Campa	-1.253(.376)	-.144**	-1.306(.365)	-.150**	-1.152(.141)	-.135**	-1.071(.152)	-.125**
Mercado	-.299(.379)	-.034	-.360(.368)	-.041	-.915(.140)	-.108**	-.863(.152)	-.100**
Ingresos del hogar							-.158(.039)	-.054**
Nivel de educación			-.237(.051)	-.151**				
Zona geográfica (norte) ^o							-.528(.108)	-.066**

Género (hombre)		.625(.228)	.089**	
Religión (protestante)		-1.637(.583)	-.091**	
R ² Ajustado	.291	.334	.549	.550
Ratio	0.65	0.6	11	10.71
N	645	640	2935	2555

Las entradas de las variables independientes son los coeficientes de la regresión con error estándar entre paréntesis. Se han incluido sólo aquellos entrevistados que responden válidamente a la pregunta sobre autoubicación ideológica, posicionamiento ideológico de los candidatos y valoración de los candidatos. El número de casos se corresponde con el número total de valoraciones. Los candidatos son Felipe Calderón, Andrés Manuel López Obrador, Roberto Madrazo, Roberto Campa y Patricia Mercado.

** p valor ≤ 0.01 ; * p valor ≤ 0.05 .

^a Otros controles analizados que resultaron no significativos son: edad, religión (católica), sector laboral (público), raza (indígena) y habitante de campo o ciudad (ciudad con más de 2500 habitantes). Categoría de referencia para efectos fijos: Calderón.

^o La zona geográfica norte está formada por los estados: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila, Durango, Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

Al igual que sucede en el caso chileno, el R² ajustado de la regresión agrupada de los electores de izquierda mexicanos experimenta un aumento importante, de 0.076 a 0.291, con la incorporación de los efectos fijos de los candidatos. De acuerdo con ello, los coeficientes estandarizados muestran que la mayor contribución a esa mejoría en la explicación de la varianza de la utilidad proviene de la diferencia entre las medias de los competidores Calderón y López. En este caso, como resulta previsible debido su identificación ideológica, la valoración que López recibe de parte de este segmento de los votantes es superior a la del candidato de referencia. Teóricamente, estos resultados reflejan que los factores no espaciales asociados a la valoración del mencionado candidato tienen un mayor peso en ajuste del modelo que las variables que representan la proximidad y la direccionalidad RML.

De hecho, llama poderosamente la atención que los coeficientes vincu-

lados a ambas teorías muestran valores cercanos, en términos absolutos e igual significación estadística, que los efectos fijos del resto de candidatos (con la excepción de Mercado). Esto quiere decir que su peso en el modelo es similar a la de los factores no ideológicos que explican la superioridad de la valoración de Calderón respecto a los candidatos Campa y Madrazo. A pesar de ello, en términos generales, los factores *non policy* ofrecen una mejor explicación sobre la varianza de la utilidad que los componentes espaciales incluidos en las pruebas de este segmento del electorado.

Por otro lado, se observa que la incorporación de los controles socio-demográficos de los votantes en la prueba de efectos fijos también produce un incremento moderado del R² ajustado: de 0.291 pasa a 0.334. Respecto a ese aumento, resulta interesante señalar que la variable nivel de educación presenta un beta superior, en términos absolutos, que el resto de los componente de la regresión, con

la excepción del efecto fijo del candidato López. Esto refuerza el peso de los factores no espaciales en las valoraciones que realizan los votantes de la izquierda de este país. Siendo así, a mayor grado de instrucción menor es la valoración de los aspirantes a presidente que participan en estos comicios. Otro controles que también resultaron significativos en esta prueba son la condición religiosa de protestante y el género mujer. Tanto en la una como en la otra categoría se reportan utilidades medias superiores a las del resto de la población.

Los modelos de los votantes de la derecha mexicana tienen un comportamiento distinto a la izquierda en todas sus regresiones. Con un número de electores superior, todos los ratios entre los coeficientes no estandarizados reflejan un predominio, indiscutible, de los productos escalares. En la regresión de datos agrupados el componente longitudinal carece de significación estadística a nivel , por lo que el modelo presenta un comportamiento puramente direccional RML. Sin embargo, en las regresiones que incluyen los efectos fijos de los candidatos y los controles de los electores la variable de la distancia adquiere una cierta influencia en resultado, lo cual, modifica la predicción del modelo a un esquema combinatorio de ambas teorías. Esto siempre acontece con un fuerte predominio de los productos escalares.

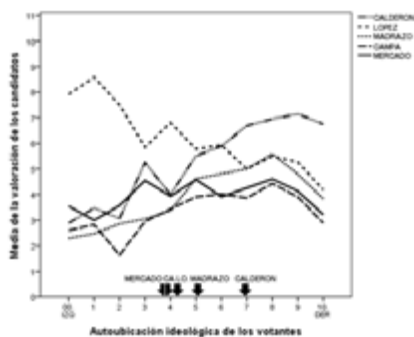
De acuerdo con ello, el incremento que experimentan los R^2 ajustados con la incorporación de los efectos fijos y los controles sociodemográficos de los electores son muy pequeños, sobre todo, si se comparan con los resultados de las pruebas de los votantes de izquierda. Una revisión de los coeficientes estandarizados reportados en esta regresión evidencia que el componente espacial que representa la direccionalidad RML supera de forma significativa al resto de las variables analizadas, predominio que en conjunto con los efectos fijos y los controles sociodemográficos alcanzan explicar hasta el 55% de la varianza de la utilidad en este segmento del electorado. Esto es un 20% más que

en el caso de los votantes que se auto-definen de izquierda.

Un aspecto que llama la atención de los resultados, tras la incorporación de los efectos fijos, es que la diferencia entre el aspirante López y el candidato de referencia Calderón presenta el coeficiente con menor peso en el reporte de ambas pruebas. No obstante, ello es plenamente congruente con lo observado en el Gráfico 2 de las curvas de apoyo a los candidatos. De hecho, el comportamiento de las variables *dummies* que identifican a cada uno de los competidores, tanto en las regresiones de los electores de izquierda como en las pruebas de los votantes de derecha, se corresponde completamente con los resultados de la inspección visual de dichas curvas.

GRÁFICO 2.

Media de la valoración de los candidatos en función de la posición del votante en la dimensión ideológica. México 2006



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

También es importante señalar que entre las variables de control que resultan significativas en el segmento del electorado analizado se encuentran los ingresos del hogar y la residencia en la zona geográfica norte. Mientras que la valoración de los candidatos disminuye a medida que los entrevistados reportan mayores

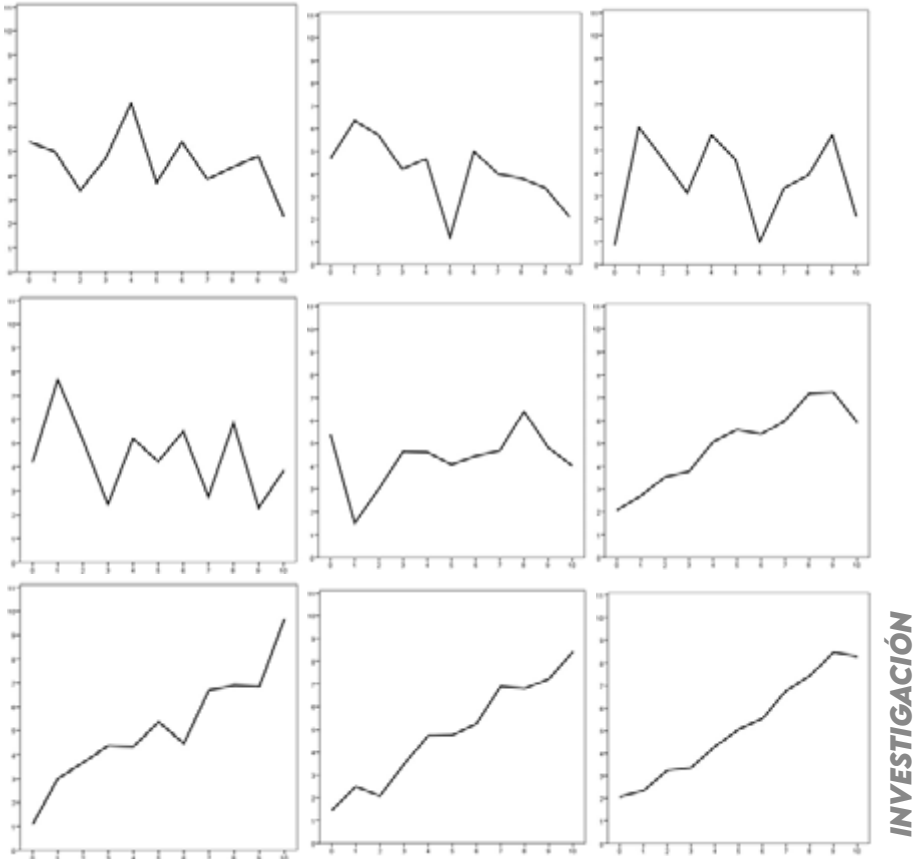
ingresos, los habitantes de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila, Durango, Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas presentan una media de utilidad superior a la observada en los habitantes del resto de ese país.

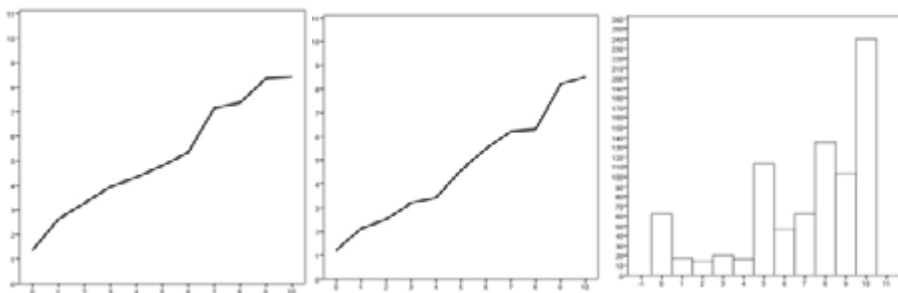
En resumen, al igual que ocurre en el caso de la elección presidencial chilena de 2009, los electores mexicanos de izquierda presentan un forma de evaluación electoral donde el peso de los factores no espaciales es superior a la influencia de las variables teóricas bajo examen. También se observa que entre estas últimas

el modelo de la proximidad presenta un mejor desempeño empírico que el paradigma de la direccionalidad MRL. Ocurre lo contrario con los votantes que se autoidentifican con la derecha política. En el caso de estos electores la variable representada por los productos escalares, en el contexto de un modelo mixto, ofrece una explicación de la varianza de la utilidad muy superior al resto de los factores significativos incluidos en las pruebas. En este sentido, ambos segmentos del electorado se comportan tal y como los reflejan los gráficos de utilidad según las posiciones de los votantes contenidos en la Figura 2.

FIGURA 2.

Media de la valoración de los candidatos (y) como función de sus posiciones en la dimensión ideológica (x) para cada localización del votante. Histograma de votantes. Elecciones de México 2006.





Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

1.3 Caso Uruguay 2009

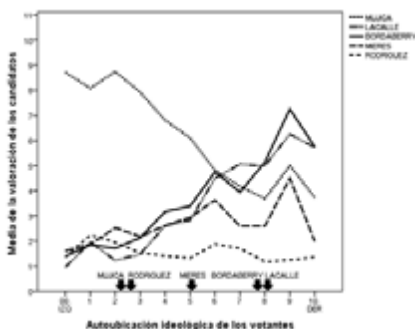
Dentro de sus particularidades, el comportamiento general de los electores uruguayos no es muy diferente al expuesto en los casos anteriores. La tabla 3 muestra los resultados de los modelos mixtos RML controlando por la posición ideológica de los electores en las elecciones presidenciales de Uruguay 2009. Como se observa, el modelo agrupado de los votantes de la izquierda presenta un ratio entre los coeficientes no estandarizados de 5.7, con ausencia de significación estadística en el componente de la longitud. Esto claramente se ajusta al comportamiento de un esquema puro direccional RML. Sin embargo, la inclusión de los efectos fijos de los candidatos y, posteriormente, la adición de los controles sociodemográficos de los electores, produce un equilibrio entre las proporciones de los coeficientes de ambas teorías (ratios cercanos a 1) que modifica la predicción del modelo original y lo convierte en un esquema basado en el paradigma clásico del voto.

Aunque el paso de un esquema a otro pudiera resultar interesante, el aspecto más llamativo de los resultados de la izquierda uruguaya es el incremento tan elevado que experimenta el R^2 ajustado con la inclusión de las variables *dummies* de los candidatos. En ese paso de una regresión agrupada a un modelo de efecto fijo, el coeficiente de determinación aumenta de 0.220 a 0.571, incremento

donde el peso de los factores no espaciales resulta claramente decisivo. Tal y como se observa en el Gráfico 3 de las curvas de apoyo de los candidatos.

GRÁFICO 3.

Media de la valoración de los candidatos en función de la posición del votante en la dimensión ideológica. Uruguay 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

La media de la evaluación del competidor Mujica en los electores de este segmento ideológico está muy por encima de las valoraciones que reciben el resto de los candidatos que participan en esta elección. Esto también se refleja en la magnitud tan elevada que reportan los coeficientes estandarizados de los efectos fijos en los resultados de dicha regresión según se observa en la tabla 3.

TABLA 3. Resultados de los modelos mixtos RML controlando por la posición ideológica de los votantes. Uruguay 2009

	Votantes de Izquierda				Votantes de Derecha			
	Modelo mixto RML				Modelo mixto RML			
	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados			Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados		
- Longitud	.010(.006)	.043			-.006(.008)	-.030		
2Prod. Escalar	.057(.003)	.463**			.055(.004)	.489**		
R ² Ajustado	.220				.234			
Ratio	5.7				-			
N	1015				530			
	Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos		Modelo mixto RML + efectos fijos + controles		Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos		Modelo mixto RML + efectos fijos + controles	
	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados
- Longitud	.018(.005)	.083**	.019(.005)	.084**	-.001(.007)	-.007	-.002(.007)	-.012
2Prod. Escalar	.023(.003)	.192**	.022(.003)	.179**	.047(.005)	.414**	.047(.005)	.415**
Efectos fijos y controles ^a								
Lacalle	-5.324(.273)	-.625**	-5.398(.266)	-.634**	-.540(.442)	-.063	-.544(.440)	-.064
Bordaberry	-5.026(.267)	-.590**	-5.096(.261)	-.598**	-.468(.435)	-.055	-.470(.433)	-.055
Mieres	-5.430(.246)	-.638**	-5.477(.239)	-.643**	-1.842(.398)	-.215**	-1.837(.396)	-.215**
Rodríguez	-6.111(.225)	-.718**	-6.131(.220)	-.720**	-2.499(.394)	-.292**	-2.498(.392)	-.292**
Hab. gran ciudad			.395(.145)	.057**				
Ateos			.790(.142)	.115**				
Etnia (afro)			-.906(.415)	-.045*			-1.700(.749)	-.082*
R ² Ajustado	.571		.593		.299		.305	

Ratio	1.28	1.16	-	-
N	1015	1015	530	530

Las entradas de las variables independientes son los coeficientes de la regresión con error estándar entre paréntesis. Se han incluido sólo aquellos entrevistados que responden válidamente a la pregunta sobre autoubicación ideológica, posicionamiento ideológico de los candidatos y valoración de los candidatos. El número de casos se corresponde con el número total de valoraciones. Los candidatos son José Mujica, Luis Alberto Lacalle, Pedro Bordaberry, Pablo Mieres y Raúl Rodríguez da Silva. Primera Vuelta.

** p valor ≤ 0.01 ; * p valor ≤ 0.05 .

^a Otros controles analizados que resultaron no significativos son: edad, género (hombre), nivel de educación, ingresos de la familia, sector laboral (público), raza (mestizo/indígena), zona geográfica (región metropolitana), religión (católica). Categoría de referencia para los efectos fijos: Mujica.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

En cuanto los factores sociodemográficos, se evidencia que su incorporación en el modelo permite que el R^2 ajustado roce el 60% en la explicación de la varianza de la utilidad. En este sentido, los controles significativos son la religión, el clivaje campo-ciudad y la etnia. En primer lugar, se observa que los ateos presentan una valoración media de los candidatos por debajo de las evaluaciones de quienes profesan algún tipo de credo o devoción. También se evidencia que los habitantes de las capitales son menos generosos en sus apreciaciones sobre los competidores de esta elección. Finalmente, los afrodescendientes reportan una utilidad media superior respecto al conjunto de los candidatos que el resto de la población. En términos generales, aunque las variables espaciales son estadísticamente relevantes, son los factores *non policy* asociados a los aspirantes los elementos más influyentes en la decisión electoral de los votantes que se autoubican en la izquierda uruguaya.

A diferencia de ello, las tres regresiones de los electores de la derecha presentan un mismo comportamiento tanto en el marco de la relación entre las teorías de utilidad del voto como en el predominio de los factores espaciales sobre las variables *non policy*. Dicho esto, el primer aspecto que llama la atención es que el componente que representa la longitud, más

allá de ir acompañado de un signo negativo, carece de significación estadística en todas las regresiones. Por tanto, todas las ecuaciones se comportan como modelos puros direccionales RML.

Ahora bien, la incorporación de los efectos fijos de los candidatos mejora sustancialmente los R^2 ajustados reportados en las pruebas. Este aspecto refleja que los factores que se encuentran detrás de las diferencias entre las evaluaciones de los candidatos también influyen en los resultados obtenidos. Sin embargo, no todas esas diferencias presentan la misma significación estadística. De hecho, una inspección visual de las curvas de apoyos a los candidatos contenidas en el Gráfico 3 permite observar que los signos negativos que acompañan las variables *dummy* de los candidatos Lacalle y Bordaberry no se corresponden con la diferencia entre las medias de sus valoraciones y la del competidor Mujica. Esto conlleva a sospechar sobre la existencia de cierta multicolinealidad entre estas variables y los factores espaciales que invalida la interpretación de sus respectivos coeficientes y les suprime cualquier grado de significación estadística.

Por otro lado, resulta interesante que sólo una variable sociodemográfica muestre importancia en el resultado de la prueba que combina to-

dos los factores disponibles: la etnia. Al igual que ocurre con los votantes de izquierda, los individuos que se autodefinen con afrodescendientes presentan una valoración media de los candidatos superior a la evaluación que realizan los electores que no están incluidos en dicha categoría. A pesar de ello, el aporte a la explicación de la varianza de la utilidad derivado de la inclusión de esta variable en la regresión es relativamente bajo.

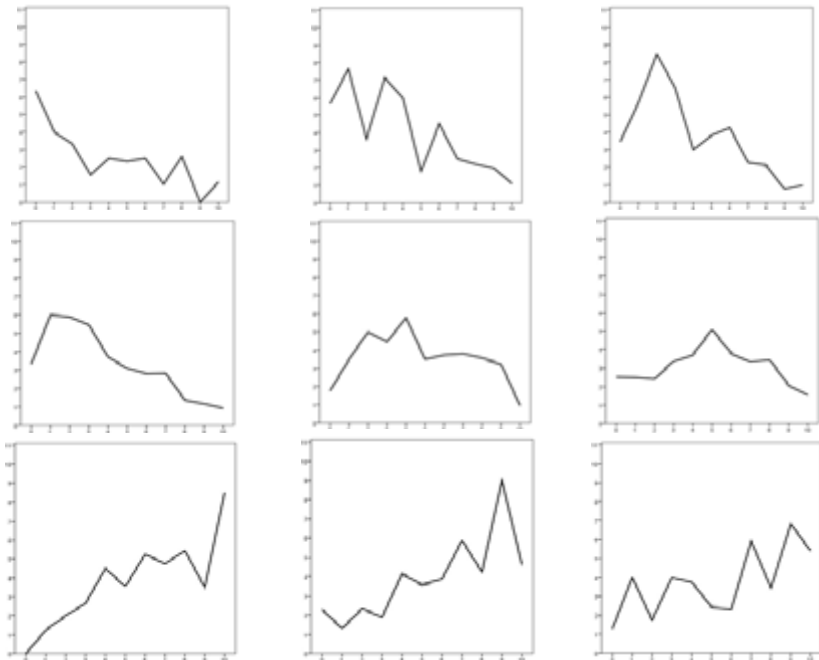
Generalizando, el comportamiento de los electores en la elección de Uruguay 2009 es muy parecido a los casos anteriores. Por un lado, los resultados de las pruebas de los votantes de izquierda muestran que los factores no espaciales ejercen una mayor influencia en las decisiones de este segmento del electorado que las variables de la proximidad y la direccionalidad. También se observa

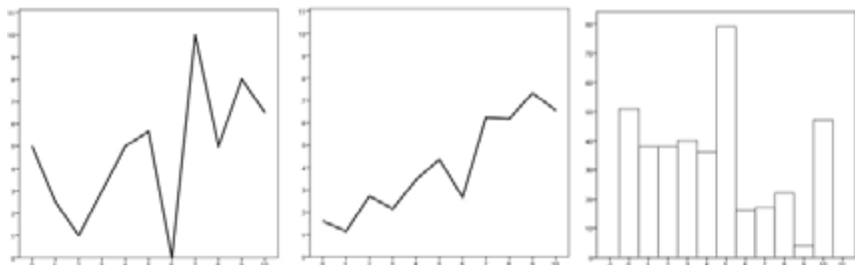
que entre ambos modelos teóricos el paradigma clásico del voto prevalece sobre la formulación RML basada en el producto escalar. No ocurre lo mismo con los votantes que se autoubican en la derecha uruguaya. En los resultados de las pruebas de estos electores, se observa que los factores espaciales y, concretamente, el componente direccional RML, ofrece una mejor explicación de la varianza de la utilidad que los controles de los candidatos y los electores. Nuevamente, estos resultados son congruentes con los obtenidos en el análisis de las gráficas de utilidad recogidas en la Figura 3 expuestas a continuación.¹

¹Cuando se lleva a cabo la prueba sólo con los efectos fijos de los candidatos la diferencia entre cada uno de los aspirantes y el competidor de referencia presenta signo positivo y significación estadística a nivel de p valor ≤ 0.01

FIGURA 3.

Media de la valoración de los candidatos (y) como función de sus posiciones en la dimensión ideológica (x) para cada localización del votante. Histograma de votantes. Elecciones de Uruguay 2009.





Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

1.4 Caso Perú 2011

La tabla 4 muestra los resultados de los modelos mixtos RML en la elección presidencial de Perú 2011, según la posición ideológica de los votantes. Como se observa, existen dos características que cumplen todos los modelos de regresión reportados en dicha tabla. La primera de ellas es que los signos de los coeficientes de las variables espaciales son coherentes con las restricciones de ambas teorías de utilidad del voto: tanto el componente longitud como los productos escalares presentan, en todos los casos, signos positivos. La segunda es que el comportamiento de los modelos reflejado en los ratios de los coeficientes no estandarizados es similar dentro de cada segmento ideológico del electorado, lo cual, viene acompañado de significación estadística

en las variables espaciales de todas las pruebas.

Partiendo de estas observaciones, los modelos de los votantes de la izquierda presentan una relación entre la longitud y el doble producto escalar según lo establece la teoría clásica de la proximidad. En la regresión de datos agrupados, las proporciones de los componentes que representan ambas teorías están prácticamente equilibradas, lo que se manifiesta en un ratio aproximado de 1. Distinto ocurre en los modelos que incluyen los efectos fijos de los candidatos y con controles sociodemográficos de los electores. En estos esquemas, los coeficientes de la longitud son superiores a los valores de los productos escalares, lo que provoca una disminución de los ratios entre ambas teorías por debajo de la unidad.

TABLA 4. Resultados de los modelos mixtos RML controlando por la posición ideológica de los votantes. Perú 2011

	Votantes de Izquierda		Votantes de Derecha	
	Modelo mixto RML		Modelo mixto RML	
	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados
- Longitud	.035(.007)	.155**	.009(.004)	.042*
2Prod. Escalar	.038(.005)	.254**	.074(.002)	.543**
R ² Ajustado	.099		.296	
Ratio	1.09		8.22	

N 940		2320						
	Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos		Modelo mixto RML + efectos fijos + controles		Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos		Modelo mixto RML + efectos fijos + controles	
	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados
- Longitud	.042(.006)	.187**	.039(.007)	.171**	.009(.004)	.041*	.008(.004)	.036*
2Prod. Escalar	.013(.004)	.085**	.010(.005)	.066*	.071(.002)	.517**	.070(.003)	.508**
Efectos fijos y controles ^a								
Fujimori	-4.601(.313)	-.533**	-4.656(.312)	-.541**	.359(.189)	.043	.410(.192)	.049*
Toledo	-4.160(.310)	-.482**	-4.161(.309)	-.484**	-.114(.185)	-.014	-.079(.187)	-.009
Kuczynski	-3.490(.317)	-.404**	-3.555(.315)	-.413**	1.107(.188)	.133**	1.135(.190)	.137**
Castañeda	-4.020(.310)	-.466**	-4.052(.309)	-.471**	.313(.187)	.038	.329(.189)	.040
Evaluación del gobierno			.330(.132)	.069*			.252(.082)	.054**
Edad			-.019(.007)	-.081**				
R ² Ajustado	.301		.309		.311		.306	
Ratio	0.31		0.26		7.89		8.75	
N	940		925		2320		2280	

Las entradas de las variables independientes son los coeficientes de la regresión con error estándar entre paréntesis. Se han incluido sólo aquellos entrevistados que responden válidamente a la pregunta sobre autoubicación ideológica, posicionamiento ideológico de los candidatos y valoración de los candidatos. El número de casos se corresponde con el número total de valoraciones. Los candidatos son Ollanta Humala, Keiko Fujimori, Alejandro Toledo, Pedro Pablo Kuczynski y Luis Castañeda. Primera Vuelta.

** p valor ≤ 0.01 ; * p valor ≤ 0.05 .

^a Otros controles analizados que resultaron no significativos son: género (hombre), nivel de educación, ingresos de la familia, sector laboral (público), etnia (indígena), habitante de campo o ciudad (ciudad capital). Categoría de referencia para los efectos fijos: Humala.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

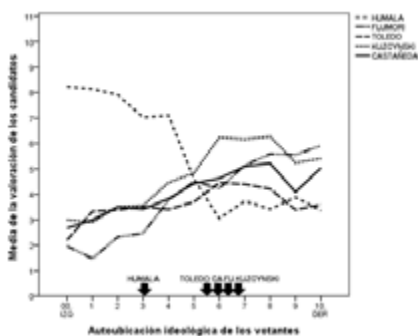
Dicho esto, las regresiones de los votantes de la izquierda peruana muestran resultados similares a los casos anteriores. El primer elemento que resulta interesante es el aumento significativo que experimenta el R² ajustado de las regresiones una vez que son incluidas las variables *dummies* de los candidatos. En este

sentido, se observa que el coeficiente de determinación pasa de 0.099 en la prueba de datos agrupados a 0.301 en el modelo que incluye los efectos fijos. Esto demuestra que, nuevamente, el peso de los factores no espaciales escondidos detrás de las diferencias entre las evaluaciones de los candidatos es superior a los aportes

que efectúan las variables de la proximidad y la direccionalidad a los resultados de las pruebas. De acuerdo con ello, todos los competidores presentan valoraciones medias inferiores a la evaluación que recibe el candidato de referencia Ollanta Humala, lo cual, es perfectamente congruente con lo reportado en el Gráfico 4.

GRÁFICO 4.

Media de la valoración de los candidatos en función de la posición del votante en la dimensión ideológica. Perú 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

Por otro lado, la contribución de los controles sociodemográficos de los electores a la explicación de la varianza de la utilidad también resulta bastante limitada como en los casos anteriores: el incremento observado es de tan solo 0.008. Sólo dos variables resultaron significativas. En primer lugar, la evaluación retrospectiva del gobierno en funciones correlaciona de manera positiva con la valoración de los candidatos que participan en estos comicios. Y, segundo, la edad presenta una relación inversa respecto a la utilidad que reportan los votantes de este segmento ideológico de la población.

Los resultados de las pruebas de los electores de la derecha muestran una situación opuesta a la descrita. En este segmento del electorado, los coeficientes no estandarizados de los productos escalares son bastante superiores a los que presentan los componentes longitud, comportamiento que refleja una relación entre las teorías de utilidad propia de los esquemas mixtos con predominio direccional. Por otro lado, también se observa que los cambios que experimentan los ratios de un modelo a otro obedecen a diferencias mínimas en las magnitudes de los coeficientes no estandarizados de las regresiones en comparación. Esta situación, tal y como se ha expresado anteriormente, constituye una evidencia más, de la sensibilidad que caracteriza este indicador de proporciones.

Tampoco se observan cambios sustanciales en el R^2 ajustado de las regresiones con la inclusión de los efectos fijos de los candidatos y los controles sociodemográficos de los electores. De hecho, una comparación entre los coeficientes estandarizados de todas las variables incluidas en los modelos revela que el componente asociado a los productos escalares, sin olvidar que se trata de un esquema mixto, constituye el mejor predictor de la utilidad reportada por los electores de la derecha peruana. Siendo así, sólo la diferencia entre el candidato Humala y el aspirante Kuczynski acompaña a la direccionalidad con significación estadística a nivel de en el modelo que incluye únicamente los efectos fijos. La proximidad también es relevante aunque a un grado de significación menor.

A este resultado, se suman dos nuevas variables cuando se incorporan en la regresión todos los factores disponibles en la base de datos: la evaluación retrospectiva del gobierno en funciones que, al igual que en la izquierda, mantiene una relación directamente proporcional con la utilidad y el efecto fijo de la candidata Fujimori.

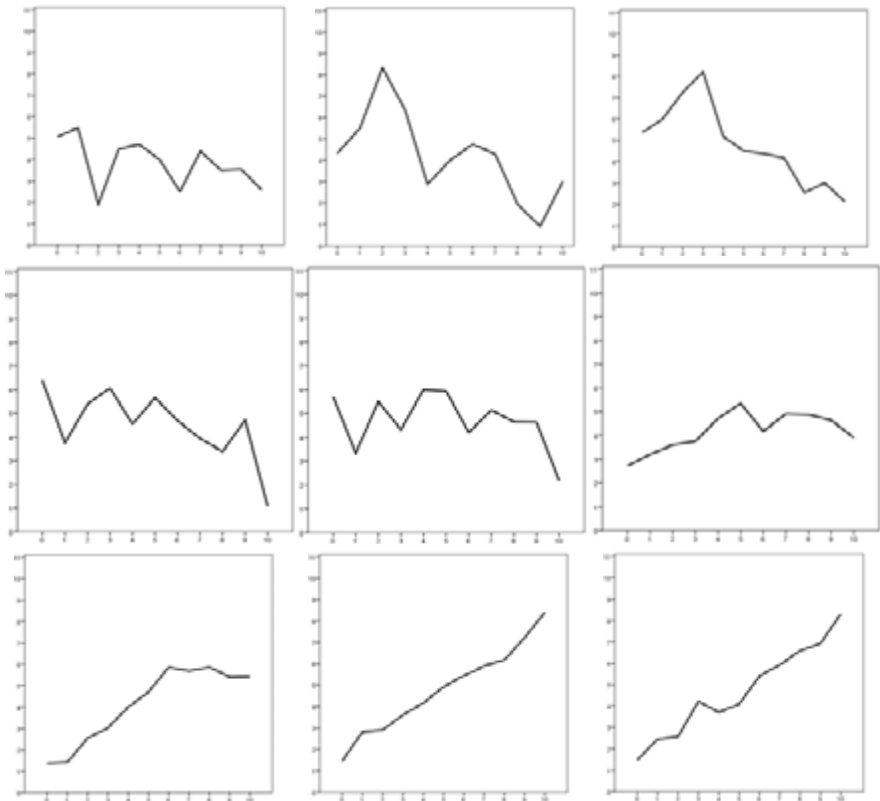
Sin embargo, llama la atención que el coeficiente del candidato Toledo presente signo negativo en esta regresión y en aquella que sólo incluye los efectos fijos. Este resultado, al igual que ocurre en la elección presidencial de Uruguay 2009, no es congruente con lo observado en el Gráfico 4 de las curvas de apoyos a los candidatos peruanos. Sin embargo, la diferencia visual entre ambas curvas es mucho menos llamativa que en el caso anterior.

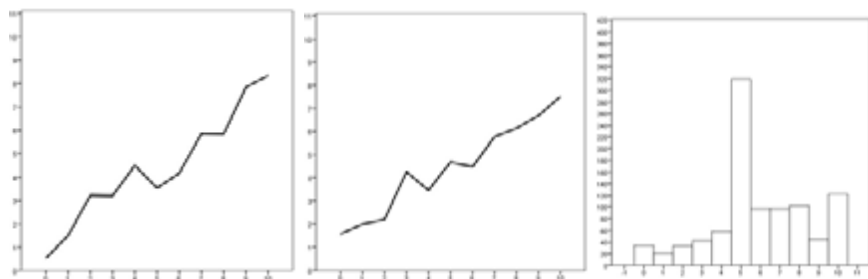
A modo de resumen, el comportamiento de los electores en la elección presidencial de Perú 2011 es similar al caso de México 2006. Por un lado,

los factores no espaciales son los que ejercen mayor influencia en la decisión electoral de los votantes de la izquierda; mientras que los ratios de los coeficientes no estandarizados reflejan un predominio de la teoría clásica de la proximidad. Esto es contrario a lo que ocurre con los electores de la derecha de este país (ver Figura 4). En este segmento ideológico de la población, la forma de evaluación de los candidatos se caracteriza por seguir las reglas de un modelo mixto con predominio del paradigma direccional RML, en la medida que los factores espaciales se imponen significativamente sobre el desempeño de los controles de candidatos y electores.

FIGURA 4.

Media de la valoración de los candidatos (y) como función de sus posiciones en la dimensión ideológica (x) para cada localización del votante. Histograma de votantes. Elecciones de Perú 2011





Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

1.5 Caso Brasil 2006

Los resultados de los modelos mixtos MRL según la ideología de los votantes en la elección presidencial de Brasil 2006 se exponen en la tabla 5. Como se observa, en líneas generales el comportamiento de las regresiones es bastante similar a los casos anteriores. De acuerdo con ello, los resultados de los electores de la izquierda muestran que los componentes que representan la longitud adop-

tan una proporción similar al valor que asumen los productos escalares, esto es, ratios de aproximadamente 1. También se evidencia que ambos componentes espaciales presentan significación estadística a nivel de . El cumplimiento de estas dos restricciones refleja el predominio de la teoría clásica de la proximidad sobre el esquema direccional RML en este segmento del electorado.

TABLA 5. Resultados de los modelos mixtos RML controlando por la posición ideológica de los votantes. Brasil 2006

	Votantes de Izquierda		Votantes de Derecha	
	Modelo mixto RML		Modelo mixto RML	
	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados
- Longitud	.030(.010)	.151**	-.005(.006)	-.027
2Prod. Escalar	.028(.006)	.235**	.069(.003)	.607**
R ² Ajustado	.068		.364	
Ratio	0.93		-	
N	352		808	
	Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos	Modelo mixto RML + efectos fijos + controles °	Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos	Modelo mixto RML + efectos fijos + controles

	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados
- Longitud	.035(.010)	.176**	.002(.005)	.010	.003(.005)	.016
2Prod. Escalar	.024(.006)	.202**	.060(.003)	.531**	.060(.003)	.527**
Efectos fijos y controles ^a						
Alckmin	-1.883(.474)	-.247**	-.732(.239)	-.102**	-.737(.237)	-.102**
Buarque	-2.927(.458)	-.384**	-2.016(.250)	-.280**	-2.031(.248)	-.282**
Helena	-2.807(.449)	-.369**	-1.370(.248)	-.190**	-1.382(.245)	-.192**
Género (hombre)					.439(.168)	.070**
Nivel de educación					-.194(.065)	-.089**
Edad					-.015(.006)	-.076*
R ² Ajustado	.186		.412		.423	
Ratio	0.69		30		20	
N	352		808		808	

Las entradas de las variables independientes son coeficientes de la regresión con error estándar entre paréntesis. Se han incluido sólo aquellos entrevistados que responden válidamente a la pregunta sobre autoubicación ideológica, posicionamiento ideológico de los candidatos y valoración de los candidatos. El número de casos se corresponde con el número total de valoraciones. Los candidatos son Luiz Lula, Geraldo Alckmin, Heloísa Helena y Cristovam Buarque. Primera Vuelta.

** p valor ≤ 0.01 ; * p valor ≤ 0.05 .

^a Otros controles analizados que resultaron no significativos son: ingresos de la familia, zona geográfica (Sudeste: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Janeiro, Sao Paulo), Habitante de campo o ciudad (ciudad capital), religión (católica y protestante). Categoría de referencia para los efectos fijos: Lula

^o Los controles introducidos no resultaron estadísticamente significativos..

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

Por otro lado, se observa que el R² ajustado aumenta significativamente su valor con la inclusión de los efectos fijos de los candidatos en la prueba. Este incremento deja constancia de la influencia que ejercen los factores no espaciales que se ocultan detrás de los candidatos en la explicación de la varianza de la utilidad. Siendo así, una comparación de los coeficientes es-

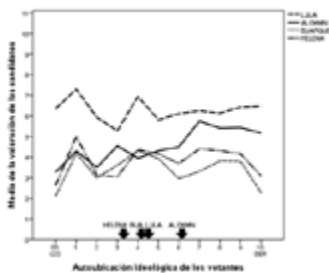
tandarizados obtenidos muestra que las variables espaciales presentan valores ligeramente por debajo de los registrados por las diferencias entre los candidatos que participan en esta elección. Cabe destacar que todas las variables *dummies* de los competidores resultan significativas a nivel estadístico de e , igualmente, todas presentan el signo correcto respecto a la

valoración media del candidato Lula. Contrario a ello, ningún control socio-demográfico de los electores mostró relevancia alguna al ser incluido en los modelos junto a los efectos fijos.

Pasando al otro segmento ideológico del electorado, las regresiones de los votantes ubicados en la derecha brasileña muestran coeficientes no estandarizados asociados a la longitud con valores muy aproximados a cero. Esto provoca una elevación de los ratios de manera tal que refleja el predominio absoluto de la teoría direccional RML sobre la teoría clásica del voto. Ahora bien, la inclusión de los efectos fijos de los candidatos también produce un incremento, aunque mucho más moderado que en los votantes de izquierda, del R^2 ajustado reportado por las pruebas. Esto es congruente con la representación de las curvas de apoyo de los candidatos contenidas en el Gráfico 5. En él, se observa que la valoración del aspirante de referencia, Lula, es superior a la del resto de los competidores en todas las posiciones ideológicas del electorado, lo cual, también es garantía de que los signos que acompañan las variables *dummies* de los candidatos en este grupo de votantes presentan la orientación correcta.

GRÁFICO 5.

Media de la valoración de los candidatos en función de la posición del votante en la dimensión ideológica. Brasil 2006



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

Siguiendo este orden de ideas, también se evidencia un aumento del R^2 ajustado de las pruebas, aunque ligero, con la incorporación de los controles sociodemográficos de los electores. Entre las variables de esta naturaleza que resultaron significativas en la regresión, se encuentra el nivel de educación, la edad y el género. Las dos primeras muestran una relación inversa respecto a la utilidad que reportan los electores. A medida que aumentan los años de vida y el grado de instrucción formal, la evaluación que realizan los electores de los candidatos se vuelve más negativa. En cuanto al género, los resultados reflejan que los hombres presentan una valoración media más negativa de los políticos que las mujeres que participan en la muestra.

A pesar de los incrementos los coeficientes de determinación reportados por las pruebas de los votantes brasileños de la derecha, no queda duda que el componente de los productos escalares y, en consecuencia, la direccionalidad es la variable que mejor explica la varianza de la utilidad en este segmento del electorado. Una comparación de los coeficientes estandarizados asociados al conjunto de variables incluidas en las pruebas muestra como el peso de los factores espaciales es superior a desempeño de los efectos fijos de los candidatos y los controles sociodemográficos de los votantes. Este comportamiento es muy similar al verificado en este mismo segmento ideológico del electorado en los casos ya analizados.

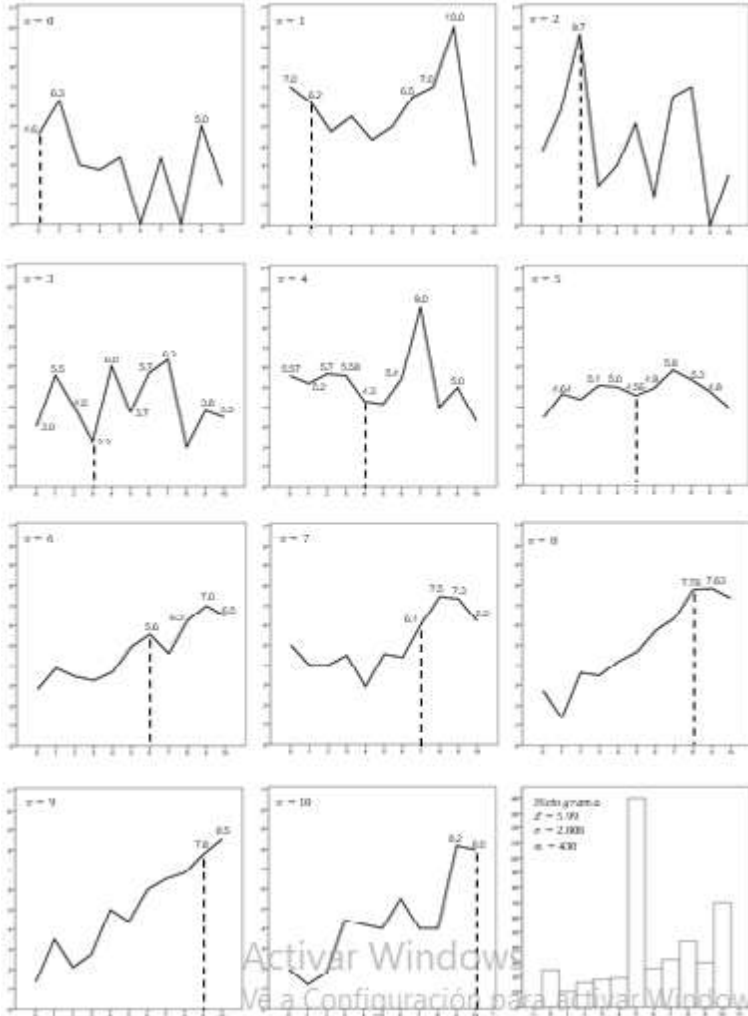
A modo de sumario, los resultados obtenidos de la aplicación de los modelos mixtos RML a los votantes de izquierda en la elección presidencial de Brasil 2006, muestran que el peso de los factores no espaciales que se encuentran detrás de las diferencias entre los candidatos, concretamente del competidor Lula, ejercen una mayor influencia en la decisión electoral que las variables ideológicas espaciales. También se observa que

la relación entre los componentes que representan la longitud y los productos escalares cumple, sin lugar a dudas, las restricciones de la teoría clásica de la proximidad. Del otro lado de la dimensión ideológica (Figura 5), las regresiones de los electores de derecha muestran que los factores espaciales son más relevantes en la

evaluación de los candidatos que los efectos fijos y los controles socio-demográficos de los votantes. Concretamente, la direccionalidad RML constituye, sin obviar el peso de los factores no espaciales, el mejor predictor de la utilidad de los votantes en los resultados analizados.

FIGURA 5.

Media de la valoración de los candidatos (y) como función de sus posiciones en la dimensión ideológica (x) para cada localización del votante. Histograma de votantes. Elecciones de Brasil 2006.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

1.6 Caso Brasil 2010

Los resultados de los modelos mixtos RML en los comicios de Brasil 2010 muestran algunas diferencias interesantes respecto a la elección presidencial anterior. Tal y como se observa en la tabla 6 el coeficiente no estandarizado de los productos escalares muestra un mejor desempeño que el componente que representa la longitud en todas las pruebas realizadas y sin distinción sobre la posición ideológica de los votantes. Ahora bien, las pruebas de los electores de la izquierda sólo muestran significación estadística en la variable asociada a los productos escalares, lo cual, aunque la diferencia que se desprende de los ratios sea pequeña, refleja un predominio del modelo puro direccional RML. Esto es contrario a lo reseñado en el resto de casos analizados hasta este punto.

Sin embargo, las diferencias respecto a las elecciones anteriores no se limitan a ese único aspecto. Si

bien es cierto que la inclusión de los efectos fijos de los candidatos produce un incremento sustancial del R² ajustado similar al observado en los casos anteriores, este incremento no viene acompañado de un predominio absoluto de los efectos fijos de los candidatos. Una comparación de los coeficientes estandarizados de la regresión permite observar que el peso en los resultados obtenidos, tanto del componente de los productos escalares como de las variables *dummies* de los competidores, es bastante cercano. Esto es, una diferencia entre los betas de las tres variables dentro de un rango de 0.1. Por tanto, ambos tipos de factores son relativamente importantes en la evaluación que realiza de los candidatos este segmento ideológico de los electores. Por otro lado, resulta lamentable señalar que ninguna de las variables sociodemográficas de los electores muestra significación estadística en la regresión que incluye todos los factores disponibles en la base de datos

TABLA 6. Resultados de los modelos mixtos RML controlando por la posición ideológica de los votantes. Brasil 2010

	Votantes de Izquierda		Votantes de Derecha	
	Modelo mixto		Modelo mixto	
	RML		RML	
	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados
- Longitud	.011(.008)	.058	.008(.005)	.037
2Prod. Escalar	.037(.005)	.331**	.068(.002)	.615**
R ² Ajustado	.109		.372	
Ratio	3.36		8.5	
N	486		1272	
	Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos	Modelo mixto RML + efectos fijos + controles °	Modelo mixto RML + efectos fijos candidatos!	Modelo mixto RML + efectos fijos + controles

	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados
- Longitud	.012(.008)	.064	.011(.005)	.053*	.013(.005)	.062**
2Prod. Escalar	.028(.005)	.251**	.068(.002)	.608**	.067(.002)	.603**
Efectos fijos y controles ^a						
Serra	-2.181(.337)	-.322**	-.076(.185)	-.010	-.079(.183)	-.011
Silva	-1.496(.327)	-.221**	-.845(.187)	-.117*	-.859(.186)	-.119**
Nivel de educación					-.129(.038)	-.077**
Sector Laboral (público)					-.894(.264)	-.076**
R ² Ajustado	.180		.384		.392	
Ratio	2.33		6.18		5.15	
N	486		1272		1272	

Las entradas de las variables independientes son coeficientes estandarizados de la regresión con error estándar entre paréntesis. Se han incluido sólo aquellos entrevistados que responden válidamente a la pregunta sobre autoubicación ideológica, posicionamiento ideológico de los candidatos y valoración de los candidatos. El número de casos se corresponde con el número total de valoraciones. Los candidatos son Dilma Rousseff, José Serra, Marina Silva. Primera Vuelta.

** p valor ≤ 0.01 ; * p valor ≤ 0.05 .

^a Otros controles analizados que resultaron no significativos son: edad, género, nivel de educación, ingresos de la familia, raza (negros e indígenas), Habitante de campo o ciudad (ciudad capital), religión (católica y protestante), sector laboral (público), zona geográfica (Sudeste: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Janeiro, Sao Paulo). Categoría de referencia para efectos fijos: Rousseff.

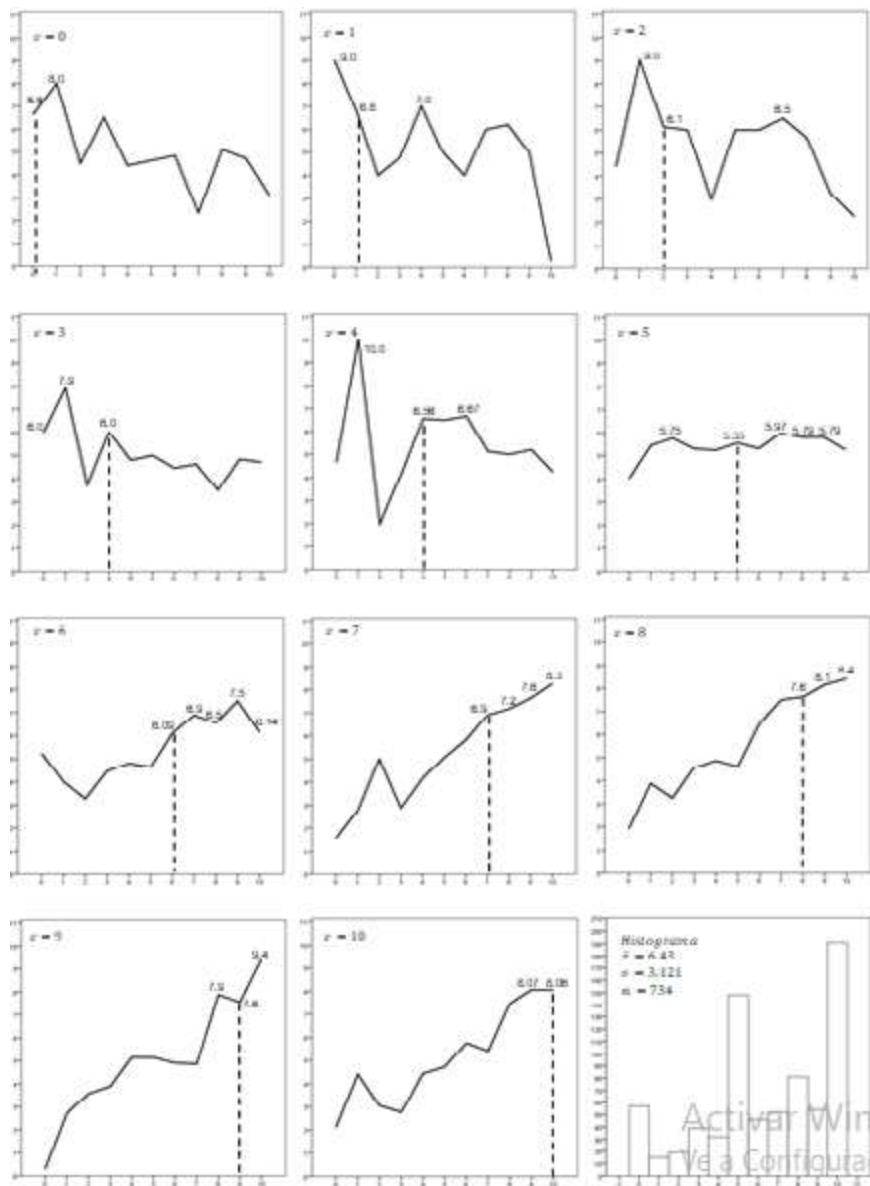
° Los controles introducidos no resultaron estadísticamente significativos.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

Del otro lado de la dimensión ideológica (Figura 6), los resultados de las pruebas de los electores de derecha sí muestran un comportamiento más parecido al observado en la elección presidencial de 2006 y a sus pares latinoamericanos de los casos ya analizados.

FIGURA 2.7.

Media de la valoración de los candidatos (y) como función de sus posiciones en la dimensión ideológica (x) para cada localización del votante. Histograma de votantes. Elecciones de Brasil 2010.



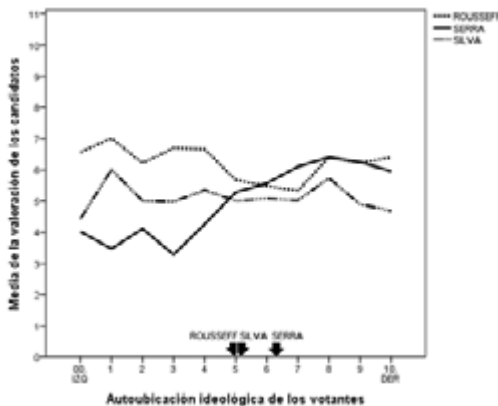
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

De acuerdo con ello, la regresión de datos agrupados muestra un ratio donde la direccionalidad es 8.5 veces la proximidad y la significación estadística sólo está presente en el componente asociado a los productos escalares. Como se observa, estas características cumplen las restricciones de un modelo puramente direccional RML. Sin embargo, la inclusión de los efectos fijos de los candidatos y los controles sociodemográficos de los electores provoca que el coeficiente que representa la longitud adquiera importancia estadística para los resultados de la prueba, aspecto que modifica el comportamiento original del modelo convirtiéndolo en un esquema mixto con predominio del componente direccional (ratios de 6.18 y 5.15).

Otro aspecto que resulta similar a los casos anteriores, es el escaso aumento que genera la inclusión de tales efectos fijos y controles sobre los R^2 ajustados reportados en las regresiones. De hecho, sólo la diferencia entre la media de la valoración de la candidata de referencia Dilma Rousseff y la media de la evaluación que recibe la competidora Marina Silva, presenta algún tipo de significación estadística en los resultados de las pruebas. Sobre este aspecto cabe destacar que, similar a lo que ocurre en la elección presidencial de Brasil 2006, los signos de los efectos fijos son plenamente congruentes con lo observado en las curvas de apoyo de los candidatos representadas en el Gráfico 6, tanto en los votantes de izquierda como de derecha.

GRÁFICO 6.

Media de la valoración de los candidatos en función de la posición del votante en la dimensión ideológica. Brasil 2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSES (2023).

Por otro lado, los controles sociodemográficos que han resultado significativos en los resultados de la prueba de efectos fijos son el nivel de educación y el sector laboral del elector. El primero de ellos muestra una relación inversa con la utilidad reportada por los votantes: a mayor grado de instrucción menor es la valoración que reciben los candidatos por parte de este segmento del electorado. El

segundo indica que los trabajadores del sector público presentan una utilidad media superior respecto a los competidores de esta elección que la observada en el resto de los individuos que forman parte de la muestra. Sin embargo, tanto en el modelo que sólo incluye los efectos fijos como en aquél que incorpora, además, dichos controles sociodemográficos, el componente de la direccionalidad es muy

superior en su aportación a la explicación de la varianza de la utilidad que el resto de las variables que resultan significativas. Esto se evidencia, claramente, en una comparación de los coeficientes estandarizados reportados en ambas regresiones.

En resumen, los resultados de la aplicación de los modelos mixtos en la elección presidencial de Brasil 2010 muestran que en los electores de izquierda la direccionalidad RML y los factores no espaciales son igualmente importantes en la evaluación electoral de los candidatos que efectúa este segmento ideológico del electorado. De hecho, a diferencia de los comicios ya analizados, la proximidad no adquiere significación estadística en ninguno de los modelos de los electores brasileños. De acuerdo con ello, la diferencia entre ambos dos grupos de votantes está en que en los electores de derecha las pruebas muestran que los factores espaciales y, concretamente, el componente direccional RML, ofrece una explicación de la varianza de la utilidad muy superior a brindada por las variables de los candidatos y los electores. Sin obviar que esto es así en el marco de un modelo mixto donde la proximidad también presenta relevancia a nivel estadístico.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

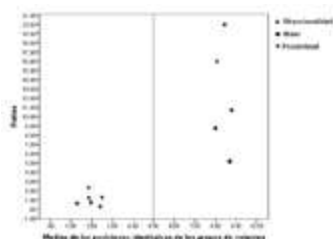
Los resultados obtenidos a partir de las pruebas analíticas muestran que, efectivamente, existen diferencias sustanciales en la forma en que los votantes de izquierda y de derecha llevan a cabo la evaluación de los candidatos en todas las elecciones analizadas. Estas diferencias pueden enmarcarse, fundamentalmente, en dos aspectos. El primero de ellos tiene que ver con el comportamiento de las teorías de la proximidad y la direccionalidad RML en el contexto de los modelos mixtos ejecutados; mientras que el segundo versa sobre el vínculo entre los factores espaciales y no espaciales en cada segmento ideológico

del electorado. Los gráficos A y B muestran de forma agregada los resultados relativos a ambos aspectos.

El gráfico 1 relaciona los ratios entre los coeficientes no estandarizados de los componentes de la distancia euclidiana con la posición medida de los grupos ideológicos de los electores. Como se observa, los votantes de izquierda en las elecciones analizadas se comportan mayoritariamente de manera acorde con lo estipulado por la teoría clásica del voto. La única excepción la constituye el caso de Brasil 2010, donde a pesar de que el ratio entre los componentes es relativamente bajo (2.33) la variable que representa la proximidad no presenta ningún grado de significación estadística en los resultados de las pruebas.

GRÁFICO 1.

Ratios en función de la identificación ideológica de los electores



Nota: No se incluye el grupo de votantes de derecha de la elección de Uruguay 2009 debido a que el ratio no es determinable. Sin embargo, el comportamiento de este segmento del electorado es plenamente congruente con un esquema puramente direccional RML.

Fuente: Elaboración propia (2023).

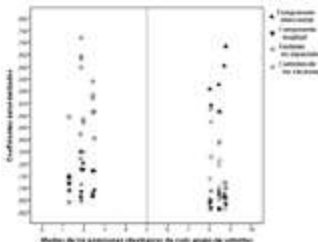
Ocurre lo contrario con el grupo de los votantes que se posicionan en la derecha latinoamericana. En lo que respecta a este segmento del electorado los ratios reflejan que la variable que representa los productos escalares se desempeña mucho mejor que el componente longitud en todas las elecciones analizadas. En tres de esos casos, la proximidad tiene una impor-

tancia relativa en el marco de las formulaciones mixtas. Esto es así en las elecciones de México 2006, Perú 2011 y Brasil 2010. En el resto de los comicios analizados, el comportamiento de los coeficientes no estandarizados se corresponde exclusivamente con el esquema direccional RML.

Por otro lado, el gráfico 2 relaciona los betas de todas las variables incluidas en las pruebas con las medias de las posiciones ideológicas de cada grupo de votantes. En este sentido, la diferenciación entre los distintos factores a partir de su naturaleza permite determinar de forma comparativa el peso de cada uno de ellos en el conjunto de las elecciones bajo examen. Así las cosas, los resultados de los electores de izquierda muestran claramente que los efectos fijos de los candidatos constituyen las variables que mayor explicación aportan sobre la varianza de la utilidad en este segmento del electorado. Muy por debajo le siguen las variables espaciales y los controles sociodemográficos de los electores. En este punto, es importante no olvidar que debido al predominio del esquema de la proximidad en este grupo de electores no es posible una interpretación aislada de los componentes de la distancia euclidiana. Esto dificulta una diferenciación exacta del peso de los factores espaciales respecto a la influencia que ejercen en los resultados de las regresiones las características de los electores.

GRÁFICO 2.

Coefficientes estandarizados en función de la posición ideológica de los electores



Nota: Los coeficientes estandarizados están expresados en valores absolutos, por lo tanto, sólo se comparan magnitudes con independencia del signo de la relación entre las variables.

Fuente: Elaboración propia (2023).

Los coeficientes estandarizados del grupo de los votantes de derecha se comportan de manera diferente. Tal y como se ha descrito en el análisis, el gráfico muestra como los componentes asociados a los productos escalares dominan en los resultados de este segmento ideológico del electorado. Luego se encuentran los efectos fijos, seguidos, muy por debajo, de los controles sociodemográficos de los votantes. Los componentes longitud parecen estar agrupados en el fondo del gráfico, sin embargo, no hay que olvidar que tres de esas variables forman parte de esquemas mixtos, por lo que su interpretación también está asociada al peso que reportan los respectivos componentes escalares.

CONCLUSIÓN

Conjugando ambos resultados no cabe duda de que en los seis procesos electorales analizados el peso de los factores no espaciales en la evaluación del conjunto de los candidatos que realizan los electores de izquierda es superior a la influencia de los componentes que representan las teorías de utilidad del voto. Obviando los factores no espaciales, la proximidad presenta un mejor desempeño, con la excepción del caso de Brasil 2010, que el paradigma de la direccionalidad RML. Lo contrario ocurre con los resultados del grupo de votantes que se ubican en la derecha política.

En este caso, claramente los factores espaciales ofrecen una mejor explicación de la varianza de la utilidad que los efectos fijos de los candidatos y los controles de los electores. Específicamente, el componente asociado a los productos escalares es la variable que mejor desempeño

presenta. En tres de las elecciones exploradas, ese predominio se manifiesta en modelos puros direccionales RML; mientras que en el resto se presenta enmarcado en formulaciones mixtas donde el peso de la longitud es significativamente inferior.

En la exploración de posteriores procesos electorales, será posible verificar la continuidad en el tiempo de los patrones hallados. La incorporación de nuevos países al conjunto analizado podrá arrojar luz en relación a particularidades subregionales e ideológicas. En tal sentido, futuras investigaciones deben tener en consideración el estudio de votantes latinoamericanos en los procesos electorales recientes de la segunda década del siglo XXI, donde surgen candidatos presidenciales y partidos políticos en la extrema derecha ideológica. Los casos de las elecciones de Brasil en 2018 con Jair Bolsonaro, en 2021 en Chile con el candidato José Antonio Kast, el caso uruguayo de 2019 con el candidato presidencial Guido Manini, o las elecciones de Argentina en 2023 con Javier Milei, aportan una variedad de candidatos interesante para la continuación del estudio de modelos estadísticos para comprender el comportamiento de los votantes en países de América Latina. Aprovechando este contexto con candidatos de extrema derecha ideológica, podría investigarse si el modelo de direccionalidad para los votantes con dicha identificación que han tenido candidatos presidenciales fuertes en esta última década sigue siendo válido. Por último, se debe contrastar si el surgimiento de una extrema derecha en América Latina supone una variación en la efectividad de los modelos de proximidad y direccionalidad para predecir el comportamiento de estos votantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, James; Merrill, Samuel y Grofman, Bernard (2005). *A unified theory of party competition: a cross-national analysis integrating*

spatial and behavioral factors. New York: Cambridge University Press.

Boscán, Guillermo (2016). *Voto y competición electoral en América Latina* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. Gredos USAL. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128562/DDPG_Bos-c%E1nG_EleccionesAm%E9ricaLatina.pdf?sequence=1

Cho, Sungdai y Endersby, James W (2003). "Issues, the spatial theory of voting, and British general elections: A comparison of proximity and directional models". *Public Choice*, 114(3-4): 275-293.

CSES. 2023. Module 3 Full Release [dataset] (Publication no. 10.7804/cses.module3.2013-03-27). from The Comparative Study of Electoral Systems (www.cses.org).

Davis, Otto. A; Hinich, Melvin. J. y Ordeshook, Peter. C. (1970). "An expository development of a mathematical model of the electoral process". *The American Political Science Review*, 64 (2): 426-448.

Dow, Jay. K. (1998). "Directional and proximity models of voter choice in recent US presidential elections". *Public Choice*, 96(3-4): 259-270.

Iversen, Torben (1994). "Political leadership and representation in West European democracies: A test of three models of voting". *American Journal of Political Science*, 38(1): 45-74.

Kropko, Jonathan (2012). *Who's a Directional Voter and Who's a Proximity Voter? An Application of Finite Mixture Modeling to Issue Voting in the 2008. American Presidential Election*. <http://www.polmeth.wustl.edu/media/Paper/manuscript.pdf>.

Lewis, Jeffrey B. y King, Gary (1999). "No evidence on directional vs. proximity voting". *Political analysis*, 8(1): 21-33.

Macdonald, Stuart. E. y Rabi-

nowitz, George (1998). "Solving the paradox of nonconvergence: Valence, position, and direction in democratic politics". *Electoral Studies*, 17(3): 281-300.

Macdonald, Stuart. E; Rabinowitz, George y Listhaug, Ola (1995). "Political sophistication and models of issue voting". *British Journal of Political Science*, 25(04): 453-483.

Macdonald, Stuart. E., Rabinowitz, G. y Listhaug, Ola (1998). "On attempting to rehabilitate the proximity model: Sometimes the patient just can't be helped" *The Journal of Politics*, 60(03): 653-690.

Merrill, Samuel (1995). "Discriminating between the directional and proximity spatial models of electoral competition" *Electoral Studies*, 14(3): 273-287.

Merrill, Samuel y Grofman, Bernard (1997). "Directional and proximity models of voter utility and choice: A new synthesis and an illustrative test of competing models" *Journal of Theoretical Politics*, 9: 25-48.

Merrill, Samuel y Grofman, Bernard (1999). *A unified theory of voting: Directional and proximity spatial models*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morris, Irwin L. y Rabinowitz, George (1997). "Symposium. The Directional Theory of Issue Voting: IV On the Coexistence of Directional and Proximity Voters". *Journal of Theoretical Politics*, 9(1): 75-88.

Rabinowitz, George y Macdonald, Stuart E (1989). "A directional theory of issue voting". *The American Political Science Review*, 83(1): 93-121.

Stokes, Donald E (1963). "Spatial models of party competition". *The American Political Science Review*, 57(2): 368-377.

Tomz, Michael y Van Houweling, Robert P (2008). "Candidate positioning and voter choice". *American*

Political Science Review, 102(03): 303-318.

Westholm, Anders (1997). "Distance versus direction: The illusory defeat of the proximity theory of electoral choice". *American Political Science Review*, 91(4): 865-883.

APORTACIONES CULTURALES, PATRIMONIALES Y ESTÉTICAS EN LAS MEMORIAS DE VIAJE: A PROPÓSITO DE UNA FORMACIÓN COMPETENCIAL.

Cultural, heritage and aesthetic perspectives in travel memories: contributions to competency-based education.

Esta investigación contó con la financiación del Programa Operativo Regional FSE de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (España). Programa de Formación de Personal Investigador (FPI).

Pedro V. Salido López.

Universidad de Castilla-La Mancha: Ciudad Real, Castilla La Mancha, España.

PedroVictorio.Salido@uclm.es

 <https://orcid.org/0000-0003-3447-5365>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10073761>

RESUMEN

Actualmente, existen testimonios de viajeros lanzados a la aventura de conocer mundo que se han convertido en un recurso para el conocimiento del patrimonio y la formación cultural. Desde una perspectiva cualitativa, se analizan los aportes de 38 memorias de viajeros en el marco de una educación patrimonial que, centrada en la comprensión y valoración de lo que nos ha sido legado, requiere de una aproximación a la realidad social y cultural en la que se inscribe la obra de arte. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las ventajas e inconvenientes de una literatura que, entre otras funciones de naturaleza pedagógica, supone una nueva perspectiva de la formación competencial establecida por el Consejo Europeo. El trabajo concluye destacando la necesidad de otorgar a la educación patrimonial un enfoque interdisciplinar, en este caso apoyado en un recurso literario, para romper las barreras a las que tradicionalmente se ha visto sometido el estudio del patrimonio.

Palabras claves: Conciencia cultural; formación competencial; educación patrimonial; literatura de viajes.

ABSTRACT

Currently, there are testimonies from travellers who have embarked on journeys to explore the world. These have become a valuable resource for understanding heritage and cultural education. From a qualitative perspective, the contributions of 38 travel memoirs are analyzed within the context of heritage education. This approach, focused on comprehending and appreciating what has been passed down to us, requires an understanding of the social and cultural reality in which the work of art is embedded. The results obtained highlight the advantages and disadvantages of literature that, among its pedagogical functions, offers a new perspective on competency-based education as established by the European Council. The work concludes by emphasizing the need to provide heritage education with an interdisciplinary approach, in this case, supported by literary resources, to break down the traditional barriers that have constrained the study of heritage.

Keywords: Competency-based training; Cultural awareness; Heritage education; Travel literature.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento y la valoración del patrimonio cultural y artístico se han considerado de un tiempo a esta parte como un eslabón clave en los procesos de educación íntegra. Tanto es así que, para el caso de la educación europea, la *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* no se olvida de una formación en “conciencia y expresión culturales” (en adelante CCEC) que queda concretada en los siguientes términos:

La competencia en conciencia y expresión culturales implica comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales (CE, 2018: C 189/11).

Entre los conocimientos propios de esta formación competencial se alude a la necesidad de conocer la esencia de cada cultura desde un contexto local a uno internacional, así como a la importancia de comprender cómo las creaciones artísticas de distinta naturaleza pueden influir entre sí y en las ideas de las personas (CE, 2018). La CCEC, en el caso de la educación europea, surge como un nexo para la conexión entre la escuela y la sociedad del presente y del pasado. En este proceso, el patrimonio, la identidad y la construcción cultural compartida articulan una dimensión formativa que, junto a un importante componente de disfrute y de expresión mediante los lenguajes de las artes, da cuerpo a la competencia (Alsina y Giráldez, 2012; Castro y López, 2019; Cuenca, 2014; Salido-López, 2017). La formación cultural y artística, por tanto, supone ser capaces de aproximarse a las artes, entendidas en el sentido más amplio de la palabra, y al diálogo entre las artes de forma atenta, respetuosa, sensible, abierta y crítica, así como participar de procesos artísticos, culturales e interculturales (Alsina, 2009).

Ante esta realidad cambiante, se detecta cómo en los últimos años se ha propiciado un renacer en la educación que alude al conocimiento de los procesos creativos y a la visión patrimonial (Fontal, Marín y García, 2015; Huerta y Domínguez, 2020). La escasa presencia que tiene el patrimonio y su esencia cultural en los estudios superiores de Educación para el caso de España (Fontal-Merillas, 2016; Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez y Rivero, 2017) requiere de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que permitan poner en valor la función de las artes ante los retos formativos de la sociedad actual. Además, se hace necesario dar respuesta a la noción reduccionista del patrimonio que posee el estudiantado en aras de un mayor compromiso y responsabilidad con el legado cultural (Fontal, García-Ceballos y Aso, 2020). En este sentido, se detecta cómo la valoración del papel de las artes y su componente humanista en educación siempre se ha visto resentida por el importante sesgo disciplinar que ha marcado el estudio del patrimonio y su contexto social y cultural. Se hace necesario, pues, romper estas barreras impuestas a la pedagogía del arte en los entornos educativos y hacer de la educación patrimonial un espacio de conocimiento interdisciplinar en el que, evidentemente, se debe incluir la literatura. De esta manera, el diálogo entre las artes dará respuesta a la necesidad de conocer, sensibilizarse e identificarse con el patrimonio, ya sea material o inmaterial, para valorar, conservar y, posteriormente, transmitir lo que nos ha sido legado (Castro y López, 2019).

Conscientes de esta realidad, se han de poner a disposición de los y las docentes los recursos necesarios para abordar una educación patrimonial, estética y cultural desde la perspectiva competencial articulada a nivel europeo en la ya citada *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las com-*

petencias clave para el aprendizaje permanente. En este contexto de naturaleza pedagógica se pueden encuadrar las memorias de experiencias de viaje, pues son textos que pretenden acercar el conocimiento de la realidad social y cultural de los lugares visitados por sus autores a los que el inglés Richard Ford denominó lectores en casa (Pardo, 2008).

A lo largo de los siglos, el hombre ha sentido inquietud por recorrer mundo, por conocer nuevos horizontes. Como no podía ser de otra manera, el afán por descubrir lugares nuevos ha conllevado desde siempre cierto sentimiento altruista por despertar la necesidad de compartir con cuanta más gente mejor las experiencias vividas en el viaje y lo visto en él. He aquí el origen de la literatura de viajes, género que se ha convertido en un caleidoscopio en el cual mirar más allá de nuestras fronteras (Salido-López, 2011). Los relatos de viajes han pervivido a través del tiempo y son un claro reflejo de numerosos avatares históricos y culturales. El género, pues, se ha calificado como interdisciplinar y con una notable capacidad para el cambio (Alburquerque-García, 2011).

Ligado a ese afán por conocer los rincones más destacados del mundo se encuentra también un horizonte cultural de enorme potencial. De ahí que los libros de viajes estén marcados por las diferencias impuestas por cada momento y lugar. Desde el viaje del mundo clásico, representado con Ulises en *La Odisea* cuando el hombre es expulsado a los mares, al viaje actual, han sido numerosos los ingredientes que han influido en el desarrollo de este género literario. A nivel general, y centrandolo ya nuestro estudio en el caso de la llegada de viajeros a España, se encuentran entre los testimonios más primitivos textos de geógrafos y cronistas árabes o relatos organizados en torno a las peregrinaciones a Santiago (Calvo, 2007; Gómez, 2000). A partir del siglo XV, la

mirada fue diferente, pues, aunque se mantiene en parte la tónica medieval, el hombre adquirió un carácter mucho más científico que supuso una nueva motivación para viajar (Gómez, 1974). La gran revolución del viaje llegó con lo que los ingleses llamaron Grand Tour, periplo de formación por Europa que evidentemente marcó un antes y un después en los objetivos del viaje y que se convirtió en precursor de los grandes viajes etnográficos (López, 2015). Además, la Ilustración dieciochesca, el Romanticismo decimonónico o los avances en las comunicaciones propios de los siglos XIX y XX fueron causa de una nueva forma de escribir las memorias de viaje. Esta metamorfosis en la manera de viajar y conocer mundo ya fue advertida por Miguel de Unamuno en sus *Andanzas y visiones españolas*: “el camino es un puro medio y se va a devorarlo o suprimirlo en lo posible, atento al fin del viaje. Fin que tampoco suele importar mucho” (Senabre, 2004: 558). Además, a partir de la tercera década del siglo XX la literatura de viajes se vio influenciada por una nueva forma de mirar y escribir. Fue entonces cuando los extranjeros se sintieron atraídos por la coyuntura social y política de la España del momento (véanse los ejemplos de textos de viajeros del siglo XX en el Anexo).

Pero no solo estos matices, que podríamos catalogar de ideológicos y sociales, han marcado el estudio de este género literario y de todo lo que supone desde el punto de vista del desarrollo cultural y la formación artística. Se detecta, pues, cómo las preferencias de los diplomáticos, literatos o aventureros en lo que a sus destinos atañen suponen una diferencia cualitativa y cuantitativa en los testimonios referidos a cada lugar y, en consecuencia, a los aportes culturales y artísticos. En el caso de España, se ha de lamentar que no tuviera el protagonismo que otros países, como pudieron ser Francia o Italia, en las principales rutas de viajeros. No

obstante, siempre ha ocupado su lugar dentro de este tipo de relatos, lo que permite aproximarnos a un estudio del patrimonio cercano y de su esencia cultural, así como al conocimiento de la evolución de las ideas estéticas a través de la mirada del otro.

Atendiendo a este planteamiento, el estudio que se presenta en este artículo parte de un análisis de los trabajos realizados en torno al género literario y de todo lo que atañe al viajero y sus circunstancias vitales y sociales como causa de sus valoraciones. Desde la perspectiva del análisis cualitativa de naturaleza descriptiva, se pretende dar a conocer lo que estos relatos, ya sean textuales o visuales, aportan en el contexto de la educación patrimonial, pues se plantea una mirada a viajes y viajeros que pretende remarcar su fin pedagógico en el contexto de una formación competencial. El estudio se sirve del predominio de la descripción centrada en los lugares y en todo lo circundante (personas, situaciones, costumbres, leyendas, mitos, etc.), que se convierten en el nervio mismo del relato (Alburquerque-García, 2011). Estos recuerdos de quienes se lanzaron a la aventura de conocer mundo y la obsesión por conocer, valorar y describir cuanto encontraron en su camino permitirán dar una respuesta a algunas cuestiones epistemológicas y metodológicas ligadas a un nuevo concepto de educación patrimonial (Cuenca 2014; Cuenca-López, Martín-Cáceres y Estepa, 2020).

1. DESARROLLO: EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA LECTURA DE LIBROS DE VIAJE

1.1. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar y presentar las aportaciones y posibilidades de la literatura de viajes para el conocimiento del patrimonio y la formación cultural. Con este planteamiento como referencia, los objetivos específicos de este estudio son los siguientes:

1. Seleccionar un corpus de textos escritos por viajeros extranjeros con contenido cultural, patrimonial y estético, y analizar sus principales características.
2. Valorar las fuentes de la literatura de viajes y la naturaleza de sus traducciones.
3. Dar a conocer las posibilidades pedagógicas de los libros de viaje en el contexto de la pedagogía del arte: ventajas, limitaciones e inconvenientes para el desarrollo de una educación patrimonial.

1.2. Metodología

El análisis de los testimonios de viajeros se ha abordado desde una metodología de carácter cualitativo que estudia tres categorías y/o bloques temáticos claramente diferenciados y relacionados con los objetivos de la investigación con la finalidad de dar a conocer las características del hecho estudiado (Miles y Huberman, 1994; Guevara, Verdesoto, y Castro, 2020) (Tabla 1):

TABLA 1.

Categorías descriptivas de la investigación en relación con los objetivos.

Categorías descriptivas	Objetivos relacionados
1. Características de la literatura de viajes.	1
2. Fuentes de la literatura de viajes y traducciones.	2
3. Valoraciones e implicaciones para la pedagogía del arte.	3

Fuente: elaboración propia.

Por una cuestión de economía de información, se han seleccionado las aportaciones de un total de 38 me-

morias de viaje referidas a España (véase el Anexo). El estudio se ha organizado atendiendo a un criterio diacrónico que responde a la evolución de las características y particularidades propias de este tipo de narraciones. En este sentido, la investigación se sirve de la geografía árabe como fuente primaria para la literatura de viajes y se prolonga en el tiempo hasta los testimonios de viajeros del siglo XX (véase el Anexo).

1.3. Resultados y discusión

Con la referencia de los objetivos reseñados en el apartado 2.1 y de los parámetros y bloques temáticos a los que se alude en el capítulo 2.2, uno de los primeros resultados a destacar parte de la idea ya expuesta de que el viaje ha sido una constante en la historia de la Humanidad. Y aparejado a esta actividad, se encuentra el gusto por llegar a la posterioridad las impresiones que el viajero se llevaba de los lugares que visitaba y la descripción de lo que veía allá por donde pasaba, intentando recoger apuntes relativos a lo artístico, lo geográfico, lo histórico o lo antropológico. Tal y como ha quedado puesto de manifiesto, esta práctica supuso el desarrollo de un nuevo género literario que, como no podía ser de otra manera, se ha convertido en un recurso para el desarrollo de estudios de diferente naturaleza en un contexto cultural y artístico (Salido-López, 2011). El análisis descriptivo que centró este trabajo evidenció, además, cómo las características de este tipo de escritos los convierten en una estrategia didáctica para dar respuesta a las exigencias formativas articuladas en torno a una nueva educación de naturaleza patriomonal ajena a límites disciplinarios.

En este proceso de análisis, se pusieron de manifiesto los cambios que cada siglo supuso para la literatura de viajes, lo que conlleva diferentes valoraciones del patrimonio y de las costumbres españolas. La compilación de textos que parte de las des-

cripciones de geógrafos y cronistas árabes del siglo XII (Objetivo 1) dio a conocer una metamorfosis bastante significativa en este tipo de producción literaria. La llegada de peregrinos a Santiago (Galicia, España), los viajes y los descubrimientos entre los siglos XV al XVIII, el hecho de que a partir de esta última centuria los relatos de viajes pierdan casi por completo su carácter geográfico para convertirse en textos literarios y anecdóticos, o el gusto por lo exótico y la revalorización del pasado medieval en el siglo XIX, momento en el que el viajero mostró su carácter de “turista descriptor y daguerrotipo literario” (Gautier, 1933: 195), son algunas pautas que marcaron un cambio en la literatura de viajes. Además, a lo largo del siglo XX los avances de los medios de comunicación supusieron el desarrollo de un relato diferente vinculado a un viaje rápido que no permite asimilar todo lo visto de la misma manera que el camino lento de los siglos pasados. Esta diferencia en la manera de observar la realidad, junto a un excesivo protagonismo en las memorias de viaje de la coyuntura social y política del momento, supusieron que gran parte de los testimonios de la centuria de los novecientos se alejaran de los objetivos planteados en este trabajo.

Por otro lado, el corpus de textos seleccionados puso de manifiesto la necesidad de valorar la influencia que las ideas estéticas de moda en cada centuria ejercieron en la mirada del otro y en la manera de escribir las memorias de viaje (Objetivo 2). No obstante, y a pesar de que el carácter subjetivo detectado en este tipo de fuentes evidenció que las ideas estéticas propias de cada momento son influyentes en la mirada cultural y artística, se detectó que no viene a ser un elemento determinante en las valoraciones hechas por los extranjeros del patrimonio visitado. Sirva de ejemplo el testimonio del italiano Andrea Navagero, hijo del Humanismo, que visitó España entre 1524 y 1526. En su *Viaje de España* dice encon-

trarse ante una iglesia “hermosísima” al referirse a la Catedral de Toledo (Castilla-La Mancha, España) (García, II, 1999: 51), a pesar de enfrentarse a una obra alejada de los principios renacentistas que marcaron la formación de este humanista italiano.

Si avanzamos en el tiempo, la propia literatura de viajes pone de manifiesto cómo la Antigüedad griega y romana se retomó con fuerza en la segunda mitad del siglo XVIII con el llamado Neoclasicismo. Esta nueva concepción del arte, que reaccionó contra los principios estéticos del Barroco y el Rococó, sí se manifestó de forma bastante clara en las memorias de los viajeros del siglo de la Ilustración. De ahí que en textos como el *Essais sur l'Espagne. Voyage fait en 1777 et 1778*, de Jean-François Peyron, o en el *Viage de España*, del español Antonio Ponz, fuente para el conocimiento de los territorios de la península ibérica de numerosos extranjeros, sean numerosas las críticas a obras de estética puramente barroca. Continuando con el caso de Toledo, se apreció, por ejemplo, cómo el Transparente de la catedral no fue bien valorado por los viajeros que llegaron a la ciudad en los setecientos, mientras que el coro renacentista de la misma iglesia fue objeto de continuas alabanzas (Ponz, 1972; Villar, 2004).

Aún más evidente resulta esta influencia de las ideas estéticas en la literatura de viajes del siglo XIX. La mirada a la Edad Media que caracterizó al Romanticismo decimonónico se manifestó de forma bastante clara en las valoraciones que los extranjeros hicieron de los principios estéticos medievales. Por ejemplo, el arquitecto neogótico George Edmund Street, que viajó por España entre 1861 y 1863, vio en la catedral de Sigüenza (Guadalajara, España) una obra “objeto de envidia del mísero arquitecto moderno” e hizo apreciaciones negativas sobre añadidos renacentistas a la obra medieval como “la girola que rodea el presbiterio” (Villar, 2006: 493-494).

Como ocurre en los siglos anteriores, detectamos que la subjetividad característica de este tipo de fuente se vuelve a manifestar de manera bastante clara en la literatura de viajes romántica. Ni las ruinas de la Edad Media iban a ser continuamente alabadas y descritas en las memorias de los viajeros ni las obras clásicas criticadas por sistema. En textos como el *Handbook for Travellers in Spain and Readers at Home*, de Richard Ford, podemos leer sobre el Palacio de Galiana de Toledo que “no vale la pena ir hasta las ruinas, aunque nosotros fuimos” (Ford, 1981: 90-91). Por el contrario, la puerta de entrada a San Juan de los Reyes, muy próxima a la estética plateresca, fue considerada como “una maravilla [...] de gran riqueza” (Doré y Davillier, 1988: 120).

Además de la influencia de los ideales estéticos de cada centuria, también hemos de tener en cuenta la importancia de las circunstancias vitales de cada viajero. En este contexto, se puede destacar la descripción del embajador marroquí Al-Gassani sobre la catedral de Toledo. Sus creencias religiosas le llevaron a intentar dejar claro en sus memorias el pasado musulmán del templo mayor toledano, una “mezquita inmensa (...) que habían transformado los cristianos (...) ¡Quiera Dios devolverla a los musulmanes!” -exclamó Al-Gassani- (García, III, 1999: 339). Más interesantes aún son las apreciaciones de Antoine-Laurent-Apollinaire Féé. En su *Souvenirs de la guerre d'Espagne dite de l'Independence, 1809-1813* mostró su descontento con la Iglesia y su fastuosidad, ideas propias de un hijo de la revolución: “A cathédrale de pierre, maison de bois, doit-on dire à Cuenca.” (Féé, 1861: 214).

Junto a estos aspectos de carácter estético o social, resulta interesante señalar otras causas que determinaron el interés despertado por unas obras frente a otras en la mirada del otro. Destacan la dificultad de acceso a los monumentos -en el caso de San Juan de los Reyes (Toledo, Espa-

ña) son continuas las alusiones a los problemas que los viajeros encontraron para entrar a la iglesia-, el estado de conservación de las obras -sobre todo puesto de manifiesto en el caso de las pequeñas parroquias medievales o San Juan de los Reyes tras la Guerra de la Independencia-, la razón del viaje -se detectan evidentes diferencias entre un viaje de formación o la llegada a España por circunstancias relacionadas con la Guerra de la Independencia-, o el tiempo de estancia en cada ciudad visitada.

En otro orden de cosas, se han de destacar entre los resultados obtenidos otros hitos que han marcado el desarrollo de este estudio (Objetivo 2). El primero de ellos, y más destacable, deriva de la necesidad de comprobar que los términos artísticos usados en las traducciones de los textos analizados se ajustan a la realidad. Tener en cuenta este aspecto resultó fundamental sobre todo a la hora de referirnos, por ejemplo, a la arquitectura medieval que Amador de los Ríos denominó “mudéjar” en 1859 (Salido-López, 2014). Evidentemente, este año marcó un antes y un después en el estudio planteado, dado que se encuentran libros de viajes posteriores a esa fecha que ya hacen referencia al mudéjar como tal. Por ejemplo, Davillier en su *L'Espagne* (1874) dice encontrarse ante monumentos “au style d'architecture appelé en Espagne estilo mudéjar” (Davillier, 1874: 535). A pesar de conocer el término acuñado por Amador de los Ríos, cuando se enfrentó a la sala capitular de la catedral de Toledo vio una obra de “style moresque” -estilo morisco- que numerosas ediciones del texto al español han traducido erróneamente como “mudéjar”.

Otro de los resultados que se evidenció con el estudio planteado se relaciona con el conocimiento y uso que hicieron los extranjeros de las memorias de otros viajeros anteriores o de las crónicas de historiadores locales para redactar su libro de viajes

(Objetivo 2). En casos como el del italiano Antonio Conca, que copió párrafos enteros del *Viage de España* del español Antonio Ponz, se llegó incluso a dudar de la veracidad de su viaje. Evidentemente, circunstancias de este tipo llevan a tratar algunos textos, como puede ser el de Conca, con cierta prudencia a la hora de ponerlos al servicio del aprendizaje artístico y la formación cultural.

El referido uso que hicieron los viajeros de textos de diferente clase y condición para redactar sus memorias nos lleva a destacar la importancia de buscar las fuentes que los extranjeros consideraron de primera mano para conocer los territorios visitados. Si bien es cierto que en la mayoría de los libros de viajes éstas no aparecen mencionadas a pesar de que hicieron uso de ellas, en textos como el de Rodrigo Méndez da Silva o el de Richard Ford se alude a numerosas obras usadas para el conocimiento del patrimonio y las ciudades visitadas. Aspectos de este tipo son una muestra evidente del nivel cultural de cada uno de los extranjeros llegados a España, circunstancia que también determina la calidad del texto a estudiar y, en consecuencia, los aportes pedagógicos en el contexto competencial al que se hacía referencia en la introducción.

Pero no siempre han sido textos escritos las fuentes utilizadas por los viajeros para conocer los lugares visitados. El análisis de las memorias seleccionadas en esta investigación también puso de manifiesto la influencia de la tradición oral. Bertaut, cuando conoció el Puente de Alcántara en Toledo, señaló en sus memorias: “me habían contado maravillas de este puente del Tajo, que me habían dicho no tener más que un arco; pero encontré que había uno grande entre dos pequeños” (García, III, 1999: 410-411).

Junto a las fuentes escritas, el estudio planteado nos permite destacar entre los resultados de

la investigación el excelente papel de la pintura, la fotografía y el grabado histórico en un contexto de educación patrimonial y formación estética (Objetivo 2). Por ejemplo, Joaquín Sorolla legó un corpus de imágenes fruto del viaje que hizo a Toledo con Beruete en 1907¹. Pero, además, la producción de Casiano Alguacil, de Charles Clifford o de otros muchos interesados en escribir su “relato de viajes” a través de la fotografía supuso comprobar cómo le ha afectado el paso de los años a los monumentos descritos por los viajeros y el estado de estos a partir de la segunda mitad del siglo XIX². Casos como el de San Juan de los Reyes y las puertas del recinto murado toledano o el Palacio del Infantado en Guadalajara ponen de manifiesto que la coyuntura y el devenir históricos han hecho necesaria la intervención del hombre para devolver el patrimonio, con más o menos fortuna, a su estado de esplendor original. Por suerte, se conservan estos testimonios visuales que nos hablan de un antes y un después en el patrimonio estudiado y que justifican las valoraciones de éste presentadas por los extranjeros en sus memorias.

En definitiva, todo lo tratado a lo largo de este estudio permite destacar la importancia de contar con la literatura de viajes como recurso para la educación patrimonial y, en consecuencia, para dar respuesta a los requerimientos de un nuevo planteamiento curricular preocupado por la formación cultural y artística (Objetivo 3). Sin olvidar las posibles limitaciones de este medio pedagógico y para la investigación

artística (reiteran a menudo datos inexactos retomados de otras fuentes anteriores o de la tradición oral, en algunos casos son viajes ficticios cuyas descripciones nada tienen que ver con la realidad de la obra o tienen un carácter subjetivo muy influyente en las valoraciones hechas del patrimonio descrito), se debe tener en cuenta que pocas fuentes igualan la mirada del otro para conocer la realidad social y cultural de los lugares descritos y, en consecuencia, para dar respuesta a procesos de formación íntegra en el contexto competencial.

Queda puesto de manifiesto, en este sentido, cómo las memorias de viajes permiten retroceder en el tiempo y valorar las particularidades culturales de cada momento, así como conocer en qué medida le ha afectado el paso del tiempo y los acontecimientos históricos al patrimonio o cuál fue la valoración del mismo siglo a siglo ante una cuestionable evolución de las ideas estéticas. De esta manera, se evidenció el potencial de este recurso literario para dar respuesta a la necesidad de aportar estrategias didácticas específicas en aras de una formación artística en la que destaque el sentido y el valor de una educación que salva las barreras disciplinares y permite una sensibilización ante el patrimonio (Cambil y Fernández, 2016; Cuenca, 2014; Fontal, Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2021) (Tabla 2).

¹ El Ministerio de Cultura y Deporte (2023) conserva diferentes obras de Joaquín Sorolla de principios del siglo XX que forman parte de sus memorias sobre Toledo.

² Algunos de estos relatos visuales han sido digitalizados y puestos a consulta libre por algunas instituciones públicas. Véase, por ejemplo, el legado de diferentes fotógrafos de la segunda mitad del siglo XIX en la web del Ayuntamiento de Toledo (2017).

TABLA 2.

Resumen de resultados.

Bloques temáticos	Resumen de resultados
Características de la literatura de viajes.	<ul style="list-style-type: none"> - Aportaciones de interés relativas a lo artístico, lo geográfico, lo histórico o lo antropológico. - Amplias descripciones en los textos del siglo XIX. - Influencia destacable de las ideas estéticas propias de la manera de crear y del pensamiento filosófico. - Naturaleza subjetiva de las memorias de viaje. - Diferencias en el protagonismo del patrimonio visitado.
Fuentes y traducciones	<ul style="list-style-type: none"> - Relación de los textos con las memorias de otros viajeros precedentes: viajes ficticios. - Diferentes niveles culturales que determinan la cita de fuentes escritas en la redacción de las memorias de viaje. - Importante influencia de la tradición oral. - Aportes destacables, en algunos casos, de los recursos visuales. - Necesidad de contrastar los datos aportados por la literatura de viajes con otras fuentes de naturaleza artística. - Valoración de los términos incluidos en las traducciones.
Valoraciones e implicaciones para la pedagogía del arte.	<ul style="list-style-type: none"> - Limitaciones vinculadas a la reiteración de datos inexactos retomados de otras fuentes anteriores o de la tradición oral. - Viajes ficticios. - Aportaciones personales influyentes en las valoraciones hechas del patrimonio descrito. - Importantes reflexiones para conocer las particularidades culturales de cada centuria. - Literatura de viajes como recurso para salvar las barreras disciplinares en el estudio del patrimonio. - Potencial pedagógico de la lectura de los libros de viaje: educación patrimonial.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIÓN

De un tiempo a esta parte, hemos asistido a un cambio muy significativo en el contexto de la pedagogía del arte, pues, más allá de la expresión, el desarrollo cultural y el conocimiento de la génesis de la creación artística se han convertido en un eslabón incuestionable de los procesos de formación íntegra. En este sentido, la CCEC conceptualizada en la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* aporta una nueva mirada a cuanto supone la formación artística

en contextos educativos formales. Como no podía ser de otra manera, una educación de naturaleza patrimonial en un modelo formativo competencial debe plantearse desde una coyuntura interdisciplinar y debe partir de estrategias que requieren de un análisis y estudio previo. En el caso de la investigación planteada, el aporte a este proceso de cambio se ha articulado desde la selección de textos de viajeros que suponen una mirada intercultural de la sociedad y, en consecuencia, se caracterizan por ser una herramienta pedagógica de gran potencial. La selección realizada atendiendo a un criterio diacró-

nico permite concluir destacando los importantes cambios en la manera de valorar el patrimonio y, evidentemente, de aproximarse al contexto social y cultural en el que se inscribe la obra de arte. El análisis realizado evidencia, en este sentido, que el género de los libros de viajes pudo tener su origen en los escritos de autores árabes: Ibn Yubayr, por ejemplo, en el siglo XII, escribió la primera *Rihla* o libro de viaje. Un antecedente del género literario en el que se inscriben las memorias de viajeros lo encontramos, además, en los primeros ejemplos de literatura geográfica en lengua árabe que surgieron en el siglo IX ligados al Estado. Partiendo de estos textos de diferente procedencia, poco a poco se fue fraguando un nuevo género dedicado a las experiencias del viajero y diferenciado de la geografía y la historia. Así pues, a partir del siglo XV la mirada del viajero que llega a España será diferente. En el ámbito internacional nos encontramos con una continuidad en las peregrinaciones que tanta importancia tuvieron durante la Edad Media. Es la época de las grandes expediciones marítimas de españoles, británicos y portugueses. Se pone de manifiesto cómo en este momento se despierta el interés y la curiosidad por viajar, descubriendo nuevas tierras, costumbres y riquezas. Por otra parte, el análisis realizado permite concluir señalando cómo la gran revolución del viaje llegó con lo que los ingleses llamaron "Grand Tour" a partir de la segunda mitad del siglo XVII, momento que supone un importante filón para la literatura de viajes. El siglo XIX es la centuria del viajero romántico propiamente dicho, figura que tanto protagonismo ha tenido en el mundo de la historiografía. El viaje comienza a tener algo de evasión, nomadismo y de ejercicio de nostalgia. Esta actividad ya no es una mirada de autosuficiencia, buscando nuevas rutas y caminos que aporten exotismo, mestizaje, pintoresquismo y riesgo. Estamos, pues, ante el momento que encarna la reacción contra el espíritu

filosófico de la Ilustración dieciochesca y la literatura de viajes destaca por el carácter descriptivo de sus aportaciones. Por último, cabe destacar cómo a comienzos del siglo pasado los escritores de libros de viajes se alejaron progresivamente de la forma tradicional del reportaje empírico.

En segundo lugar, el estudio llevado a cabo da a conocer la importancia de valorar las circunstancias que condicionan el relato de viajes. En este sentido, se detecta una importante evolución de las ideas estéticas, pues es reseñable la influencia que estas ejercieron en las diferentes valoraciones que los viajeros extranjeros hicieron de la obra de arte. El final de la Edad Media vino marcado, en el ámbito filosófico, por una reacción contra el espíritu y los procedimientos del peripatetismo escolástico. En este aspecto, el siglo XV italiano supone un cambio decisivo en la manera de crear. Es un momento en el que, inspirados en las antiguas culturas de Grecia y Roma, el desarrollo artístico del Renacimiento se basa en la observación del mundo visible, aplicando en sus pinturas y esculturas los principios matemáticos de equilibrio, armonía y perspectiva. Estas nuevas formas llegaron al resto de Europa, lo que significa un cambio en los principios estéticos respecto a los de la Edad Media. Estamos, pues, en un momento en el que el hombre necesita un nuevo lenguaje para expresarse, no le sirve la monumentalidad del mundo gótico y busca un arte hecho a su medida. El ideal clásico, propio del mundo del Renacimiento al que nos acabamos de referir, se retoma con fuerza en la segunda mitad del siglo XVIII con el llamado Neoclasicismo. La nueva estética trata de reemplazar los principios artísticos impuestos por el Barroco y el Rococó por otros que respondieran a la manera griega y romana. Teóricos como el alemán Winckelmann iban a cuestionar los conceptos y las formas del arte del Barroco tardío en aras de un nuevo protagonismo de los valo-

res estéticos clásicos (Winckelmann, 1964). Tal y como ha quedado puesto de manifiesto, esta nueva concepción del arte sí aparece reflejada de forma bastante clara en los libros de viajes. Por último, el Romanticismo decimonónico supone un nuevo movimiento cultural que hunde sus raíces en diferentes acontecimientos revolucionarios que marcaron el nacimiento de un nuevo orden social. Estamos en el momento culmen de la valoración del pasado medieval, algo propio de esta nueva psicología y de lo que nos hablaron teóricos como Víctor Hugo o John Ruskin. En definitiva, se concluye destacando una reacción contra el espíritu racional y crítico de la Ilustración y el Clasicismo que permitió tomar la estética medieval como referencia.

Y, finalmente, se ha de concluir remarcando las ventajas e inconvenientes de los aportes de viajeros extranjeros para el desarrollo de una educación patrimonial. Desde el punto de vista pedagógico y para el desarrollo cultural y del conocimiento artístico, se evidencia en el análisis de resultados que la literatura de viajes es un recurso pedagógico de enorme interés en el contexto de la educación patrimonial: las descripciones de las obras de arte, los análisis del contexto social y cultural en el que se inscribe el patrimonio o la evidente muestra de una realidad cambiante en los criterios estéticos y en el pensamiento filosófico, son algunos de los aportes de los textos de viajeros para dar respuesta a los conocimientos, capacidades y actitudes de la CCEC. No obstante, no se han de olvidar las posibles limitaciones que la iniciación en la lectura de las aportaciones de los viajeros extranjeros pueda presentar para el desarrollo cultural y artístico, como puede ser su carácter subjetivo o el hecho de que presenten datos inexactos retomados de los textos que les sirvieron como guía de viaje o de la tradición oral. No obstante, se concluye señalando que pocas fuentes igualan la mirada del viajero para

conocer la realidad social y artística de culturas diversas, esencia del enfoque competencial del currículo actual. Nos encontramos, pues, ante un recurso que facilita una aproximación a las artes y al diálogo entre las artes de forma atenta, respetuosa, sensible, abierta y crítica, así como una participación en los procesos artísticos, culturales e interculturales que, según el criterio de Alsina (2009), fundamentan la esencia de esta formación competencial. Esta perspectiva de análisis de los textos escritos por viajeros extranjeros permite aproximarse a uno de los aspectos de la conceptualización del patrimonio que se ha considerado más relevante: su "implicación como referente para la asunción de identidades culturales por parte de las diferentes estructuras sociales, de manera colectiva, y de los ciudadanos, de forma individual [...] convirtiéndose en el capital simbólico de una sociedad" (Cuenca, 2014: 78).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBURQUERQUE-GARCÍA, Luis (2011). *El relato de viajes: hitos y formas en la evolución del género*. **Revista de Literatura**, vol. LXXIII, n.º 145, pp. 15-34.

ALSINA, Palma (2009). *La evaluación de la competencia cultural y artística*. **Aula de Innovación Educativa**, vol. 183-184, pp. 16-19. Recuperado de <https://n9.cl/nm723>

ALSINA, Palma, y GIRÁLDEZ, Andrea (Coords.) (2012). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona. Graó.

CALVO, Susana (2007). *Viajes por el Mediterráneo entre los siglos VIII y XII: tras los pasos de los viajeros y de los objetos andalusíes, fatimíes y bizantinos*; en CORTÉS, Miguel (Ed.). **Camino de Bizancio, Actas de las jornadas celebradas los días 6, 7 y 8 de marzo de 2006**. (pp. 141-174). Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.

CAMBIL, María Encarnación, y FERNÁNDEZ, Rafael (2016). *El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica*; en MOLINA, Sebastián, LLONCH, Nayra, y MARTÍNEZ, Tania (Eds.). **Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI**. (pp. 27-46). Gijón. Trea.

CASTRO, Leticia, y LÓPEZ, Ramón (2019). *Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria*. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 33, n.º 1, 97-114. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>

CE (CONSEJO EUROPEO) (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. **Diario Oficial de la Unión Europea**, 2018/C 189/01. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/TodayOJ/>

CUENCA, José María (2014). *El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial*. **Tejuelo**, n.º 19, pp. 76-96. Recuperado de <https://tejuelo.unex.es/article/view/2566>

CUENCA-LÓPEZ, José María, MARTÍN-CÁCERES, M., y ESTEPA, J. (2020). *Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía*. **Aula Abierta**, vol. 49, n.º 1, pp. 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>

DAVILLIER, Charles (1874). *L'Espagne*. París. Librairie Hachette et C^a.

DORÉ, Gustave, y DAVILLIER, Charles. (1988). *Viaje por España*, 2 vols. Madrid. Grech.

FÉE, Antoine Laurent Apollinaire (1861). *Souvenirs de la guerre d'Espagne dite de l'Independence, 1809-1813* (2ème éd.). Strasbourg. Michel Lévy Frères.

FONTAL-MERILLAS, Olaia (2016). *El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de Primaria*. **Arte, Individuo y Sociedad**, vol. 28, n.º 1, pp. 105-120. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683

FONTAL, Olaia, IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Álex, MARTÍNEZ, Marta y, RIVERO, Pilar (2017). *El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros*. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, vol. 20, n.º 2, pp. 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>

FONTAL, Olaia, GARCÍA-CEBALLOS, Silvia, y ASO, Borja (2020). *Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje*. **Investigación en la Escuela**, n.º 101, pp. 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>

FONTAL, Olaia, LUNA, Úrsula, e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Álex (2021). *Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio*; en ARRIETA, Iñaki (Ed.). **Patrimonio y museos locales: temas clave para su gestión**. (pp.197-216). Tenerife. Pasos.

FONTAL, Olaia, MARÍN, Sofía., y GARCÍA, Sonia (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Madrid. Paraninfo.

FORD, Ricard (1981). *Manual para viajeros por Castilla y lectores en casa*. 2 vols. Madrid. Turner.

GARCÍA, J. (Ed.) (1999). *Viajes de extranjeros por España y Portugal: desde los tiempos más remotos hasta comienzos del siglo XX*. 6 vols. Salamanca. Junta de Castilla y León.

GAUTIER, Théophile (1933). *Viaje a España*. Madrid. Espasa-Calpe (reimpr.).

GÓMEZ, Francisco Javier (2000). *El descubrimiento del mundo. Geografía y viajeros en la Antigua Grecia*. Madrid. Akal.

GÓMEZ, Gaspar (1974). *Los viajeros de la Ilustración*. Madrid. Alianza.

GUEVARA, Gladys Patricia, VERDESOTO, Aleix Eduardo, y CASTRO, Nelly Esther *Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)*. **RECIMUNDO**, vol. 4, n.º 3, pp. 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

HUERTA, Ricard, y DOMÍNGUEZ, Ricardo (2020). *Por una muerte digna para la educación artística*. **EARI**, n.º 11, pp. 9-24. <https://doi.org/10.7203/eari.11.19114>

LÓPEZ, Gabriel (2015). *El Grand Tour: revisión de un viaje antropológico*. **Gran Tour: Revista de Investigaciones Turísticas**, n.º 12, pp.106-120.

MILES, Matthew. B., y HUBERMAN, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis*. Beberly Hills, CA: Sage Publications.

MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE (2023). *Colecciones en Red*. Recuperado de <http://ceres.mcu.es/pages/Main>

PARDO, Jesús (Trad.) (2008). *Richard Ford. Manual para viajeros por España y lectores en casa. Madrid y Castilla*, t. III. Barcelona. Turner.

PONZ, Antonio (1972). *Viage de España: en que se da noticia de las cosas más apreciables, y dignas de saberse, que hay en ella*. 18 vols. Facs. de la ed. de 1787-1794. Madrid. Atlas.

SALIDO LÓPEZ, P. V. (2011). *La literatura de viajes como fuente para la investigación*; en COLLADO YURRITA, Miguel Ángel, y HERNÁNDEZ ADROVER, Juan José (Coords.), **I Jornadas Doctorales de Castilla-La Mancha: El doctorado: impacto social y futuro profesional**. (p. 70). Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha.

SALIDO-LÓPEZ, Pedro V. (2014). *La formulación del estilo mudéjar en*

el siglo del Romanticismo: una propuesta de estudio desde la literatura de viajes. **De Arte**, n.º 13, pp. 180-191.

SALIDO LÓPEZ, Pedro V. (2017). *La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores*. **Arte, Individuo y Sociedad**, vol. 29, n.º 2, pp. 349-368. <https://doi.org/10.5209/ARIS.54655>

SENABRE, Ricardo (Ed.) (2004). *Miguel de Unamuno. Obras completas*, t. VI. Madrid. Fundación José Antonio de Castro.

VILLAR, Ángel y Jesús (Comps.) (2004). *Viajeros por la historia: extranjeros en Castilla-La Mancha*. Cuenca. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

VILLAR, Ángel y Jesús (Comps.) (2006). *Viajeros por la historia: extranjeros en Castilla-La Mancha*. Guadalajara. Toledo. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

WINCKELMANN, Johann Joachim (1964). *Lo bello en el arte*. Trad. M. Schönfeld y S. Sosa Miatello. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Anexo. Relación de memorias de viajes seleccionadas

La geografía árabe como fuente para la literatura de viajes

Muhammad B. Muhammad al-Sarif al-Idrisi (1154). *Descripción de España*. Trad. de J. A. Conde (1799). Madrid. Imprenta Real.

Marine Reinaud (Trad.) (1848-1883). *Géographie d'Aboulféda*. 2 vols. París. À l'Imprimerie Nationale de France. <https://n9.cl/6pow6>

Memorias de viajes de los siglos XV y XVI

León de Rosmihal de Blatna (1465-1467). *Relación de viaje*. En José García Mercadal (1999). *Viajes de extranjeros por España y Portugal: desde los tiempos más remotos has-*

ta comienzos del siglo XX, I. Salamanca. Junta de Castilla y León.

Jerónimo Münzer (1494-1495). *Viaje por España y Portugal en los años 1494 y 1495*. Versión del latín por Julio Puyol. Edición digital a partir del *Boletín de la Real Academia de la Historia*, t. 84 (1924), pp. 32-119. Alicante. Biblioteca Virtual M. de Cervantes, 2010.

Antoine de Lalaing (1501). *Relación*. En José García Mercadal (1999). *Viajes de extranjeros por España y Portugal: desde los tiempos más remotos hasta comienzos del siglo XX*, I. Salamanca. Junta de Castilla y León.

Antoine M. Fabié (Ed.) (1983). *Andrea Navagero. Viaje por España (1524-1526)*. Madrid. Turner.

Gaspar de Barreiros (1542). *Chorografía*. En José García Mercadal (1999). *Viajes de extranjeros por España y Portugal: desde los tiempos más remotos hasta comienzos del siglo XX*, II. Salamanca Junta de Castilla y León.

Juan Bautista Lavanha (1622). *Viage de la Catholica Real Magestad del Rei D. Filipe .III N. S. al Reino de Portugal. I relacion del solene recebimiento que en el se hizo*, Facs. de la ed. de 1622 (2007). Valencia. García Editores.

Memorias de viajes del siglo XVII

Ana Minguito (Trad.) (2004). *El diario del viaje a España del Cardenal Francesco Barberini escrito por Cassiano del Pozzo*. Madrid. Doce Calles.

François Bertaut (1659). *Relation du voyage d'Espagne*. En José García Mercadal (1999). *Viajes de extranjeros por España y Portugal: desde los tiempos más remotos hasta comienzos del siglo XX*, III. Salamanca. Junta de Castilla y León.

Rodrigo Méndez Silva (1656). *Catálogo real y genealógico de España*. Madrid. Imprenta de Doña Mariana de Valle.

Rodrigo Méndez Silva (1645). *Población general de España*. Diego Díaz de la Carrera.

Antoine Jouvin (1672). *Le voyageur d'Europe*. En José García Mercadal (1999). *Viajes de extranjeros por España y Portugal: desde los tiempos más remotos hasta comienzos del siglo XX*, III. Salamanca. Junta de Castilla y León.

Raymond Foulché-Delbosc (Ed.) (1926). *Madame d'Aulnoy, Relation d'un voyage d'Espagne*. Ed. orig.: 1691. París. Klincksieck.

Memorias de viajes del siglo XVIII

Esteban de Silhouette (1770). *Voyages de la France, l'Espagne et l'Italie*, III. [s. n.].

Duque de San Simón (1721-1722). *Voyage par l'Espagne*. En José García Mercadal (1999). *Viajes de extranjeros por España y Portugal: desde los tiempos más remotos hasta comienzos del siglo XX*, IV. Salamanca. Junta de Castilla y León.

Richard Twiss (1775). *Travels through Portugal and Spain in 1772 and 1773*. [s. n.].

Jean François Peyron (1780). *Nouveau voyage en Espagne fait en 1777 et 1778*. Ed. de 2018. Madrid. Iberlibro.

Jean F. Bourgoing, Barón de Bourgoing (1788). *Nouveau voyage en Espagne*. 3 vols. París. Régnauld.

Miguel Delgado (Trad.) (1999). *Richard Twiss. Viaje por España en 1773*. Madrid. Cátedra.

Joseph Townsend (1792). *A journey through Spain in the years 1786 and 1787* (2.ª Ed.). London. C. Dilly.

Javier Portus (Trad.). *Joseph Townsend. Viaje por España en la época de Carlos III (1786-1787)*. Madrid. Turner.

Antonio Conca (1793). *Descrizione odeporica della Spagna in cui specialmente si notizie delle cose*

spettanti alle belle arti degne dell'attenzione del curioso viaggiatore. Parma. Dalla Stamperia Reale.

Memorias de viajes del siglo XIX

Alexandre de Laborde (1806-1820). *Voyage pittoresque et historique de l'Espagne.* París. Piere Didot.

Alexandre de Laborde (1808-1809). *Itinéraire descriptif de l'Espagne et tableau élémentaire des différentes branches de l'administration et de l'industrie de ce royaume.* 5 vols. París. I. H. Nicolle.

Alexandre de Laborde (1827). *Atlas de l'itinéraire descriptif de l'Espagne* (3^{me} Ed.). 4 vols. París. Chez Fermin Didot-Pere et Fils.

Miguel Á. Vega (Ed. y Trad.) (1998). *Wilhelm von Humboldt. Diario de viaje a España: 1799-1800.* Madrid. Cátedra.

Antoine Laurent Apollinaire Fée (1861). *Souvenirs de la guerre d'Espagne dite de l'Indépendance, 1809-1813* (2.^{eme} Éd.). París. Michel Lévy Frères, Libraires-Éditeurs.

Richard Ford (1845). *A hand-book for travellers in Spain, and readers at home.* 2 vols. London. John Murray.

Theóphile Gautier (1845). *Voyage en Espagne.* París. Charpentier.

Jesús Cantera (Trad.) (1998). *Théophile Gautier. Viaje a España.* Madrid. Cátedra.

Émile A. Bégin (1852). *Voyage pittoresque en Espagne et en Portugal.* París. Belin-Leprieur et Morizot.

Hans Ch. Andersen (1864). *In Spanien.* London. L. Wiebemann.

George E. Street (1865). *Some Account of Gothic Architecture in Spain.* London. John Murray.

Charles Davillier (1874). *L'Espagne.* Illustrée de 309 gravures dessinées sur bois par Gustave Doré. París. Librairie Hachette et C^a.

M. Barrés (1923). *Greco ou le secret de Tolède.* Libraire-Plon.

Alberto Insúa (Trad.) (1942). *Maurice Barrés. El Greco o El secreto de Toledo* (2.^a Ed.). París. Librería Hachette.

Memorias de viajes del siglo XX

Miguel de Unamuno (1922). *Andanzas y visiones españolas.* Madrid. Renacimiento.

Samuel L. Shneiderman (1938). *Guerra en España. Reportajes desde la retaguardia.* Trad. de Rhoda Henelde y Jacob Abecasis. Madrid. Báltica.

Frank Borkenau (1971). *El refñidero español: la Guerra Civil española vista por un ciudadano europeo.* Prólogo de G. Brenan. Ed. 2010. Barcelona. Backlist.


A. Serrano de Haro (Ed.) (2023). *Arent y España.* Madrid. Trotta.

NARRATIVAS DEL USO DE LA IMAGEN DE LAS PERSONAS NEGRAS EN LA PUBLICIDAD FRANCESA.

Narratives of the use of the image of black people in french advertising.


Kouadio Alexis Lally.

Université Peleforo Gon Coulibaly
de Korhogo, Costa de Marfil.
lally_kouadio@yahoo.fr

 <https://orcid.org/0000-0002-0177-2104>

Miguel González-González.

Universidad de León, España.
migog@unileon.es

 <https://orcid.org/0000-0003-2577-5753>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10073763>

RESUMEN

En el contexto francés multicultural, debido a las migraciones, los medios de comunicación construyen y deconstruyen las identidades según los intereses en juego y la figura del negro casi siempre ha estado asociado a estereotipos negativos. Sin embargo, en los últimos tiempos observamos la imagen del negro vendiendo bienes de consumo, lo cual no deja de levantar suspicacias o sospechas entre los africanos que contemplan atónitos este cambio de actitud. En este artículo analizamos, a través de la investigación etnográfica, el relato de estos africanos y analizamos el papel de la publicidad y los clichés que aún se mantienen.

Palabras claves: Migraciones; identidades; anuncios; negritud

ABSTRACT

In the French multicultural and migration context, the media construct and deconstruct identities according to the interests at stake where the figure of the black man has almost always been associated with negative stereotypes. However, in recent times we observe the image of the black man selling consumer goods, which does not stop raising suspicions among Africans who contemplate this change in attitude in astonishment. In this article we analyze, through ethnographic research, the story of these Africans and analyze the role of advertising and traces that still remain.

Keywords: Migrations; identities; advertising; black people

INTRODUCCIÓN

¿El negro vende? Esta es una pregunta que Raymond Bachollet y otros (Bachollet et al, 1993) ya plantearon en su libro *"Negripub. La imagen de los negros en la publicidad"*. Parece una pregunta un tanto extraña. El negro como elemento estético del arte publicitario es un hecho nuevo en Francia, ya que su imagen, en los albores de la publicidad, era claramente negativa. De hecho, el negro era la referencia de lo antiestético. Hasta 1930, los negros ilustraron productos alimenticios exóticos, se les caricaturizó y a menudo se les ridiculizó. Ya en los comienzos de la publicidad del tabaco en EEUU a finales del siglo XIX, según señala Goldstein (2011), a través de las *tobacco cards*, que eran tarjetas comerciales emitidas por los fabricantes de tabaco para publicitar la marca de cigarrillos, la mayoría de los afroamericanos eran excluidos de dichas tarjetas y por lo tanto su estilo de vida era invisibilizado. Así mismo, cuando eran incluidos, lo eran de una manera estereotipada y en muchos casos exhibidos con sus atuendos y costumbres nativas que les retrataban como "salvajes". Estos estereotipos raciales fueron utilizados para vender más tabaco entre la clase trabajadora masculina, se usaba la diversidad para vender más, no para integrar (Goldstein, 2011).

Entre 1945 y 1980, los negros figuraban principalmente en la publicidad turística: la aparición de las reivindicaciones de la negritud ha suscitado dudas entre los pensadores. En los años 80 se ve el gran retorno de su representación en carteles de vocación política, antirracista y caritativa, pero a veces también comercial, con algunas apreciables faltas de gusto. En Francia, en 1985, Debost y Peyrière organizaron en Nanterre (Bachollet et al, 1993) una exposición en la cual los numerosos carteles mostraban una evolución del estatus social del ne-

gro. Así, la publicidad permite seguir a través de estas visiones diarias el paso del Negro del salvajismo a la civilización.

Remontándonos en la Historia, no debemos olvidarnos lo que Blanchard (2000) denomina una "larga tradición francesa" como fueron los zoos humanos, donde se exponían miles de personas importadas de las colonias y que ha estructurado el pensamiento racial del siglo XX. Estos zoos, alumbados por la colonización, fueron populares en la Europa del siglo XIX y principios del XX y servían para saciar la curiosidad del público y sustentar el racismo científico que postulaba la idea de la superioridad de los blancos sobre el resto de seres humanos. Un racismo científico que como apunta Sánchez Arteaga (2007: 383) se corresponde con "la enorme violencia conceptual de la biología evolutiva humana ejercido sobre las comunidades más débiles del planeta". Una violencia simbólica que legitimaba el uso de la fuerza contra quienes eran descritos como seres semihumanos. Probablemente el último zoo humano que tuvo lugar en Europa fue con motivo de la exposición universal de 1958, en Bruselas (Bélgica), donde varias familias fueron trasladadas desde el Congo belga y exhibidas casi como animales.

Hoy en día, en un país que quiere ajustarse a los valores interculturales, los anuncios ofrecen una visión mitigada del avance de la integración de los negros en Francia. Esta contribución propone ver si existe realmente una "realidad subterránea" en el mundo de la publicidad, en la era de la sociedad mercantil y de la mundialización de los sistemas de comunicación. Nuestro marco espaciotemporal es el de Francia, como se ha anunciado anteriormente. Nuestro análisis tendrá como corpus las imágenes fijas en los anuncios a través de las cuales apreciaremos la posición de los africanos en lo tocante a su representación en la publicidad. La figura del negro ha

estado a menudo asociada a las guerras, a la hambruna, a las enfermedades. El fenómeno de la inmigración irregular en pateras ha añadido más drama al asunto. En los carteles, su imagen aparecía para pedir ayuda. Por eso, cuando un publicista plasma, en un anuncio, la imagen de un negro vendiendo un bien de consumo, no puede evitar levantar suspicacias o sospechas entre los africanos que contemplan atónitos este cambio de actitud hacia ellos. Resulta ahora que su imagen va asociada a productos de consumo. ¿Con qué propósito? ¿Es una manera de darles más visibilidad, integrarlos mejor, o solo es una manera de considerar que como ya están aquí, hay que aprovechar su número para vender? La avidez de comprar aumenta cuando uno se siente asociado a un producto y, la psicología visual utilizada en los anuncios genera determinadas emociones en los usuarios. En este aspecto, la publicidad es capaz de dar vida, y esta progresiva visibilidad, en el fondo, ¿puede ser que les venga bien a los africanos para afirmarse en una sociedad que parecía rechazarlos?

En este contexto, el objetivo de este trabajo está en desvelar la imagen real del negro en la publicidad que desde siempre ha estado asociada a estereotipos negativos. Así mismo, pretendemos visibilizar esa nueva imagen asociada a los productos de consumo y cómo se utiliza en este momento la imagen del negro en la publicidad.

En la literatura francesa ya se han realizado estudios sobre la imagen del negro. Florence Amalou (2001: 10) señala el uso sesgado de dicha imagen. Amalou anuncia la problemática y muestra una parcialidad: se trata de denunciar tanto los mitos y las “falsas verdades” transmitidas en los mensajes publicitarios, como las prácticas y los intereses que subyacen a la expansión de esta herramienta de comunicación. La constatación es honesta. Concluye con una pregunta

interesante: ¿Hasta dónde puede llegar la publicidad para vender? En lo que nos atañe, la aparición de las personas de color de manera cada vez más recurrente, puede o no suponer un cambio de paradigma. Esto explica nuestro desempeño.

¿Qué es una imagen? Partiremos de la definición (Rey-Debove y Rey, 2005: 1308) que dice que “es la representación de un objeto por las artes gráficas o plásticas o por la fotografía, la reproducción exacta o representación analógica de un ser, de una cosa”. Esta definición es válida para imágenes visuales, incluidos los carteles publicitarios. En los carteles publicitarios, las imágenes son intencionadas. El objetivo es llamar la atención del público, con trasfondo económico, social, político, religioso o incluso cultural. Cuando se trata de la dimensión argumentativa, para poder persuadir al lector/consumidor, tenemos que introducir en la imagen la retórica que no es otra cosa que el arte de persuadir. La persuasión da sentido a la publicidad.

Desde un punto de vista antropológico y sociológico, la publicidad se ha definido como la promoción pública de un producto. La teoría de Goffman (1973: 30-31), sobre cómo los individuos se organizan y lo que muestran de sí mismos puede ser utilizada en la publicidad: los individuos tienen un “lado personal” y van a ver una apariencia a través de la prenda; el sexo, la edad y las características raciales; el tamaño y la fisonomía, la actitud, la forma de hablar, las mímicas, los comportamientos gestuales, y otros elementos similares. La realidad publicitaria se materializa en dos niveles diferentes: sería hecha por los profesionales con ánimo de lucro. Para Pégard, (2004: 86) la publicidad es un espectáculo en el que los individuos se ofrecen en representación. Cathelat (2001: 33-34) desarrolla la idea de que un anuncio “ofrece una galería de retratos de estilos de vida que estructuran la sociedad y ofrece

‘imágenes de sí mismo’ en el entorno sociocultural de referencia. Comprar un producto es comprar una identidad tanto o más probablemente que una utilidad”.

Desde la sociología, se ha visto la publicidad como instrumento de influencia que puede afectar a las opiniones, actitudes y comportamientos de los individuos y grupos sociales (Moingeon, 1993). En base a ello, la eficacia de una comunicación se evaluará a partir de su capacidad para producir un cambio social (Batra et al, 1995) y la eficacia de la publicidad debe evaluarse a partir de su efecto sobre las ventas a corto plazo.

La modificación de la actitud y la formación de juicios, parámetros de evaluación y persuasión y, por tanto, de la eficacia de la publicidad es para los sociólogos afectivistas una cuestión que podría explicarse a partir de una serie de factores emocionales. Dicho de otro modo, un mensaje publicitario puede desempeñar también su papel de persuasión, simplemente basándose en un color, una imagen, un logotipo, etc. (Kammoun, 2001).

Hablando del enfoque semiológico de la publicidad, cada publicidad posee tanto mensajes denotativos como connotativos. Desde este punto de vista, en la fase de análisis y significado de estos mensajes, debemos recurrir a la semiótica. “En semiótica visual, la imagen se considera una unidad de manifestación autosuficiente, como un todo de significado, susceptible de ser analizada” (Grei-mas y Courtès, 1979: 181). La imagen en el anuncio tiene varios sentidos (Sönmez, 2010: 93) o bien es denotativa, o bien connotativa, con lo cual, deberán ser tratados profundamente. Desde el punto de vista denotativo (objetivo), cada mensaje tiene señales generales que son aceptadas. Es lo que se ve en la imagen en sí. Por ejemplo, frente a la imagen publicitaria, las líneas, los colores, las formas geométricas, las fotos de animales, de vegetales, de individuos pueden

definirse como saberes adquiridos por la lectura denotativa. Desde el punto de vista connotativo o subjetivo, se mira lo que la imagen transmite, la interpretación que se le puede dar. Aquí, las diferentes connotaciones que surgen de una cultura juegan un papel importante en la semiótica de la imagen. En esos dos niveles de análisis, valorizaremos los elementos más pertinentes para el estudio.

2. METODOLOGÍA

Nuestro quehacer se ha plasmado en un listado de carteles publicitarios que hemos observado en nuestro trabajo de campo etnográfico realizado en Francia entre 2018 y 2019, especialmente en París y Nantes. Estos carteles, objeto de nuestros análisis, fueron conseguidos de forma aleatoria, conforme los veíamos en dichas ciudades. Las imágenes, cualquiera que sea su tipo, tienen que enseñarnos algo. Tienen su propio lenguaje, sus códigos y una o más funciones: comunicarnos, convencer, persuadir, criticar, etc. En nuestro enfoque, hemos seguido el método de análisis denotativos y connotativos aportados siguiendo a Baraduc (1972), a Sönmez (2010) y a Zeina (2016) que lo consideran adecuado para estudios en el ámbito de los anuncios publicitarios. Describimos e interpretamos las imágenes poniéndolas en su contexto. Ya que la perspectiva que nos interesa es la de los propios negros, hemos formado dos grupos de discusión de cinco personas cada uno con africanos en París y Nantes para saber sus percepciones al respecto. Cada grupo contaba con cinco personas. El grupo 1, el de París constaba de: (Anicet G2, Benín), (Nicaise G2, Togo), (Habiba G2, Senegal), (Koffi, G2, Costa de Marfil) (Sibelle, G2) El de Nantes se componía de: (Abé G1, Costa de Marfil), (Ahmed G1, Mali), (Berraca G Gabón) (Patricia G1, Costa de Marfil), y (Etienne G1, Camerún). A partir de los resultados del trabajo de campo, plasmados en los discursos, comentarios, apreciaciones y valoraciones,

hemos elaborado una estructura por temas siguiendo el orden de las fotos que se les mostraban.

3. ANÁLISIS DEL CORPUS PUBLICITARIO

Para apreciar mejor estas imágenes, fruto de nuestra observación, debemos situarnos en el contexto de producción. Estamos entre 2018 y 2019 en Francia. En todos los niveles de la sociedad vemos a los negros: en política, en la música, en el deporte, etc. La sociedad intercultural está en marcha y en la publicidad no se queda atrás. La figura del negro está cada vez más presente. Se codea con la de los blancos, ya sea para la sensibilización, para el estímulo del consumo o en otros aspectos de la sociedad donde se necesita su visibilidad social. Se admite que hay que hacer con los negros en Francia con la larga tradición de su presencia. El negro es casi tan importante para la patria como cualquier blanco. En el deporte francés su figura es omnipresente. La presencia de los negros en el deporte es un argumento innegable de venta y permite llegar al colectivo de una forma más directa, lo que permite beneficiarse de su capacidad financiera de una manera cada vez más notable. No todos los migrantes repatrian el dinero a su país. Muchos han construido su vida en Francia y la llevan como un ciudadano francés que no se diferencia de los demás. Son víctimas del consumismo como todos. Además, los jóvenes alardean de su éxito social, ya que desde el pasado se trataba de exaltar la riqueza adquirida en Europa. Existen modelos negros de éxito y hay muchos en el deporte. Se trata de presentar al negro en formas que contrasten con su antigua representación. Pero en la patria de los derechos humanos, el Estado tampoco puede seguir haciendo la vista gorda ante las publicidades que se pueden considerar ofensivas, aunque solamente lo sean sutilmente. Las siguientes imágenes que vamos a ver y que sustentan nuestro estudio fue-

ron tomadas por los autores en diferentes puntos de Francia, en anuncios en la calle o en centros comerciales.

IMAGEN 1.

Fotografía 1a tomada en París (2018), fotografía 1b tomada en Nantes (2019). Fuente propia.



Cartel 1a:

Análisis denotativo: En este primer cartel publicitario vemos a una joven negra, muy sonriente. Es imposible no darse cuenta de las gafas que luce, de la marca ATOL.

Aparece un mensaje: “Por fin puedes escuchar esa voz que te dice que los compres”.

Análisis connotativo: El anuncio anima a comprar una montura, ya que los precios se reducen en un 40 %. Es propagandista para motivar a los negros a comprar gafas de esta marca, más baratas ahora, y, por lo tanto, a la altura de su bolsillo. Pervive la idea del negro pobre.

Cartel 1b:

Análisis denotativo: Aquí se ve a un joven negro sonriente, su nombre es Jonathan, y está en formación en Nantes. Esto explica su apariencia intelectual. Sólo se ve la parte superior

de su cuerpo. La barbilla entre su pulgar y el dedo índice, su mirada parece orientarse hacia el futuro. El contexto es el de la inscripción en las listas para las elecciones municipales. Viene un mensaje que dice: «Sin ti, falta una voz».

Análisis connotativo: Es un cartel incitativo para animar a los negros a participar en el proceso electoral. Su vida también depende de ello pues-to que, siendo estudiante, necesitará trabajar.

IMAGEN 2.

Fotografías 2a y 2b tomadas en París (2019). Fuente propia.



Cartel 2a:

Análisis denotativo: Este cartel tiene como protagonistas a una niña y a un niño, de tipo africano, medio representados, que juegan a los médicos. Está marcado en la parte superior: “Tengamos corazón para que tengan uno. Donen a mecenat-cardiaque.org”.

Análisis connotativo: El cartel pretende persuadir a la gente a ayudar a los negros necesitados de trasplante. Los trasplantes cardiacos no conciernen a los negros, y solicitar ayuda para ellos solo, es puro reduccionismo.

Cartel 2b:

Análisis denotativo: Se ve a un hombre y a una mujer, con la apariencia de una pareja, representada también a medias. En su imagen, vienen escrito “Soy de fiar, hago el test”. El test se refiere “Infecciones de trans-

misión sexual y VIH, hazte una prueba”.

Análisis connotativo: De siempre se ha asociado al negro con el SIDA. La motivación es incentivar a los negros a hacerse el test. Es una forma de segregación del negro y puede suscitar repulsión.

IMAGEN 3.

Fotografía 3a tomada en Nantes (2018), fotografía 3b tomada en París (2019). Fuente propia.



Cartel 3a.

Análisis denotativo: En este cartel se ve a un joven negro enseñando un billete de lotería. Si se mira bien la imagen, el modelo parece acercárselo al lector. También está medio representado y en su imagen se lee: “Tal vez su mejor Navidad”. En la parte inferior, aparece un monto de 2.000.000 de euros como *jackpot*.

Análisis connotativo: Es una invitación a jugar a esta lotería deportiva. Si no pueden ganarse la vida como los demás, les queda la lotería para sacar su vida adelante

Cartel 3b:

Análisis denotativo: En él se ven dos niñas sonrientes, una negra y una blanca. La blanca esta delante de la negra. Esta, tiene su brazo detrás de su espalda. Están representadas a medias en una caja de juguete “Lego” donde está escrito “amigos”.

Análisis connotativo: ¿Son realmente amigas si la chica negra tiene

las manos por detrás como para evitar tocar a la blanca? Aquí, la niña blanca destaca delante de la niña negra, lo que puede reflejar que los blancos siempre están delante.

IMAGEN 4.

Fotografía 4a tomada en una tienda Decathlon en París (2019). Fuente propia.
Fotografía 4b extraída de internet (2018).



Cartel 4a.

Análisis denotativo: En la imagen se ven tres jóvenes: 2 de tipo caucásico, una de ellas mujer, y otra de tipo africano, con camisetas de la marca "Le coq sportif". Sus expresiones faciales son normales.

Análisis connotativo: El cartel tiene un claro motivo comercial. Negros y caucásicos asociados para demostrar el mestizaje de la sociedad francesa. Es una manifestación de la sociedad intercultural.

Cartel 4b

Análisis denotativo: Publicidad de la marca de ropa H&M. Muestra a dos chicos, uno blanco y otro negro con sudaderas. En la del negro se lee el "mono más guay de la selva". Ambos tienen una expresión facial normal.

Análisis connotativo: El negro es claramente asociado al mono, mientras, el blanco es experto en la supervivencia como se lee en su sudadera.

IMAGEN 5.

Fotografía tomada en una tienda celio en París (2019). Fuente propia



Cartel 5.

Análisis denotativo: Muestra a un joven negro tumbado en un sofá con dos leopardos colocados sobre él. Tiene la mirada fija con una expresión seria. Parece hacer la promoción de la marca de vestir "celio".

Análisis connotativo: Es una modernización de la imagen del negro salvaje. Es una incitación a expresar realmente su personalidad y parece una invitación a algo.

4. RESULTADOS

4.1. Narrativas de los informantes

Hoy en día, el negro es más visible en la publicidad y la interpretación de esta visibilidad difiere de unos participantes del estudio a otros. Para unos, es el resultado de la aceptación de la convivencia con personas de diferentes colores:

Los negros están ahora en la publicidad con un propósito específico: mostrar que hay diversidad, que la integración está en marcha. En nuestra casa se dice que no se puede esconder el sol con la mano. Es evidente, hay que componer con ellos. (Etienne G1)

Para otros, esta presencia es una señal de un cambio de paradigma en la forma de ver al negro.

Ya saben, siempre encontrarás gente para quejarse. Si solo hay blancos, diremos que son racistas, que ni siquiera quieren ver a los negros. (Ahmed, G1)

Anicet cree que es una forma más de denigrarlo.

¿Si los negros salen en los anuncios, pregunté por qué? La experiencia de nuestras relaciones demuestra que siempre se han servido de nosotros. ¿Por qué crees que les va a encantar los negros tanto como para hacer su apología ahora? Las cosas ya no se ocultan, sabemos de qué se trata. (Anicet G2)

Además, se apuntó que esa presencia, todavía escasa, se debe a los criterios que rigen la elección de los modelos, y en algunos casos, por la imagen que uno puede dar de sí:

Hoy, guste o no, los negros están instalados en Francia. Muchos no lo han pedido. Nacieron aquí e intentaron vivir aquí como los demás. Se integran y pueden realizar los mismos trabajos que los demás. No es fácil, pero están luchando. No siempre vamos a quejarnos. Si eres bueno para un trabajo, te emplean, si no cumples con los criterios, no te cogerán. (Berraca G1)

En África, una chica hermosa tiene curvas pronunciadas. Cuanto más las tienes, más guapa eres. Aquí es donde supe que mi posterior no me servía de nada. No podía realizar mi sueño de aparecer en anuncios como me hubiera gustado. En todos los lugares donde estuve, me dijeron que buscaban chicas delgadas. Si yo estuviera delgada, ¿me iban a tomar, no sé, pero sé que hay modelos negros aquí? (Berraca, G1)

Una amiga de Senegal de mi barrio posó en una revista. Nos contaba que cuando empezó, le tomaban fotos. En algunos casos, estaba medio desnuda. Para los musulmanes esto es un poco chocante, y sé de lo que estaba hablando. Para mí, no hay mucha gen-

te negra por la mirada de los demás. (Habiba, G2)

Koffi, uno de los marfileños, es más crítico con aquellos que piensan que la visibilidad se tiene a costa de prejuicios:

Si aparecen en los anuncios, se dicen que hay tintes de racismo, y se critica, si no aparecen, se critica también. O sea, hay que parar un momento. Estamos en la publicidad, y la gente lo que hace es vender y en eso, no solo se elige la imagen que mejor se presta, sino que, además, saben los publicistas, lo que quieren conseguir con tal de hacer vender. Eso es todo. Siempre buscando cinco pies al gato. (Koffi, G2)

Aquí, la percepción de los participantes es que se sigue asociando los negros con las enfermedades (carteles 3 y 4), aunque no todos:

Ya no toman fotografías de niños famélicos para generar lástima, la gente se muestra más fina para no levantar indignación. Ahora, aparecen sonrientes, pero es más de lo mismo. Insúltenme sonriendo, consideraré que me están ofendiendo. ¿De lo contrario, solo hay negros enfermos del corazón? (Abé G1)

Me dicen que los negros sirven para hablar de enfermedades y demás cosas de mal gusto. Yo ya vi a blancos en anuncios de sensibilización sobre enfermedades. Basta ya de victimismo. (Ahmed G1)

Sí, claro, pero cuando se trata de los negros que se toman para concienciar sobre el VIH, para ti no hace nada. ¿Por qué seguir asociándonos al SIDA? Además, ni siquiera es una pareja mixta, no hay mejor manera para incitar a rehuir de ellos. (Patricia G1)

Las opiniones sobre el anuncio de la lotería también están divididas (cartel 5). Se siente indignación por el hecho de que el negro tenga que buscar su salvación en la lotería ¿Es la lotería un remedio para el fracaso migratorio? (Cartel 5) Otros lo ven como una necesidad ante las dificultades de inserción laboral o de integración:

La vida de los negros en Europa es cada vez más difícil. Los empleos bien remunerados son difíciles de obtener a pesar de los títulos. Algunos llegaron con muchas ilusiones en la cabe-

za, pero se encontraron brutalmente con la realidad. ¿Cómo podemos remediarlo? hay que probar suerte en la lotería. Allí no hay color. Eres negro, puedes ganar o perder. (Abé G1)

Esto significa que, puesto que no tienen otras alternativas, a la dificultad de inserción, se les conduce a la lotería. “Juega a la lotería si quieres ganar dinero”. Se les quita lo poco que ganan en el trabajo. Incluso si no se les obliga a jugar, hacer de ellos un avatar, no es justo. (Nicaise G2)

Las opiniones sobre el negro y el deporte son variadas. Para algunos, esto oculta un defecto de integración (Carteles 6 y 7) Eso obligaría al negro a buscar alternativas y en este aspecto, el deporte es una de ellas. Para otros es solo una búsqueda de consumidores negros, ya numerosos en el deporte:

Ya saben, cuando los jóvenes se ven obligados a ir al deporte para salir de él, eso significa que la sociedad ha perdido algo. A algunos les gusta decir que la selección nacional está llena de negros. ¿De quién es la culpa, se crean condiciones para que los que tienen la suerte de ser ingenieros se vean obligados, para muchos, a ir a recolectar fruta? Es la reproducción de lo que se hacía en la antigua Roma. Aquí es más sutil, en lugar de ganar libertad, se gana dinero entreteniéndolo a la gente. (Abé G1)

Todo esto es sintomático de la falta de integración. (Anicet G2)

Algunos participantes estiman que no es nada más que la sensibilización al consumo dirigida tanto a los negros como a los blancos:

Estamos en Francia, chicos, una sociedad de consumo y la gente busca clientes. La combinación de la imagen de los negros con el deporte no es casual. Es necesario que aquellos que se identifican con ellos puedan servir de base de venta. (Berraca G1)

Para mí, es simplemente la expresión de la diversidad en el deporte. Eso es todo. Mucha gente se identifica en las imágenes publicitarias. Es evidente. El único motivo es la venta: queremos vender. (Koffi, G2)

Esto explicaría también lo que pasa con los anuncios de gafas. Prevalece el incentivo al consumo:

Los anuncios que muestran a los negros con gafas son cada vez más visibles. Son hombres como los demás. Son consumidores como los demás. (Etienne G1)

Otras veces observamos que se produce cierta “animalización” del negro (Carteles 8 y 9). En estos carteles, hay una clara asimilación del negro al mundo de la selva, el reino animal se le aplica hasta el punto de que juega con bebés leopardos (cartel 9).

Lo de comparar a las personas negras con monos ya no es leyenda. Lo de la marca H&M con el niño negro con una sudadera en la que podía leerse “el mono guay de la selva causó indignación es característico de lo que la gente dice y piensa. Siempre se ve en el fútbol. (Sibelle, G2)

lo del tipo en la foto, es una burla. ¿Aceptamos la humillación con tal de posar por una campaña? Es despreciable, casi un insulto. ¿Cómo van a valorizarnos? A que vienen los leopardos si no es para decir que como salvajes jugamos con animales salvajes. Ya es cansino. (Patricia G1)

4.2. La cuestión desde el punto de vista del “blanco”

En muchas ocasiones, el sentimiento de esa representación del hombre negro no ha recibido la suficiente empatía por parte de la población blanca, incluso de la población antirracista comprometida con la igualdad y que acepta plenamente la diversidad étnica y cultural. Las propias marcas han recurrido a la publicidad para intentar lavar de alguna manera esa imagen con mayor o menor éxito. Hay que señalar que desde el surgimiento en Estados Unidos del movimiento *Black Lives Matter*, muchas de las marcas han mostrado su solidaridad a través de la publicidad, aunque sigue habiendo estereotipos. Podemos poner como ejemplo el caso de la marca deportiva Nike que ha modificado temporalmente su slogan *Just Do It* por: *For once, Don't Do It*. Es posible que muchos blancos no sean realmente conscientes de lo que significa ser blanco o negro, puesto que la blancura a menudo pasa

desapercibida para aquellos que se benefician de ella, pero para los que no lo hacen, el color de la piel está siempre presente (Applebaum, 2016). Además, para Daum (2020) es un error entenderlo solamente como un beneficio invisible para los blancos, sino que la supremacía blanca institucionalizada requiere no solo que los blancos se beneficien de ello por ser blancos, sino que esos beneficios estén condicionando con el sometimiento de las personas que no lo son. En este sentido, y en el caso que nos ocupa de la publicidad y los negros podemos extrapolarlo, puesto que el espectador blanco que está visionando la publicidad no es consciente del agravio que supone para una persona negra determinados contenidos o valores que se transmiten a través de los anuncios porque no puede “ponerse en sus zapatos”. Por eso ante la publicidad estereotipada racial, normalmente la persona blanca dirá que no tiene importancia, que no es para tanto, porque no tiene la misma perspectiva. Ponemos en este caso como ejemplo un anuncio de amplia difusión en la televisión española del año 2010 donde se recurría al tópico de los caníbales y los exploradores para anunciar la marca de jamón *Navidul*. En el anuncio, los negros aparecían como salvajes sin civilizar que tenían como oráculo del poblado a un mono y los exploradores blancos acababan en la olla. Analizando el relato de la mayoría de la población española que es mayoritariamente blanca, prácticamente apenas surgió el debate en España sobre la improcedencia de tal anuncio, es más, para la mayoría resultaba muy gracioso. Si lo vemos desde la perspectiva de la comunidad negra, evidentemente no encontramos tal visión. En este sentido, podemos imaginar que hoy en día, diez años después, casi sería impensable un anuncio de este tipo en España. De hecho, el anuncio recibió el “Premio Sombra Ombligo del mundo 2010” al anuncio más etnocentrista que otorga desde hace años la ONG “ecologistas en ac-

ción” a la peor publicidad (Ecologistas en acción, 2010).

Existe también un “racismo subliminal” que denota un sesgo racial sutil y que es un racismo que opera por debajo de la consciencia. Gómez y Huichi (1999) hablan de las nuevas actitudes racistas que han aparecido a partir del reconocimiento de nuevos derechos de los negros y que se manifiestan de forma encubierta y de la forma más indeseable socialmente, poniendo de relieve los sentimientos ambivalentes hacia las minorías. Este racismo simbólico no se expresa en términos de inferioridad ni segregacionismo, sino con la negación de que siga existiendo la discriminación. En este sentido, y como señala Da Silva (2011), la representación de los negros en la publicidad está asociada con la delincuencia y con las tareas serviles, aunque los medios sigan negando ese trato diferencial.

Shankar (2019) afirma que la publicidad ha actuado durante mucho tiempo como un vehículo de la supremacía blanca. Pone como ejemplo un anuncio del jabón *Dove* donde una mujer negra se quita la camisa para convertirse en una mujer blanca. La marca se disculpó indicando que no era su intención, pero el ideal de la blancura como el que se transmitía en el anuncio ha sido la base probada y verdadera durante siglos de publicidad estadounidense (Shankar, 2019). Para Shankar, nadie se propone hacer un anuncio intencionalmente racista, pero los estereotipos y las representaciones continúan incluso después de la era de los derechos civiles, son anuncios hechos para una audiencia predominantemente blanca y realizados por personas que no ven por qué las caricaturas raciales pueden ser ofensivas. Como contraposición, la publicidad multicultural está comprometida con la especificidad racial y lingüística, pero es minoritaria y accede a ella menos gente. En la actualidad, las minorías son tan importantes económicamente que no hay que

ignorarlas por completo, por lo que las marcas deben involucrarse con los consumidores negros.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

¿Se trata de avances reales en materia de representación de la diversidad o de nuevas herramientas estratégicas?

¿Es demasiado pedir a las empresas publicitarias que incluyan a los negros sin necesidad de acentuar los prejuicios?

¿Se puede echar mano de algunos carteles para culpar a toda la sociedad francesa de racismo, de desprecio?

Estas son algunas de las preguntas de la discusión que mantuvimos con los africanos en el trabajo etnográfico en París y en Nantes. Para nosotros, todavía queda un largo camino por recorrer para que estas apariciones de negros en toda la publicidad occidental contemporánea no generen tanto revuelo. No se trata de contentarse con un avance de superficie, tanto para las marcas como para sus objetivos. Es urgente reflexionar en profundidad sobre la forma en que el cuerpo negro debe ser no solo visible, sino sobre todo transmitir valores y discursos en consonancia con las verdaderas aspiraciones de las poblaciones que aún, en Francia, se encierran en clichés. Por el momento, las apariciones de imágenes de africanos son tendenciosas. Una y otra vez, el cuerpo negro está condenado a no ser más que un objeto de propaganda que nunca lo sitúa totalmente en pie de igualdad con los demás. Es urgente cambiar sus representaciones para que no solo transmitan mensajes superficiales o reduccionista, sino que se conviertan en figuras realmente poderosas, aptas para inspirar a las generaciones futuras. Lo que ocultan estas apariciones son pervivencias del racismo y de los prejuicios. Lo que esconde también su visibilidad, es que ahora, por su número, venden.

Y, además, tienen un poder adquisitivo que les permite aspirar, incluso, al lujo. Es estrategia comercial, pero significa, a la vez, que su figura cuenta. Hay esperanzas de que las cosas están cambiando para bien. Solo hay que cuidar las formas pues, el contexto es sensible, y las autoridades deben mirar de cerca al asunto para que no se siga usando a los negros como “animales de circo”.

(Shabbir et al, 2014) señalan que la representación negativa de los negros en los anuncios compensa de alguna forma la mayor prevalencia de actores negros en los anuncios. La cuestión no es qué cantidad de personas negras aparecen en los anuncios para dar apariencia de diversidad, sino que no se estereotipe negativamente a los negros. Hay que destacar, que, incluso estereotipos sobre los negros que aparentemente pueden parecer positivos o neutros siguen marcando de alguna manera el devenir de los mismos con imágenes estereotipadas que a nuestro juicio no les beneficia. Podemos poner como ejemplo el caso de la mujer negra. En relación a los estereotipos que frecuentemente se refieren a la mujer negra, se encuentra el de la “supermujer de piel oscura”, un estereotipo positivo que según señala Kilomba (2020:192) puede ser visto como una estrategia política para superar las representaciones negativas de las mujeres negras en un mundo blanco. De esta manera, se aprisiona a las mujeres negras en una imagen idealizada que no permite manifestar las verdaderas heridas del racismo. En este sentido, la publicidad puede ser un instrumento gubernamental para tener apoyo en sus políticas públicas. Como señala Matelart (1989) a la publicidad recurren tanto el Estado como los movimientos sociales, ya que se ha convertido en un modo de comunicación. Otro tanto podemos decir del estereotipo de la voz negra, concepto afianzado desde 1945 en los Estados Unidos y que ha servido para privilegiar una “voz blanca” dicotómicamente opuesta

(Shulman, 2016). Mientras que las “voces blancas” son la fuente teórica de un inglés adecuado y no afectado, las voces negras se convierten en guetos y se desprecian. Esa regularización ha instituido la voz blanca como la forma normativa de hablar en la nación. De la misma manera podemos hablar del francés africano, muy diferente del francés hablado en Francia. En este caso, se podría decir que se ha creado un estereotipo de las voces negras del blues o el jazz como algo positivo que en realidad encasilla y constriñe a los negros en esa forma de hablar y cantar.

En cuanto a lo que al mundo del deporte se refiere, se resalta la masculinidad negra. Para Schnyder (2012) en las High school americanas, la masculinidad se construye en los jóvenes negros y son socializados de manera que se les exige ser un tipo específico de hombres y dentro de un clima sexualmente opresivo los jóvenes negros no pueden más que identificarse más que rotundamente heterosexuales. Una de las principales salidas para los jóvenes negros se conecta con esfuerzos tradicionalmente masculinos en el mundo de los deportes. En muchos casos se fomenta el arquetipo del hombre negro como el de una persona fuerte y violenta. En lugar de promocionarse a los hombres negros como inteligentes, se comercializan sus cuerpos atléticos.

Por último, los programas de televisión también han producido una imagen distorsionada y uniforme del negro que normalmente ha sido asociada a personas sin civilizar, incluso en programas muy populares infantiles de la televisión francesa de los años 80 y 90 del siglo pasado, como el Club Dorothée (Club Do). En un capítulo en concreto, en una de las canciones “La machine avalé” del show, la presentadora cantante aparece en una olla en la selva mientras unos negros la cocinan, fomentando el estereotipo del negro caníbal que come blancos en un contexto un tanto estúpido. Aquí también se aprecia clara-

mente la diferencia de pronunciación de la mujer blanca francesa y el francés africano de los negros.

6. CONCLUSIÓN

La polémica sobre la aparición de los negros en la publicidad, como hecho ideológico, y su impacto en la formación de la conciencia colectiva no es reciente. Nuestro estudio pretende ser una contribución al debate actual sobre la aparición de los negros en la publicidad en el momento actual, sobre todo desde el punto de vista de los negros y sobre el uso de su imagen en la publicidad. Queremos recordar que en la era de la “democratización” de bienes y servicios la manipulación ideológica está presente en nuestras sociedades. Hemos querido destacar este punto de vista, aunque también hemos hecho un pequeño análisis sobre este tema desde el punto de vista de la gente blanca, donde encontramos que en cierto modo no es consciente del racismo subliminal. Sería interesante hacer otro análisis de la recepción de los mensajes por parte de los distintos públicos, para tener unos puntos de vista más diversificados. Los anuncios publicitarios en el fondo no ocultan nada. Muestran el estado de la sociedad, sus pensamientos. Se ha relevado muchos hechos subyacentes, escondidos, latentes y la confianza en cuanto al cambio de paradigma representativo de los negros sigue mermada. Es verdad, existe la impresión de que las cosas están cambiando y este cambio queda supeditado a los esfuerzos que se hagan de cara al futuro para eliminar representaciones menos dignas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

AMALOU, Florence (2001). *Le livre noir de la pub: quand la communication va trop loin*. Editions Stock.

APPLEBAUM, Barbara (2016). Critical Whiteness Studies. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.5>

BACHOLLET, Raymond, DEBOST, Jean-Barthélemy, LELIEUR, Anne-Claude y PEYRIÈRE, Marie-Christine (1992). *Négripub: l'image des Noirs dans la publicité*. Somogy.

BANCEL, Nicolas, BLANCHARD, Pascal y GERVEREAU, Laurent (1993). Images et colonies: iconographie et propagande coloniale sur l'Afrique française de 1880 à 1962. *Nanterre, Bibliothèque de documentation internationale contemporaine. Association Connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine*. París (Francia).

BARADUC, Jean (1972). La dénotation dans les annonces publicitaires. *Communication et langages*. Vol. 14 Nº1, pp. 105-115. <https://doi.org/10.3406/colan.1972.3936>

BATRA, Rajeev., LEHMANN, Donald, BURKE, Joanne, y PAE, Jae (1995). When does advertising have an impact? A study of tracking data. *Journal of Advertising Research*, Nº35, pp. 19-32.

BLANCHARD, Pascal (2000). Le zoo humain, une longue tradition française. *Hommes & Migrations*, Vol. 1228 Nº1, pp. 44-50. <https://doi.org/10.3406/homig.2000.3597>

BORYCZKA, Jocelyn-M., SURAK, Sarah, y KIRSCH, R. E. (2020). New Political Science and Black Lives Matter Statement. *New Political Science*, Vol. 42 Nº 3, pp. 417. <https://doi.org/10.1080/07393148.2020.1817677>

BRETON, Philippe (2000). *La parole manipulée*. La découverte.

Cachelat, Bernard (2001). *Publicité et société*. Éditions Payot.

CLUB DOROTHÉE (1989). <https://bit.ly/2QtCmQS>

DA SILVA, Paulo Vinicius Baptista (2010). Racial inequalities in the symbolic realm: The Brazilian context. *Revue canadienne d'études du développement*. Vol. 29 Nº3-4, pp. 259-279. <https://doi.org/10.1080/022>

[55189.2010.9669258](https://doi.org/10.1080/022)

DAGHER, Zeina. (2016). *Connotations, dénotations et stéréotypie dans l'affiche et le spot publicitaires au Liban: campagne électorale de 2009*. Sciences de l'information et de la communication. Université Sorbonne Paris Cité.

DAUM, Courtenay-W (2020). White Complicity. *New Political Science*, Vol. 42 Nº3, pp. 443-449. <https://doi.org/10.1080/07393148.2020.1817673>

DROUET, Maxime. (2006). Comment disposer d'un public en deux leçons. Une ethnographie en milieu publicitaire. *Terrains et travaux*, 11, 202-221. <https://doi.org/10.3917/tt.011.0202>

ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2010). *Premios sombra 2010*. <https://bit.ly/3bxDBG5>

GARRIGUES, Jean (1991). *Banania, histoire d'une passion française*. Éditions du May.

GOFFMAN, Erving. (1977). La ritualisation de la féminité. *Actes de la recherche en sciences sociales. Présentation et représentation du corps*. Vol. 14, pp. 34-50. Editions Seuil.

GOLDSTEIN, Jonathan-P (2011). Race in Early Tobacco Advertising: The Case of American Tobacco Cards 1880-1911. *Review of Radical Political Economics*, Vol. 43 Nº3, pp. 340-347. <https://doi.org/10.1177/0486613411407720>

GÓMEZ, Ángel. y HUICI, Carmen (1999). Orientación política y racismo sutil y manifiesto: relaciones con la discriminación. *Revista de Psicología Social*, Vol. 14 Nº 2-3, pp. 159-180. <https://doi.org/10.1174/021347499760259921>

GREIMAS, Algirdas Julien y COURTES, Joseph (1979). *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette.

KAMMOUN, Mohamed (2008). Efficacité de la Publicité. *La Revue des sciences de gestion*, Vol. 1, pp. 111-119. <https://doi.org/10.3917/rsg.229.0111>

KILOMBA, Grada (2020). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó.

MATTELART, Armand (1989). *La internacional publicitaria*. Editorial Fundesco.

MAUSS, Marcel (1983). [1925]. *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. PUF.

MOINGEON, Bertrand (1993). La sociologie de Pierre Bourdieu et son apport au marketing. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, Vol. 8 N°2, pp. 105-123. <https://doi.org/10.1177/076737019300800206>

PAGE, Helan-E (1997). "Black Male" Imagery and Media Containment of African American Men. *American Anthropologist*, Vol. 99 N°1, pp. 99-111. <https://doi.org/10.1525/aa.1997.99.1.99>

PÉGARD, Olivier (2004). Du stade à la rue. Pour une anthropologie des signes publicitaires. *Communication et langages*, Vol. 142, pp. 85-96. <https://doi.org/10.3406/colan.2004.3308>

REY-DEBOVE, Josette, y REY, Alain (2005). *Le petit robert de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.

SÁNCHEZ ARTEAGA, Juan Manuel (2007). La racionalidad delirante: el racismo científico en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Vol. 27 N°2, pp. 111-126. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352007000200011>

SCHNYDER, Damián-M (2012). Masculinity lockdown: The formation of Black masculinity in a California public high school. *Transform-*

ing anthropology, Vol. 20 N°1, pp. 5-16. <https://doi.org/10.1111/j.1548-7466.2011.01142.x>

SHABBIR, Haseeb-A., HYMAN, Michael-R., REAST, Jon, Y PALIHA-WADANA, Dayananda (2014). Deconstructing subtle racist imagery in television Ads. *Journal of business ethics*, Vol. 123 N°3, pp. 421-436. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1798-8>

SHANKAR, Shalini (2020). Nothing Sells like Whiteness: Race, Ontology, and American Advertising. *American Anthropologist*, Vol. 122 N°1, pp. 112-119. <https://doi.org/10.1111/aman.13354>

SHULMAN, Max (2016). Tuning the Black Voice: Color-Deafness and the American Negro Theatre's Radio Dramas. *Drama moderno*, Vol. 59 N°4, pp. 456-477. <https://doi.org/10.3138/md.0752r>

SÖNMEZ, Özge (2010). La position du lecteur face à l'image publicitaire. *Synergies Turquie*, Vol. 3, pp. 91-103.

**MOTIVACIÓN Y DOCENCIA: FILOSOFÍA Y REALIDAD EN
MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA.**

MOTIVATION AND TEACHING: Philosophy and reality in physical education teachers.

Mónica Borraz Fernández.
Universidad de León, España
mborraz00@estudiantes.unileon.es
 <https://orcid.org/0009-0006-4365-7645>

Jorge de Juan Fernández.
Universidad de León, España
jjuafe@unileon.es
 <https://orcid.org/0000-0002-6896-0097>

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10073767>

RESUMEN

La motivación es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muchos los estudios que abordan los factores que inciden en el interés que los estudiantes muestran dentro del aula por las cuestiones académicas. Sin embargo, a menudo olvidamos que este elemento debe estar presente también en el profesorado. Si el docente ejerce su profesión desmotivado, es muy difícil que los discentes estén motivados. A través del presente estudio pretendemos significar la importancia de la motivación en la función docente. Para ello hemos realizado un estudio piloto, de carácter descriptivo, para conocer el grado de motivación que muestran los maestros de Educación Física y las causas que influyen en la misma. El estudio se concretó en los colegios de Educación Primaria de la ciudad de León (España). Los resultados mostraron que existe una buena regulación emocional entre este sector del claustro educativo, siendo los docentes más veteranos los que mejor saben afrontar los problemas que pueden desembocar en un grado de desmotivación. La implicación psicoeducativa con los alumnos y la promoción y compromiso profesional con la educación es uno de los factores que más motivados mantienen al profesorado encuestado. Por el contrario, aunque en baja medida, la presencia de alumnos con deficiencias psicomotrices exige una mayor autorregulación emocional en el docente a causa de la readaptación que tiene que hacer en sus clases de Educación Física.

Palabras claves: Motivación; enseñanza; profesor; educación física; emoción.

ABSTRACT

Motivation is a key element in the teaching-learning process. There are many studies that address the factors that affect the interest that students show in the classroom for academic issues. However, we often forget that this element must also be present in the teaching staff. If teachers are unmotivated in their profession, it is very difficult for students to be motivated. Through this study we intend to show the importance of motivation in the teaching profession. For this purpose, we have carried out a descriptive pilot study to determine the degree of motivation shown by Physical Education teachers and the causes that influence it. The study was carried out in primary schools in the city of León (Spain). The results showed that there is a good emotional regulation among this sector of the educational staff, being the most veteran teachers the ones who know better how to face the problems that can lead to a degree of demotivation. Psycho-educational involvement with students and professional promotion and commitment to education is one of the factors that most motivates the teachers surveyed. On the other hand, although to a lesser extent, the presence of students with psychomotor deficiencies requires greater emotional self-regulation in the teacher due to the readaptation he/she has to make in his/her Physical Education classes.

Keywords: Motivation; teaching; teacher; physical education; emotion.

RECIBIDO: 20/04/2023

ACEPTADO: 20/10/2023

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia se están publican- do estudios acerca de la motivación de los estudiantes y su correlación con el éxito académico. Sin duda nin- guna se trata de un factor esencial que es necesario abordar. Sin em- bargo, la literatura existente sobre la motivación que experimentan los doc- centes en el aula es más bien esca- sa. Resulta pues urgente y neces- ario examinar esta problemática a fin de establecer líneas prósperas para pensar estas cuestiones. La motiva- ción es un ingrediente esencial en el ámbito educativo, que no solo ha de estar presente en el proceso de aprendizaje para que este sea sig- nificativo, sino también en el de en- señanza, pues ambos están íntima- mente unidos. Es necesario enseñar desde la motivación colaborando en la formación de estudiantes motiva- dos para aprender y de profesores motivados para enseñar. En este es- tudio pretendemos abordar esta pro- blemática desde un caso concreto, para determinar los posibles factores que juegan un papel esencial en la motivación del docente de Educa- ción Física. Somos conscientes que con ello estamos explorando nuevas vías, todavía poco exploradas, lo que convierte este artículo en un estudio singular.

EL PAPEL DE LAS EMOCIO- NES EN EL DESEMPEÑO DE LA PROFESIÓN

Cuando las personas utilizamos el término emoción todos sabemos en mayor o menor medida a lo que nos estamos refiriendo. Es decir, tenemos una experiencia subjetiva de cómo nos sentimos y qué es lo que senti- mos. Deberíamos ser capaces de de- tectar "estados emocionales" en no- sotros mismos y en quien nos rodea. Aun así, resulta realmente complicado definir el concepto de emoción sin ningún signo de subjetividad.

El diccionario de la RAE define di- cho término como la "alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cier- ta conmoción somática". Conforme a esta acepción puede observarse que la emoción guarda relación con el es- tado de ánimo y tiene distintos gra- dos de percepción, los cuales pueden ser agradables o no. Por su parte, Zaccagnini (2008), especialista en este campo, las define como

Una compleja combinación de pro- cesos corporales, perceptivos y ap- titudinales que producen en las per- sonas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, o mezclas de estos elementos, y que genera una expre- sión que puede ser identificada por las demás personas. (p.48)

Se aprecia que el término de "conmoción somática" engloba los conceptos de "procesos corporales, perceptivos y actitudinales". Es decir, Zaccagnini desglosa esta idea, y en un ejercicio de comparación entre ambas acepciones, puede percibirse cómo coinciden en el aspecto de los distintos grados de percepción, aunque el profesor malagueño añade los de intensidad y duración, e incluso su mezcla. Es interesante resaltar la úl- tima idea que menciona, el hecho de que pueden ser identificadas por las demás personas, porque esto quiere decir que todos somos capaces de sentir las y comprenderlas.

Es cierto que, en todas las épocas y culturas, los seres humanos han nacido con un conjunto de mecanismos emo- cionales básicos que son similares. No es menos cierto, que el comportamien- to emocional de las personas ha varia- do significativamente de una época a otra, en función de la cultura en la que se han modelado esas capacidades básicas. De esta manera se puede entender que "las emociones siempre han estado ahí, siempre sabíamos que existían, pero no siempre han jugado el mismo papel en la vida de las perso- nas". (Zaccagnini 2008, p. 34).

García (2012), explica que las emociones se pueden clasificar en tres grupos: positivas, negativas y neutras. Las emociones positivas son las que nos producen sentimientos placenteros, como el amor o la felicidad, y, al contrario, las que nos producen sentimientos desagradables como el miedo, la ansiedad, la ira, la tristeza o el asco pertenecen al grupo de emociones negativas. Dentro del grupo de las emociones neutras afirma que se encuentran las que no nos suponen ningún sentimiento, como la esperanza y la sorpresa. Además, el autor considera que pueden tener diferentes picos de intensidad (alta o baja), y que pueden sentirse varias emociones al mismo tiempo.

Por lo tanto, es necesario saber interpretar y diferenciar entre los tres grupos de emociones, además de evaluar con qué intensidad las sentimos, y para ello es incuestionable que entre en juego el uso de la razón. Es por ello por lo que Zaccagnini defiende que, las emociones adecuadamente interpretadas pueden y deben ser una guía efectiva para orientar e impulsar nuestro comportamiento.

Goleman (1998) afirma que el término de emoción se refiere al sentimiento, a los pensamientos, y a los estados biológicos y psicológicos de cada persona. En su obra reconoce que existen múltiples emociones, pero son 8 las que constan como principales: ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza.

En los seres humanos, la falta de una adecuada educación emocional puede hacer que no seamos capaces de sacar el máximo partido a las emociones positivas. Esto daría paso a conflictos emocionales tanto colectivos como individuales. En cambio, manejar correctamente nuestras emociones nos ayudará a desarrollar buenas relaciones interpersonales, así como a tener una buena calidad de vida. Por lo tanto, dependiendo de a qué grupo pertenecen las emocio-

nes y de qué grado sean, nos relacionamos de mejor o peor manera con los demás. Este hecho influye tanto en lo personal como dentro del ámbito familiar y en nuestro círculo social, en el cual se incluye el ámbito laboral. Nos centraremos en este último para continuar con la investigación.

Carmona-Fuentes et al. (2015) señalan que el ambiente laboral se ha ido modificando a lo largo de los años en virtud de las estructuras emocionales de las personas que trabajan para las empresas u organizaciones, con el fin de aumentar su productividad. En este sentido, Danvila y Sastre (2010) concluyen que “las emociones de los trabajadores influyen sobre el rendimiento de su trabajo”.

Para una empresa pues, es sumamente importante que sus trabajadores tengan un autocontrol sobre sus propias emociones, dicho de otra manera, que estén dotados con una buena inteligencia emocional, entendiéndose esta como “una destreza que permite conocer y manejar los propios sentimientos, interpretar y enfrentar los sentimientos de los demás, sentir una satisfacción y ser eficaces en cada una de las actividades que desarrollen, así como también crear hábitos mentales que favorezcan la productividad y el desempeño laboral”. (Araujo y Leal, 2007, 137)

Gardner (2003) propuso la Teoría de las Inteligencias Emocionales en la que sugiere 8 clasificaciones. La que más utilizará el ser humano en su círculo social es la número seis, la inteligencia interpersonal. Según el psicólogo, esta inteligencia “permite constituir una imagen precisa de cada uno de nosotros”. Se puede contrastar con la definición de Carmona-Fuentes et al. (2015) sobre este tipo de inteligencia como “la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas”. Es por ello que Gardner considera que toda persona tiene comportamientos inteligentes,

hasta cierto punto, y que están determinados por la acumulación de experiencias al respecto.

Poco tiempo después, Goleman aportó el concepto de “inteligencia social” a su estudio sobre las inteligencias, entendiéndolo por ella como la capacidad que tiene una persona para comprender, tratar y llevarse bien con la gente que le rodea. Este tipo de inteligencia es vista como una gran habilidad, que permite tener éxito en la vida (Goleman, 2006). Es aquí donde está el quid de la cuestión. Tener emociones positivas, conlleva a tener estados de ánimo positivos y prolongados en el tiempo, lo que provoca que el trabajador de una empresa tenga una mejor actitud, y, por tanto, tenga mejores resultados en su trabajo, tal y como se desprende de los estudios realizados por Páez y a Costa (2014).

Se entiende, pues, que uno de los objetivos más importantes para una empresa es establecer un clima de trabajo cómodo y agradable, que propicie buenas relaciones y actitudes entre trabajadores, y entre estos y los altos directivos. Además, es recomendable que estos transmitan un feedback positivo como puede ser reconocimiento o halago por el trabajo bien hecho, ya que motivará al empleado a seguir mejorando en sus funciones.

En conclusión, una persona necesita saber qué le pasa, por qué le pasa, cómo le afecta y cómo puede o debe sentirse respecto a ello. Una vez sea capaz de controlar estas fases, puede averiguar e identificar cómo se sienten los demás respecto a algo (porque también lo ha vivido y lo reconoce), y anteponerse o solventar situaciones que otras personas no sabrían. Este proceso se puede dar en cualquier ámbito de nuestra vida, y es muy importante lograr el llamado “autocontrol emocional”.

HACIA UN GIRO AFECTIVO EN LA EDUCACIÓN: EL CASO DE LA MOTIVACIÓN

Antes de adentrarnos más en los siguientes aspectos, es necesario entender lo que significa “giro afectivo”. Según Lara y Enciso (2013), es un concepto que tiene dos ramas dentro de las Ciencias Sociales. Por un lado, representa las emociones de la vida que vivimos, y por otro, aprender nuevos conocimientos, partiendo de una base constituida por la emoción y el afecto. En resumen, quiere significar “emocionalizar la vida”.

Es indiscutible que el giro afectivo debe darse en todos los ámbitos, incluyendo el laboral, como bien se ha mencionado. Pero dentro de esta esfera, existen pocas investigaciones que contemplen este tema. En nuestro caso lo concretaremos en el ámbito docente.

El aula es el primer lugar fuera del núcleo familiar donde los alumnos comienzan a reconocer las emociones básicas, a interactuar con ellas y con las de sus compañeros, a obedecer a alguien que no es “papá o mamá”, comienzan a enfrentarse a situaciones que aún no saben controlar, y, poco a poco, como de manera “invisible” el maestro les va educando ética y emocionalmente. Por lo tanto, el principal guía ético-emocional para estos niños será el tutor del curso. En su labor docente tendrá que demostrar numerosos valores para que los niños comiencen a interiorizar y aplicar en su comportamiento. Esto proporcionará al aula un clima cómodo, favorable y respetuoso.

Para que los alumnos consigan un buen nivel ético-emocional, es necesario trabajar un aprendizaje significativo partiendo del diálogo profesor-alumno. Como dicen Montoya et al. (2021), es necesario enseñarles a pensar sus emociones, a racionalizar sus afectos, a identificar sus estados de ánimo, etc. El maestro debe aprender a hacer buenas preguntas,

y el alumno debe aprender a responderlas, dialogando con su profesor. Es recomendable dejarles tiempo para responder, para que procesen la información (que reciben y que quieren transmitir), que decidan cómo se sienten respecto a lo que se pregunta en un determinado momento, y que esas sensaciones tienen un significado y unas consecuencias.

Con el fin de que este tipo de aprendizaje emocional sea satisfactorio, el profesor debe darle un gran feedback positivo, debe darle valor a la emoción que siente el niño, y, sobre todo, hacerle ver que está bien sentirla, sea cual sea. Pero no nos olvidemos, que para que ocurra lo anterior, es necesario un maestro dotado con una buena autorregulación emocional, lo que también se puede conceptualizar como un maestro emocionalmente inteligente. De esta manera es como se puede conseguir un giro afectivo en la escuela, educando desde las emociones que percibimos hacia el objetivo de adquirir nuevos conocimientos.

En definitiva, un maestro que deje aflorar las emociones en sus sesiones magistrales, interactuando con las de los propios alumnos, creará un clima motivante tanto para él como para el alumnado, cargado de estados de ánimo positivos y ganas de trabajar y/o aprender.

En el contexto educativo se ha insistido con mayor proporción en las investigaciones sobre el sentir del alumnado (Bermúdez y Sáenz-López, 2019), que sobre las emociones del profesorado. Es por ello que con esta investigación queremos aportar un grano de arena más a este grupo profesional, y hemos elegido como base la revisión de varios estudios comprendidos entre los años 2010-2020, realizada por Mujica y Orellana (2021) sobre las emociones del profesorado de Educación Física. Los autores afirman que es necesario conocer cuáles son las situaciones que originan cier-

tas emociones y analizarlas con diferentes interpretaciones.

Para un profesorado vocacionado el aula se presenta como el espacio ideal para ejercer su vocación y llevar a la práctica sus inspiraciones. Sin embargo, existen numerosos factores que pueden ir mermando progresivamente su ilusión. Un grupo muy numeroso, un colegio muy segregado, niños con comportamientos inapropiados, cursos de edades muy diferentes, las relaciones con el resto del personal docente y autoridades, e incluso la estabilidad de la vida personal del propio profesor puede hacer que su trabajo se presente cuesta arriba.

En caso de que un maestro presente un estado de ánimo lúgubre y apagado, fruto de una desmotivación crónica, repercutirá directamente en el éxito escolar del alumnado. Dentro del aula, lo peor que le podría pasar a un niño es que su profesor ya no tenga ganas de enseñar. Si el maestro está desmotivado, cambiará inconscientemente su metodología: no habrá actividades interactivas, no habrá dinámicas de grupo, y ni siquiera evaluará de la misma manera a sus alumnos.

Para evitar esta situación (estado de ausencia de motivación), una de las soluciones puede ser trabajar nuestras habilidades emocionales para tener un buen autocontrol emocional, lo que también se puede entender como una buena regulación emocional. Mujica y Orellana (2021) observaron que en el estudio realizado por Ellison y Mays-Woods (2019) "los profesores sentían emociones positivas para su bienestar por su conocimiento sobre competencias emocionales" (p. 911). De esta manera, se puede deducir que cuanto más experiencia tenga un maestro sobre su autocontrol emocional, su motivación y sus habilidades sociales, mejor regulación emocional tendrá. Además, para el docente es un requisito

indispensable saber identificar las emociones de los demás, por lo tanto, debe tener empatía, y también debe saber comunicar sus sentimientos abiertamente, por lo tanto, debe ser asertivo (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

En resumen, el control emocional de un docente está íntimamente ligado a la motivación que sentirá por su trabajo. Si no es capaz de anteponerse a todas las situaciones que hemos mencionado anteriormente, caerá en el pozo de la desmotivación, e incluso podría sufrir el síndrome del profesor quemado, también llamado síndrome burnout. (Criado y Pino-Juste, 2014)

Definamos entonces el concepto de motivación. Según la RAE, la motivación es entendida como “un conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona” (2014). Dentro del ámbito educativo Junco (2010) nos expone su punto de vista utilizando la expresión como “el elemento que genera en el niño y niña a tomar una acción para asumir una posición con respecto a una situación nueva” (p. 1). Por ello se entiende que la motivación es un elemento clave en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Además, Criado y Pino-Juste (2014) explican que existen dos clases de motivación: intrínseca y extrínseca. En el ámbito educativo, la primera sería la que a un maestro le produce la propia actividad de enseñar, es decir, la vocación. Los profesores que manifiestan este tipo de motivación demuestran una actitud científica en la práctica de la docencia, así como se van convirtiendo en investigadores de la materia a medida que trabajan en mejorar la calidad de sus clases y construyen una buena comunicación con sus alumnos. Criado y Pino-Juste (2014) consideran que la motivación es extrínseca cuando el motivo por el que una persona trabaja viene incentivado por factores externos como el sueldo, la reputación, las vacaciones, etc.

González (2003) cita numerosas variables que pueden afectar a la motivación del profesorado, entre las que destacan por su relevancia:

- Conflicto de rol: incertidumbre acerca de lo que se espera que uno haga en el trabajo.
- Sobrecarga de trabajo: gran número de tareas multifacéticas a las que hacer frente, altos niveles de responsabilidad, elevadas expectativas de rendimiento...
- Deterioro de las relaciones entre compañeros y directivos: demasiadas guardias, competitividad...
- Sobrecarga de contactos: demasiadas reuniones con profesores, alumnos, familias, altos cargos de instituciones...
- Problemas con estudiantes: su conducta, su falta de disciplina, su falta de motivación por aprender, alumnos con problemas psicológicos o necesidades educativas especiales...
- Reformas educativas: conllevar cambios de programaciones que son efectivas, preparación de nuevos currículos, nuevos métodos de enseñanza y prácticas educativas.

Hellín (2015) aporta otras estrategias y propuestas de intervención para que los docentes incluyan en sus sesiones, con el objetivo de alentar la motivación de sus alumnos y, en consecuencia, la de los propios docentes.

La propuesta de la autora consta de varios ítems como son: transmitir un clima motivacional que implique a la tarea y promueva metas orientadas al proceso, proponer actividades variadas y novedosas que fomenten el reto personal, utilizar de forma alternativa ejercicios y juegos tanto cooperativos como competitivos, informar con una

buena estructura la tarea a realizar, así como explicar su propósito, establecer objetivos de las actividades con un nivel de dificultad adecuado, concienciar a los alumnos de que la mejora se consigue a través de la práctica, desarrollar las competencias emocionales incluyendo la empatía en las actividades, resolver problemas o dificultades en grupo fomentando la implicación de toda la clase, enseñar y ayudar a los alumnos a utilizar técnicas de autocontrol, controlar el uso de recompensas teniendo en cuenta el momento oportuno para utilizarlas, reconocer el progreso de mejora de forma individual, trabajar en diferentes formas de agrupamiento, adaptar correctamente el tiempo necesario para cada actividad, y por último, implicar al alumnado en su proceso de evaluación de manera que sea significativo e individualizado.

En definitiva, si se consigue llevar a cabo todo o gran parte de todo lo mencionado en el párrafo anterior, la metodología seguida en clase sembrará la motivación necesaria para un buen clima de trabajo y aprendizaje para el alumnado, y al mismo tiempo, ver la respuesta positiva de los alumnos, producirá estados de ánimo y emociones positivas para el profesorado, por lo que tendrá motivación suficiente para seguir innovando y mejorando en su labor docente. Si se trabaja en un clima de aprecio, afecto, sintonía y confianza, el resultado académico será positivo, y es el objetivo del giro afectivo en la educación.

Estamos ante un tema que no se ha investigado suficientemente en el ámbito educativo: la autopercepción de la motivación que tienen los profesores especialistas de la asignatura de Educación Física. Nos centraremos en esta especialidad ya que es en la que he experimentado mis prácticas universitarias, y donde más desmotivación docente he presenciado, y como ya he explicado, es un factor necesario para estimular el aprendizaje de los alumnos. Con la intención

de aportar un grano de arena más a esta hipótesis, este estudio tiene como fin conocer la percepción de la motivación que tienen los docentes de la ciudad de León entre diferentes rangos de edad, con diferentes años de experiencia docente y en diferentes colegios, y contrastaremos los resultados.

OBJETIVOS

Esta investigación tiene 4 objetivos principales. A continuación, aparecen ordenados en función de la temporalización que sigue este trabajo:

- Destacar la importancia de la motivación docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Visualizar la necesidad de incorporar elementos como las emociones y los estados de ánimo dentro del aula, como pilares para la motivación docente y del alumnado.
- Conocer qué tipo de situaciones alteran y condicionan la motivación de los maestros de Educación Física en un caso concreto, como es el de la ciudad de León (España), y posteriormente analizarlos para vislumbrar las posibles causas.

METODOLOGÍA

Muestra

El presente trabajo se ha llevado a cabo con la participación de 21 colegios, tanto públicos como concertados, de la ciudad de León (España). Los datos sociodemográficos solicitados han sido: edad, género, experiencia docente, tipo de centro en el que trabajan y número de alumnos matriculados en el centro. La población por conveniencia que participó estuvo formada por 28 docentes, de los cuales 17 eran hombres (60,7%) y 11 mujeres (39,3%).

Además del sexo, hemos considerado fundamental destacar como información sociodemográfica relevante que el 57,1% de los maestros que participan en el estudio trabajan en centros públicos y el 42,9% en cen-

tros concertados. Junto a ello, cabe destacar que la edad media de la población encuestada es 39,357 años y la experiencia laboral, que se refleja a continuación:

FIGURA 1.

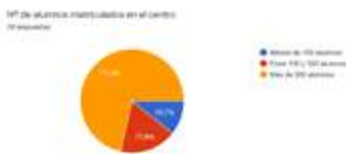
Años de experiencia docente.

Años de experiencia docente	Menos de 1 año	Entre 1 a 4 años	Entre 5 y 10 años	Más de 10 años
Porcentaje	7,1%	21,4%	10,7%	60,7%

Como último dato relevante en cuanto a la muestra de esta investigación, en la figura 2 observamos el porcentaje de alumnos que están matriculados en los centros donde trabajan los maestros que participan en el estudio. El 71,4% trabajan en centros con un número de alumnos matriculados superior a 300, el 17,9% en centros con un número de matriculados comprendido entre 100 y 300 alumnos, y el 10,7% restante en centros con menos de 100 alumnos matriculados.

FIGURA 2.

Número de alumnos matriculados.



Técnica de recogida y análisis de información

La recogida de datos se llevó a cabo a través de la plataforma Google Forms, que estuvo abierta desde el 18 de mayo hasta el 1 de junio. La distribución del formulario se realizó vía telemática a los colegios seleccionados. El cuestionario distribuido consta

de 20 ítems tomados del estudio validado de Tapia (1997) en el que analiza la autopercepción de actitudes motivacionales del profesorado. La escala de respuestas era tipo Likert: de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Los datos obtenidos de forma anónima para la presente investigación se han analizado a través del programa JASP 0.16.2 (2022) y su sistema de estadística descriptiva, del cual hemos obtenido tablas de comparación entre las variables del sexo, años de experiencia docente y edad.

El procedimiento que seguirá el análisis constará de dos dimensiones y será el siguiente: en relación con la figura de los docentes, y en relación con la actuación de estos frente al alumnado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, comenzaremos el análisis de los datos más relevantes obtenidos en la dimensión relacionada con la figura de los docentes. Posteriormente, tendrá lugar el análisis de los ítems de mayor interés que pertenecen a la segunda dimensión.

En relación con la figura de los docentes

Tanto hombres como mujeres manifiestan gran persistencia a la hora

de motivar al alumnado para seguir aprendiendo. La media general es de 3,786. Si bien, en los datos de la figura 3, se percibe una diferencia en cuanto al sexo, manifestando las mujeres un mayor interés ($M=4,0$) que los hombres ($M=3,647$). La DT general es >1 , por lo que las respuestas de la población encuestada han sido bastante

variadas. Con este análisis se aprecia que los maestros de EF que participaron en la encuesta no pierden la motivación frente a un alumnado al que no le interesa la materia, sino que se manifiestan persistentes respecto a ello, y no cesan hasta que consiguen que el niño muestre algo más de interés.

FIGURA 3.

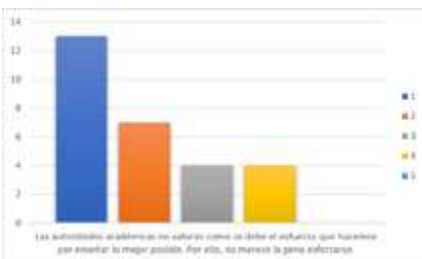
Grado de motivación docente frente a un alumnado desinteresado en la materia.

Ítem	MEDIA		DESVIACIÓN TÍPICA	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles	3,647	4,0	1,367	1,549

Los maestros de EF de la ciudad de León (España), en general, no se sienten infravalorados por la Administración Educativa ($M = 1,964$). Al contrario sucede en el estudio de Manzano et al. (2021), donde los participantes destacan la necesidad de un mayor apoyo por parte de esta institución, sobre todo tras la pandemia causada por la COVID-19. En la figura 4 se puede observar la distribución de las respuestas.

FIGURA 4.

Grado de satisfacción con la Administración Pública.



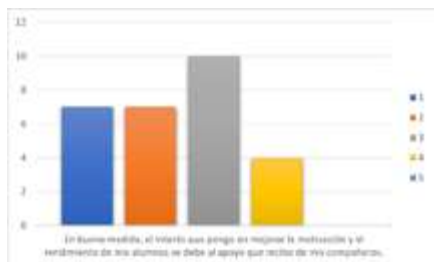
Los maestros que participan en nuestro estudio no consideran que

necesiten de forma continua la ayuda o el apoyo de otros compañeros de su área para innovar en sus clases y mantener alta su motivación ($M = 2,393$). El gráfico de la figura 5 permite destacar información relevante como que el 35,7% de la población encuestada manifiesta una opinión neutra.

Además, hemos podido averiguar que quienes más en desacuerdo están con relación a este ítem, coinciden con ser los maestros con menores años de experiencia ($M = 2,0$; $DT = 0$). Con este análisis se puede deducir que los maestros principiantes necesitan más el apoyo de sus compañeros para la preparación de sus clases que los más expertos. Algo similar ocurre en el estudio de Reyes (2011) en el cual averiguó que los maestros noveles necesitan el apoyo de los más veteranos, sobre todo, por el hecho de influirles seguridad a la hora de mostrar su autoridad en el aula.

FIGURA 5.

Necesidad de apoyo por parte de los compañeros del área de EF.



En relación con la actuación de los docentes frente al alumnado

En la figura 6 se observa que la media general respecto al rechazo de alumnos con deficiencias motrices

o sensoriales es considerablemente baja y las respuestas son cercanas al desacuerdo (M=1,536). Sin embargo, en la figura 7 podemos observar el grado de la desmotivación docente en cuanto a este grupo de alumnado en función del sexo de los maestros. Los hombres se muestran sensiblemente más incómodos para aceptar a este grupo de alumnado en sus clases, mientras que las mujeres no dudan en admitirlos. En el estudio de Díaz del Cueto (2009) también se refleja un resultado similar, interpretando que los maestros no se sienten a gusto con este tipo de alumnado al no tener las competencias ni formación necesarias para que dichos alumnos alcancen un desarrollo adecuado de sus capacidades.

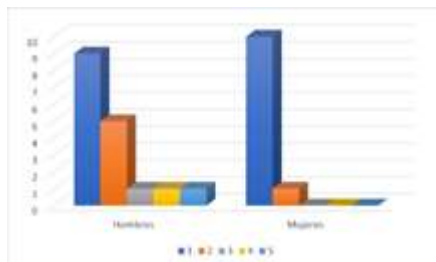
FIGURA 6.

Media y Desviación típica de alumnos con deficiencias físicas y sensoriales.

Ítem	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Aunque por ética no rechazo, en principio, a alumnos deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén porque me siento incapaz de motivarles y de enseñarles.	1,536	0,999

FIGURA 7.

Comparación por sexos respecto al rechazo a alumnos con deficiencias físicas y sensoriales.



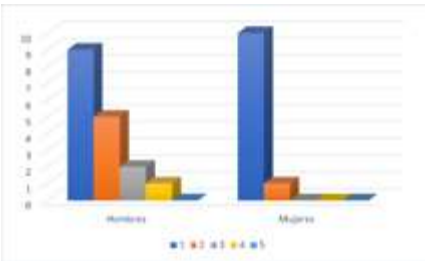
En el análisis de los resultados hemos podido comprobar que la población que participa en el estudio no se desmotiva al tener en sus aulas a alumnos de diferentes etnias. En la figura 8 se puede observar la aparente discrepancia entre sus votaciones. Teniendo en cuenta la media general (M = 1,5), se percibe una diferencia significativa a la hora de comparar las respuestas entre hombres (M=1,765) y mujeres (M=1,091), con una DT=0,839. También cabe destacar que los maestros que no tienen inconveniente en que alumnos de diferente etnia formen parte de su curso son, en mayor proporción, los que llevan más de 10 años ejerciendo

la profesión, mientras que los que más se acercan hacia la desmotivación con este tipo de alumnado son los que apenas llegan a los 5 años de experiencia en este gremio. Podemos deducir, por lo tanto, que la experiencia docente condiciona la motivación hacia un extremo u otro en el proceso de enseñanza aprendizaje con este alumnado.

Es de vital importancia lo que sostiene Pascual (2002) y guarda relación con este análisis, concluyendo que formar de manera profesional e interculturalmente a los alumnos del grado de magisterio, es un requisito clave para conseguir una correcta educación intercultural en los centros de Educación Primaria, de manera que el día de mañana tengan las competencias y herramientas necesarias para trabajar contra las injusticias y exclusiones sociales y conseguir una convivencia pacífica con sus futuros alumnos.

FIGURA 8.

Desmotivación docente por alumnos de diferente etnia.



En la figura 9 se puede observar el grado de autocontrol que tienen los

maestros de esta especialidad en la ciudad de León (España) respecto al mal comportamiento del alumnado en el aula ($M = 3,536$). Sin embargo, cabe distinguir a la hora de comparar el sexo, una notable diferencia en la media entre hombres ($M = 3,174$) y mujeres ($M = 4,091$). Entendemos, pues, que las mujeres tienen mayor autocontrol emocional frente al comportamiento de los alumnos que los hombres, dado que han variado menos en la selección de sus respuestas ($DT < 1$).

Por lo tanto, es importante que el maestro tenga un buen control emocional para ser consciente de cuándo y cómo individualizar los esfuerzos, como mencionan Moreno et al. (2007) en su investigación sobre diferentes estudios relacionados con el comportamiento de los alumnos en Educación Física. Estos autores sostienen que habrá un mayor beneficio tanto para el profesor como para los alumnos si durante la sesión se dedica el mayor tiempo posible a la enseñanza y aprendizaje, y no se distrae al grupo con llamadas de atención públicas que modifiquen el ambiente del aula. Además, Asún et al. (2020) afirman que los estudiantes del grado de magisterio encuentran muchas dificultades en el uso del feedback, en especial en cómo y cuándo proporcionárselo a los alumnos. Es decir, una adecuada formación comunicativa durante el grado en E. Primaria facilitará la comunicación entre profesores y alumnos, de manera que el maestro sabrá el momento y forma adecuados para llamar la atención al alumno, sin perjudicar al resto de la clase.

FIGURA 9.

Media y Desviación típica en cuanto al refuerzo individualizado.

Ítem	MEDIA		DESVIACIÓN TÍPICA	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.	3,176	4,091	1,015	0,944

CONCLUSIÓN

A la luz de lo expuesto en los puntos anteriores podemos concluir que los factores que más inciden en la falta de motivación en los maestros tienen su causa en elementos externos, como el entorno social y legislativo y las condiciones de trabajo. Ante estas realidades los profesores carecen de un control del ambiente, estimando que poseen una capacidad reducida para el manejo de estos elementos, lo que afecta en el grado de motivación que muestran en el aula. Si bien, podemos sostener al amparo de los resultados obtenidos que el grado de respuestas no acusa de un síndrome de burnout generalizado (Criado y Pino-Juste, 2014), lo que nos da pie a sostener que dentro del claustro educativo, los maestros de Educación Física son de los que muestran una mayor regulación emocional, influenciada por el contenido y puesta en práctica de los elementos de su área, que generalmente se hacen en un ambiente más distendido.

Si un maestro tiene una motivación alta, reflejará un buen estado de ánimo y como consecuencia, mostrará un mejor rendimiento en su labor docente (Páez y a Costa, 2014). Ello hace necesaria una reforma y un futuro consenso para reducir, en la medida de lo posible, el déficit motivacional. El aprendizaje socioemocional se basa en una perspectiva sistémica, es decir, el desarrollo de las habilidades socioemocionales debe darse no solo en el aula, sino también, a nivel de toda la escuela, las familias y la comunidad educativa. El aprendizaje socioemocional en el aula implica actividades de instrucción, modelado y aplicación práctica llevadas a cabo por los maestros. Estas prácticas pueden incorporarse al currículo de diferentes materias y complementarse con interacciones formales e informales entre alumnos y maestros en el aula.

Vivimos en una sociedad cambiante que exige que nos estemos

enfrentando continuamente a nuevas situaciones: desafíos multiculturales en un ambiente más globalizado, competencias tecnológicas en una era digital, etc. No estar preparado para afrontar estos cambios puede acarrear una frustración en el docente. Un pilar básico para llevar a cabo dichas demandas, será la potenciación motivacional de los docentes para un justo y eficaz desarrollo profesional. Necesitamos investigar más sobre cómo formar mejor a los maestros, para llevar a cabo actividades de aprendizaje socioemocional de manera efectiva, y mejorar continuamente sus competencias de enseñanza (Weissberg, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, M.C., Leal, M. (2007). Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas. *Revista CI-CAG, Venezuela*, (2), pp. 137.

Asún, S., Fraile, A., Aparicio, J.L., Romero, M.R. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 37, 85-92.

Bermúdez, C., Sáenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 36, 597-603.

Carmona-Fuentes, P., Vargas-Hernández, J. G., Rosas-Reyes, R. E. (2015). Influencia de la inteligencia emocional en el desempeño laboral. *Sapienza Organizacional*, 2(3), 53-68.

Criado, J.; Pino-Juste, M.R. (2014). Estudio sobre la motivación del profesorado en un contexto urbano. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3, 31-42.

Danvila, I., Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación.

Cuadernos de Estudios Empresariales. Universidad Complutense de Madrid, 20, 107-126.

Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 9(35), 322-348. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54223022007>

Ellison, D.W, Woods, A.M. (2019). Physical education teacher resilience in high-poverty school environments. *European Physical Education Review*, 25(4), 1110-1127.

García, J.Á. (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), p. 1-24.

García, M., Giménez S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos, propuesta de un modelo integrador. *Espiral, cuadernos del profesorado*, 3(6), 44-50.

Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada*. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Ed. Paidós Ibérica.

Gil-Madróna, P., Martínez-López, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas psychologica*, 14(3), 923-936.

Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós.

Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. Ed. Kairós.

González-Torres, M.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre educación*, 5, 61-83.

Hellín, M. (2015). La motivación autodeterminada en Educación Física: estrategias metodológicas para los docentes. En Mirete Ruiz, A.B., Martínez-Artero R.N (Eds.) *Investi-*

gación e innovación: una constante necesaria en la formación del profesorado (pp. 385-396). Universidad de Murcia, servicio de publicaciones.

Junco, I. (2010). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, p. 1.

Lara, A., y Enciso, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119.

Manzano, D.V., Valenzuela, A., Hortigüela, D. (2021). Sistema Educativo y actuación ante la pandemia de la COVID-19. *Revista española de educación*, 38, pp. 112-128.

Montoya-Castilla, I., Schoeps, K., Postigo Zegarra, S., González Barrón, R. (2021). *MADemo - Manual de educación emocional para docentes*. Pirámide.

Moreno, J.A., Cervelló, E., Martínez, C., Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista Iberoamericana de educación*, 44, 167-190.

Mujica, F., Orellana, N. (2021). Emociones del profesorado de educación física: revisión narrativa (2010-2020). *Retos*, 39, 910-914.

Páez, D., Costa, S. D. (2014). Regulación afectiva (de emociones y estado de ánimo) en el lugar de trabajo. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(2), 190-203.

Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (43),123-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404311>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>

Reyes, L.A. (2011). *Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos* [tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio institucional IDUS. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24057/K_D_Tesis-565.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tapia, A. (2007). Expectativas y Actitudes Motivacionales del profesorado. Cuestionario AMOP – A. (Para profesores con alumnos de 10 a 14 años). En Melgarejo, C.R. (2018). *Autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040* [tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Perú]. Repositorio institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22159/Melgarejo_MCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zaccagnini, J. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica, en Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (Ed.) *Educación Emocional y Convivencia en el Aula*. (pp.31-84). Centro de Publicaciones de la Secretaria General Técnica.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES**1.- CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL ENVÍO DE LOS TRABAJOS**

Los investigadores y público en general interesados en publicar sus trabajos en Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico deberá ingresar al sitio web de la revista encuentros.unermb.ve y enviar su manuscrito registrándose en la misma. También podrá enviar a través de los correos puestos a disposición revistaencuentrosve@gmail.com y larezrafael@gmail.com.

Desde el momento que el (los) autor (es) envía (n) su trabajo y el mismo es aceptado y publicado en la Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, éste (éstos) acepta (n) la cesión de derechos autorales, razón por la cual la revista puede publicar el artículo en formatos físicos o electrónicos, incluido Internet, bases de datos y otros sistemas de información vinculados a la revista. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico se rige bajo la licencia de Creative Commons (BY-NC-SA).

2.- EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

Todos los trabajos serán evaluados por parte de un Comité de Árbitros conformados por los miembros del Comité Editorial.

– Especialistas de reconocido prestigio, bajo la modalidad de doble ciego, seleccionado por el Comité Editorial de la revista, externos a la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Los trabajos propuestos deben ser originales, inéditos (ver el apartado sobre “redundancia” en estas normas para más detalles) y no podrán ser sometidos simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista. Los originales de los artículos propuestos no serán devueltos. La evaluación de los árbitros se realizará mediante el procedimiento conocido como doble ciego: los árbitros y los autores no conocerán sus identidades respectivas. Los criterios de evaluación son los siguientes:

a.- Criterios formales o de presentación: 1) originalidad, pertinencia y adecuada extensión del título; 2) claridad y coherencia del discurso; 3) adecuada elaboración del resumen; 4) organización interna del texto; 5) todos los demás criterios establecidos en la presente normativa.

b.- Criterios de contenido: 1) dominio de conocimiento evidenciado; 2) rigurosidad científica; 3) fundamentación teórica y metodológica; 4) actualidad y relevancia de las fuentes consultadas; 5) aportes al conocimiento existente.

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso: a) inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico; b) seguidamente, el Comité Editorial realiza una evaluación preliminar para determinar si cumple con las Normas para la presentación de trabajos; b) si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo, el cual consistirá en: b-1) Publicable. b-2) Publicable con ligeras modificaciones, que implican aquellas de forma y estilo, en miras de adaptarse los criterios formales o de presentación de la revista. b-3) Publicable con modificaciones sustanciales, que implican aquellas de fondo y construcción del manuscrito, en miras de adaptarse a los criterios de contenido de la revista. b-4) No publicable. c) si el trabajo no cumple con los criterios mínimos presente en estas normas, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje; d) en cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Los autores tendrán un máximo de veintiún (21) días para el envío de las modificaciones al Comité Editorial a las siguientes direcciones: revistaencuentrosve@gmail.com. En caso de no enviarse dichas correcciones en el lapso establecido, se asume desinterés por parte de los autores de no publicar su trabajo en Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. En caso de que el (los) autor (es) decidan no publicar su trabajo, deberán presentar una comunicación en la cual dejen claro la no publicación del material enviado en la revista.

3.- PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los trabajos deben presentar un resumen de 150 palabras como máximo y cuatro (4) palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave estarán en español e inglés. Igualmente, el título y el subtítulo del trabajo serán presentados también en los idiomas anteriormente mencionados. La extensión no debe ser mayor de quince (15) cuartillas ni menor a diez (10); en caso de incluir gráficos e ilustraciones, la extensión máxima puede ser hasta veinte (20) cuartillas. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta. El texto se presentará a espacio y medio, en fuente Times New Roman, tamaño 12. Para las notas a pie de página, el tamaño será en fuente Times New Roman tamaño 10.

4.- CUERPO DEL ARTÍCULO

Título: Debe ser corto, explicativo y contener la esencia del trabajo. Este título debe proporcionarse tanto en el idioma español como inglés. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del título: a) claridad; b) brevedad (se sugiere entre 10 y 15 palabras); c) especificidad; y d) originalidad.

Autor(es): Indicar los nombres y apellidos completos, sin títulos profesionales, el nombre de la institución donde se realizó el trabajo o de la institución a la cual pertenece el autor. No colocar ningún signo de puntuación

Resumen: No mayor de ciento cincuenta (150) palabras, en español y en inglés en un solo párrafo. En caso que el trabajo se presente en otro idioma, el resumen debe redactarse en ese mismo idioma, en español e inglés. La redacción del resumen es libre, si bien se sugiere que en el mismo se reseñen el objetivo del trabajo, los métodos utilizados, resultados y conclusiones. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del resumen: a) preciso; b) completo; c) conciso; y d) específico.

Palabras clave: Deberán incluirse palabras clave en español y en inglés, con cuatro (4) palabras clave. Estas palabras descriptoras facilitan la inclusión del artículo en la base de datos internacionales.

Apartados y Sub-apartados: Los trabajos deberán dividirse en introducción, desarrollo y conclusión. En el desarrollo, serán de libre titulación y división por parte del autor, procurando el mantenimiento de coherencia interna tanto de discurso como de temática. Se sugiere, en tanto sea pertinente de acuerdo con la temática planteada en el trabajo, subdividir el desarrollo en: fundamentos teóricos, metodología y análisis o discusión.

Citas: El citado se realizará en el texto utilizando la modalidad autor-fecha indicando, en caso de ser cita textual, se ubica dentro del paréntesis: apellido (s) del autor, coma, año de publicación de la obra, seguido de dos puntos y el (los) número (s) de la (s) página (s), por ejemplo: de acuerdo a (Govia,1998:45); si no es cita textual sino una paráfrasis no se indicará el número de año, ejemplo: de acuerdo Govia (1998) o (Govia, 1998). Si hay varias obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán literalmente en orden alfabético; por ejemplo, (Govia, 2008a:12), Govia (2008b:24). Si son dos autores, se colocarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Márquez y Díaz (2008:90) o (Márquez y Díaz, 2008:90), siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis. En caso de ser tres autores o más se colocará el apellido del autor principal seguido de "y otros", ejemplo: (Rincón y otros, 2008:45). Deben evitarse, en lo posible, citas de trabajos no publicados o en imprenta, también referencias a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, a no ser que sea estrictamente necesario. En caso de fuentes documentales, electrónicas u otras que por su naturaleza resulten inviables o complejas para la adopción del citado autor – fecha, sugerido en estas normas, puede recurrirse u optarse por el citado al pie de página. En casos más específicos, puede recurrirse a las normas APA en su 6ta edición.

En el caso de documentos en archivos, los autores pueden recurrir al uso de notas al pie de página o a las normas APA para la referencia del contenido de los mismos, siempre y cuando mantengan coherencia en el estilo de citado a lo largo del trabajo. Independientemente del método de citado para los documentos en archivos, éstos igualmente deberán aparecer en la sección documentales de las Referencias.

Referencias. Las referencias deberán ir al final del artículo. Estas se subdividirán en: bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Deberán ir a espacio sencillo y con sangría francesa de 1cm, con un interlineado de 1,5 espacios entre obras referenciadas. El orden de las referencias es alfabético por apellido. Las diferentes obras de un mismo autor se organizarán cronológicamente, en orden ascendente, y si son dos obras o más de un mismo autor y año, se mantendrá el estricto orden alfabético por título. Se referirán únicamente a las citadas en el trabajo. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias. Si un autor escitado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Ello se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.

- **Libros:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). Título de la obra (N^{sim}a edición [si aplica]). Lugar de publicación: Casa o ente editorial [no debe llevar la palabra "editorial" a menos que forme

parte del nombre de la institución editora].

- **Ejemplo de libro con un autor:** SALAS ASTRAIN, Ricardo (2002). *Ética Intercultural. (re)lecturas del pensamiento latinoamericano*. Santiago. Fondo Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.
- **Ejemplo de libro con dos autores:** MENDEZ, Johan y MORAN, Lino (2013). *Pensamiento positivista venezolano ante la condición humana: Laureano Vallenilla y Cesar Zumeta*. Maracaibo. Universidad del Zulia.
- **Ejemplo de libro con más de dos autores:** PARRA, Reyber y otros (2001). *Manual de Introducción a la Historia*. Maracaibo.: Universidad Cecilio Acosta.
- **Ejemplo de libro obtenido de la web:** Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>
- **Capítulos de libros o parte de una compilación:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). Título del capítulo o sección; en APELLIDO(S), Nombre completos del (de los) editores-compiladores (Ed., Comp. o Coord.). **Título de la obra** (N^{sim}a edición [si aplica]). Lugar de publicación: Casa o ente editorial.
- **Ejemplo de capítulo de libro:** VIDOVIC, Jorge (2011). *Rafael María Baralt y su aporte a la historiografía venezolana*; en VIDOVIC, Jorge (Comp.). **Rafael María Baralt. Vida y Pensamiento**. (pp 61-75). Cabimas: Fondo Editorial UNERMB.
- **Artículo en revista arbitrada:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título del artículo*. **Título de la revista**, volumen o año, número, número de páginas.
- **Ejemplo de artículos en revista arbitrada:** LAREZ PUCHE, Rafael y PI-RELA, German. (2014). *De la crisis a la refundación del Estado en América Latina: Debates y Experiencias*. **Revista de Filosofía.**, Vol. 80 N°2, pp. 115-128.
- **Trabajos de grado/tesis inédito:** APELLIDO (s), Nombre (s) del autor (es) (año). *Título del trabajo*. (Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral). Institución, Lugar./Recuperado de
- **Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédito:** DIAZ-MONTIEL, Zulay (1999). *Hermenéutica intercultural en la filosofía latinoamericana de For-net-Betancourt : intersubjetividad, diálogo y ética*. (Trabajo de grado). Universidad Cecilio Acosta, Maracaibo (Venezuela).
- **Trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:** APELLIDO (s), Nombre (s) de los autores (mes, año). *Título del trabajo*. Trabajo presentado en <nombre de la conferencia> de <Institución organizadora>, lugar.
- **Ejemplo de trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:** LAREZ PUCHE, Rafael y BARROSO, Kenya (noviembre, 2017). *Pensar una geohistoria otra: más allá de los tecnicismos* Trabajo presentado en el 14° Congreso Nacional de Historia Regional y Local, San Felipe (Venezuela).

- **Artículo de periódico:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año, mes y día). Título del artículo. *Título del periódico*, página.
- **Ejemplo de artículo de periódico:** VIDOVIC, Jorge (23 de marzo de 2015). 33 años de la UNERMB., El Regional. p. 14.
- **Ejemplo de constituciones:** *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* [Const.]. (1999). 3^{ra} edición. Ex Libris.
- **Ejemplo de leyes:** Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (15 de agosto de 2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria.
- **Entrevistas:** Nombre del entrevistado, realizada el día, mes año en Lugar (Lugar).
- **Ejemplo de entrevistas:** Edward Govia, realizada el 07 de septiembre de 2017 en la Universidad Rafael María Baralt (Cabimas).

Anexos: los anexos constituyen elementos complementarios del texto que refiera el lector a una parte del trabajo o fuera de él, con el propósito de ilustrar las ideas expuestas en el texto, ampliar o aclarar o complementar lo allí expresado. Los anexos son contabilizados como parte del número de páginas del escrito.

En el caso de figuras y cuadros, el autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. Las fotografías e ilustraciones deben ser enviadas en formato jpg con un mínimo de 300 dpi de resolución. Las leyendas o pie de foto no deben hacer parte de las imágenes, por tanto, deben indicarse separadamente. Los anexos deberán estar numerados (Imagen 1, Ilustración 2, entre otros) y reseñados dentro del texto (Ver ilustración x). El fondo de los gráficos, tablas y cuadros deberán ser en blanco. Es responsabilidad del autor conseguir y entregar a la revista el permiso para la publicación de las imágenes que así lo requieran. Si bien se permiten los anexos a color, debe tomarse en cuenta que la revista en físico se imprime a escala de grises; en tanto que la versión electrónica aparece a color.

5.- OBSERVACIONES EN CUANTO A REDACCIÓN Y ESTILO

- Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, entre otras) deben tener numeración arábiga, excepto la introducción y la conclusión que no se numeran. Los subcapítulos se reseñarán en decimales (1.1, 1.2, 5.6,) en tanto que las subdivisiones de estos últimos deberán presentarse en letras consecutivas (a,b,c,d, sucesivamente).
- Los términos en latín y las palabras extranjeras deberán figurar en letra itálica o cursiva.
- La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.
- Las citas textuales que sobrepasen las cuarenta (40) palabras deben colocarse en formato de cita larga, entre comillas, a espacio sencillo, con margen de 1cm a la izquierda.
- El inicio de cada párrafo no lleva sangría.
- Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.

- Si bien se permite el uso de las notas al pie de página, éstas tendrán un carácter explicativo y ampliatorio (si amerita el caso) de las ideas planteadas en el trabajo. No se aceptará el uso de pie de página para los datos de citas ni referencias, a excepción de referencias de documentos en archivos.
- Los cuadros, gráficos, ilustraciones, fotografías, mapas y similares deben aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados e identificados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s), de la siguiente manera: Fuente: Apellido (s), año. Ej.: Fuente: Márquez, 2012.
- Los cuadros, tablas, gráficos, ilustraciones y similares deben ser, preferentemente, de elaboración propia (salvo que el trabajo presentado implique el análisis de anexos de autoría externa). La inserción de los mismos debe estar plenamente justificada y guardar estricta relación con la temática y/o aspectos tratados en el trabajo presentado ante Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico.

6.- CASOS DE CONTROVERSÍA

La revista se compromete a dirimir los casos de controversia a través del Comité Editorial en los casos en los que los pares evaluadores señalen tener algún conflicto de intereses con el texto a evaluar. La revista garantiza que serán escogidos a los evaluadores más idóneos también en términos de compatibilidad temática y académica. En casos de dudas, siempre se recurrirá al Comité Editorial para dirimir estos casos.

7.- BUENAS PRÁCTICAS

Acerca del plagio: El plagio implica la no originalidad de los trabajos. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico como original a “aquella obra científica, artística, literaria o de cualquier otro género, que resulta de la inventiva de su autor”, acorde a la definición de la Real Academia Española. Por su parte, plagio constituye la acción de copiar obras ajenas y atribuirse la autoría de las mismas. Se incurre en plagio al tomar una idea, texto ajeno, e incluso la obra completa. Estas acciones se considerarán un comportamiento impropio, que puede dar lugar a sanciones, como el veto temporal o permanente a los autores de publicar en Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, según la gravedad del caso. Si el plagio se descubre antes de la publicación del artículo, se procederá a no publicarse y ser descartado; si es descubierto después de su publicación, se procederá a retirarse de la versión electrónica, con la notificación de su retiro por plagio comprobado.

Redundancia: Los trabajos derivados de un mismo proyecto iniciativa no serán considerados “redundantes” en la medida que la interrogante o aspecto planteado sea diferente. El abordaje de los datos, aspectos no considerados en trabajos anteriores (una etapa de mayor avance o resultados definitivos), la aplicación de una misma metodología en otros espacio, mayor reflexión sobre un aspecto abordado previamente. En caso de la existencia de trabajos previos derivados de un mismo proyecto, deberán ser citados (no hacerlo se considerará plagio o “autoplagio”) y, asimismo, aclarar las diferencias existentes con respecto al trabajo presentado a evaluación mediante nota explicativa.

Los trabajos enviados a la revistas deben ser originales e inéditos, a menos que se haga constar claramente que se vuelve a publicar un trabajo con

expreso conocimiento del autor y del equipo editorial de las revistas o publicación, previa aprobación del comité editorial de Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. No se aceptarán trabajos que hayan sido escritos sobre información que ya haya sido comentada extensamente en una publicación anterior, o que forme parte de un material ya publicado en cualquier medio (impreso o electrónico). Sólo se considerarán aquellos artículos que hayan sido rechazados por otras revistas, o que estén basados en una publicación preliminar (un resumen publicado en actas de congresos, un poster o un extenso en memorias arbitradas en un evento científico).

Conflictos de intereses: Los autores deben revelar en su manuscrito cualquier conflicto de tipo financiero u otro tipo de intereses que pudiera influir en los resultados o interpretación de su trabajo. Ejemplos de posibles conflictos de interés que deben ser descritos incluyen empleos y salarios, consultorías, propiedad de acciones, honorarios, testimonio experto remunerado y subvenciones u otras financiaciones que estén en relación directa con la investigación desarrollada. Es necesario, por tanto, que los autores informen, preferiblemente como nota de autor en el material enviado, los posibles conflictos de interés en el trabajo de investigación.

8.- OTRAS DISPOSICIONES

Se aceptan también los siguientes trabajos de corta extensión (máximo quince cuartillas): conferencias, ensayos, reseñas: comentarios de lectura reciente. Recensiones: análisis (o comentario) crítico de la lectura reciente, documentos, textos de carácter histórico, jurídico, acuerdos, declaraciones, entrevistas: realizadas con fines de investigación. Todos estos trabajos deben estar referidos a las áreas temáticas de la revista.

Ensayos: Las normas generales también aplican para los ensayos (originalidad, arbitraje, citado, manejo de referencias), si bien en cuanto a organización interna del texto y en cuanto a presentación de avances o resultados de la actividad investigativa es de libre manejo por parte de los autores. En esta sección pueden incluirse entrevistas, comentarios extensos sobre temas de actualidad, reflexión sobre la epistemología y didáctica de las ciencias sociales, entre otras ideas, condicionadas a que guarden relación con las temáticas de la revista.

Reseñas: Son comentarios breves (máximo tres cuartillas), análisis críticos de lectura reciente con el fin de divulgar las publicaciones actualizadas en el área de ciencias sociales. Para el envío de reseñas, se pide la portada digitalizada del libro en formato jpg con un mínimo de resolución de 330 dpi, a todo color.

Arte: Consiste en un comentario sobre la obra de un artista, grupos de artistas o escuelas de arte, con especial enfoque a los residentes o quienes hayan tenido su trayectoria en la región zuliana y el occidente venezolano. También caben en esta sección críticas de arte, entrevistas, reflexiones sobre el estado de la cuestión de las distintas ramas del arte, en especial artes plásticas, pintura, escultura, fotografía, entre otros.

No se devolverán originales, y el Comité Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios que aseguren la calidad de la publicación. El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Comité Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Cualquier otra situación no prevista será resuelta por los editores según estimen apropiados a los intereses de *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, sin derecho de apelación por parte de los autores.

PLANILLA PARA EL ARBITRAJE DE ARTÍCULOS

1. Datos del trabajo

Título: _____

Fecha de Recepción del Documento: _____

Fecha de Evaluación: _____

2. Datos del Árbitro

Nombres y Apellidos del Evaluador:

Documento de identificación:

Institución:

Dirección:

Teléfono:

Correo electrónico:

Grado académico:

3. Evaluación Cuantitativa

Criterio	Excelente (93-100)	Bueno (80-92)	Aceptable (70-79)	Deficiente (0-69)
Importancia del tema estudiado				
Originalidad de la Discusión				
Relevancia de la Discusión				
Argumentación Teórica				
Adecuación del Diseño y de la Metodología				
Solidez de las Interpretaciones y Conclusiones				
Aportes y reflexiones personal				
Pertinencia con el contexto social latinoamericano				
Redacción y Estilo				

1. EVALUACIÓN CUALITATIVA DE ACUERDO A LOS CRITERIOS ANTERIORES Y LOS QUE CONSIDERE EL ÁRBITRO AGREGAR.
2. OBSERVACIONES GENERALES
3. RECOMENDACIÓN (VEREDICTO)

De acuerdo a la evaluación, en su opinión el artículo debe ser: Marque con una (X)

Publicable sin Modificaciones..... ()

Publicable con Ligeras Modificaciones..... ()

Publicable con Modificaciones Sustanciales..... ()

No publicable..... ()

Nota: Utilice una hoja adicional para justificar su decisión de ser necesario

Nota

FIRMA



Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental
"Rafael María Baralt"
UNERMB



Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos
en Transformaciones Políticas y Sociales
FUNDACIÓN CELAT

ENCUENTROS

AÑO 12, N° 20

Enero – Abril 2024

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Enero - Abril del 2024 por la Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales y la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Maracaibo, Venezuela.

www.unermb.web.ve

www.encuentros.unermb.web.ve