



Revista Peruana de Investigación Educativa

Volumen 14, número 17, 2022

Editor de la revista (2021-2023): Lucas Sempé (Queen Margaret University, Reino Unido).

Consejo Editorial (2019-2021): Robin Cavagnoud (Pontificia Universidad Católica del Perú), Sandra Carrillo (Instituto de Estudios Peruanos - IEP), Santiago Cueto (Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE), César Guadalupe Mendizábal (Universidad del Pacífico), Iván Montes (Pontificia Universidad Católica del Perú), María Angelica Pease Dreibelbis (Pontificia Universidad Católica del Perú), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Virginia Zavala (Pontificia Universidad Católica del Perú).

Consejo Consultivo Internacional: David Baker (Universidad Estatal de Pensilvania), María Antonia Gallart (CENEP, Argentina), Alejandra Mizala (Universidad de Chile), Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid), Francisco Ramírez (Stanford University), Simon Schwartzman (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade), Walter Secada (Universidad de Miami), Marie Verhoeven (Universidad Católica de Lovaina), Margarita Zorrilla (Universidad Autónoma de Aguascalientes), Nancy Hornberger (University of Pennsylvania), Elsie Rockwell (DIE-Cinvestav, México DF), Teresa Oteiza (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Virginia Unamuno (CONICET y Universidad de Buenos Aires).

Corrección de Estilo: Paola Yerovi
Secretaría Ejecutiva de la SIEP: Rosa Vera Solano
Diagramación: Gino Becerra Flores

La Revista Peruana de Investigación Educativa es una publicación de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. En la página web se encuentra una descripción de la orientación de la Revista y las instrucciones para autores. El contenido de los artículos publicados en la Revista es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Los artículos de la Revista Peruana de Investigación Educativa pueden ser reproducidos para uso educativo o de investigación, siempre que se indique la fuente. La Revista está referenciada en el Directorio Latindex (www.latindex.org), IRESIE e Hispanic American Periodicals Index (HAPI).

Sociedad de Investigación Educativa Peruana
Email: revista@siep.org.pe
Web: revistas.siep.org.pe

ISSN 2077-4168

ISSN 2077-4168

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Volumen 14, número 17 2022

Índice

Introducción	5
ARTÍCULOS	
Condiciones para el uso del celular en un caserío de los Andes: implicancias para la educación remota <i>Yina Rivera Brios</i>	9
Los Consejos Técnicos Escolares: su desempeño y las implicaciones ante la emergencia sanitaria del COVID-19 <i>Adriana Carro Olvera y José Alfonso Lima Gutiérrez</i>	37
Habilidades Socioemocionales para la Escuela Rural del Perú: Aportes Empíricos basados en enfoques Emic y Etic <i>Alex Martín Ríos Céspedes y Patricia Cabrerizo</i>	71
¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación intercultural bilingüe? Una exploración de sus significados y tensiones en escuelas indígenas en México <i>Fabiola Itzel Cabrera García y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany</i>	101
Entre la escuela y los cafetales: la importancia de las escuelas comunitarias del Conafe en la sierra sur de Oaxaca, México <i>Edgar Pérez Ríos y Erica Yuliana Cárdenas Vera</i>	125
Orientación futura, bienestar y rendimiento en universitarios de un programa de tutoría durante la pandemia COVID-19 <i>Dora Isabel Herrera Paredes, Milagros Arakaki, Martin Dammert y Benjamín Lira Luttgés</i>	151
RESEÑAS	
Cuenca, R. (2020). <i>La misión sagrada. Seis historias sobre qué es ser docente en el Perú</i> . Instituto de Estudios Peruanos (Paola Yerovi Verano)	181
Buber, M. (1923). <i>Yo y tú</i> (Lucas Sempé)	187

Introducción

El presente volumen de la Revista Peruana de Investigación Educativa recoge la convocatoria temática enfocada en estudios sobre distintos ámbitos de la educación rural en el Perú y en nuestro continente. Sabiendo que las condiciones de la educación en espacios rurales presentan desafíos adicionales, lugar común en la mayoría de los países de nuestra región, hemos buscado recoger estudios que den cuenta de experiencias y análisis de las condiciones, retos y desafíos que se encuentran en la región. Los artículos que se presentan aquí corresponden a tres experiencias en Perú y otras tres experiencias en México; estas permiten caminar por similitudes y diferencias en países con características históricas, geográficas y culturales importantes en el continente.

Como era de esperarse, los retos a la educación presentados por la pandemia de la COVID-19 están presentes en diversos textos. Por ejemplo, **Carro y Lima (2022)** estudian el rol de los consejos técnicos escolares en México, y su respuesta a la emergencia sanitaria, encontrando diferencias en la calidad de implementación en el nivel subnacional (estatal) y nacional. Además de los artículos temáticos, en este número, **Herrera y otros (2022)** comparan la orientación futura, el bienestar y el rendimiento académico medidos antes y durante la pandemia de la COVID-19, y buscan analizar si los niveles de orientación futura prepandemia fueron un factor protector ante posibles variaciones en el bienestar y el rendimiento durante la emergencia sanitaria. **Rivera (2022)** realizó un estudio etnográfico que se plasma en el texto que explora las condiciones para el uso del celular en un caserío de los Andes peruanos durante la pandemia, mostrando diversos desafíos que se presentan a familias: desde obtener el dispositivo hasta los relacionados a su funcionamiento. El estudio también recoge el conjunto de estrategias que las familias han desplegado para sobrellevar los obstáculos que encuentran.

Ríos y Cabrerizo (2022) presentan aportes empíricos sobre aprendizaje socioemocionales en escuelas rurales del Perú a partir de los enfoques emic (simplificándolo, se refiere al punto de vista del nativo) y etic (por contraposición, el punto de vista del externo). Ellos encuentran la existencia de habilidades socioemocionales comunes entre los distintos enfoques seleccionados, así como algunas habilidades que son importantes para las comunidades y no son consideradas en los marcos conceptuales orientadores.

Finalmente, dos estudios oriundos de México nos dan interesantes luces a nuestra realidad. Primero, **Cabrera y Mendoza (2022)** presentan un estudio donde discuten las significaciones de los conceptos de pertinencia y relevancia en tanto criterios de calidad educativa en escuelas EIB en México. Finalmente, **Pérez (2022)** estudia el rol de las escuelas comunitarias en Oaxaca, rescatando su rol social, tanto para la cohesión social, dar continuidad a las actividades económicas locales, fomentar la confianza y participación de los estudiantes, contribuir con el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística, e incluso otorgar el estatus de comunidad.

Como país, hemos venido viviendo una incierta situación producida, por un lado, por la pandemia de la COVID-19, que obligó a grandes esfuerzos de adaptación —de forma muy precipitada— a un servicio masivo de educación remota, lo que se sumó a la compleja situación política en que el país ha transitado en los últimos años ha teñido de crisis el ámbito de la política educativa peruana. La inestabilidad, la debilidad institucional y la falta de consensos son algunas de las características marcantes del periodo. En este contexto, la SIEP concentra sus esfuerzos en la reflexión sobre la situación educativa actual. Por ello, la 7.º edición de nuestro seminario tiene como tema central el *Educación en tiempos de crisis y emergencia: el desafío de mejorar los aprendizajes y el bienestar*, que se llevará a cabo en ciudad de Ica, del 18 al 20 de mayo de 2023. Están todos invitados a participar y enviar propuestas de ponencias, y así aportar ideas, fomentar discusiones y formar consensos en favor de la mejora de la educación de todos.

Sección Temática: Experiencias, eficacia y retos
en la Educación rural en América Latina:
aportes a la política pública

Condiciones para el uso del celular en un caserío de los Andes: implicancias para la educación remota

Yina Rivera Brios

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-8302-204X>
yrivera@pucp.edu.pe

Recibido: 02/11/2021
Aprobado: 02/12/2022

Condiciones para el uso del celular en un caserío de los Andes: implicancias para la educación remota

Resumen

Sobre la base de los datos de una etnografía realizada con las familias de un caserío rural de los Andes de Huánuco, en este artículo, se analizan las estrategias que utilizan las familias para apropiarse de los celulares en el marco de las condiciones geográficas y socioeconómicas que enfrentan. Los hallazgos muestran que todos los aspectos involucrados en el uso del celular, especialmente del *smartphone*, presentan desafíos para estas familias: desde obtener el dispositivo móvil hasta los relacionados a su funcionamiento, como cargar las baterías de sus equipos, conseguir el saldo móvil y captar la señal. Estas condiciones afectan de manera diferenciada a las familias, a los hombres y a las mujeres en el marco de un sistema cada vez más neoliberal, el cual configura la economía política del celular en este caserío. A la vez, los hallazgos de este estudio revelan el conjunto de estrategias que las familias han desplegado para sobrellevar los obstáculos que encuentran. El artículo concluye discutiendo la implicancia de estos hallazgos para la educación remota en áreas rurales.

Palabras clave: Celulares, acceso, condiciones de vida, agencia, medio rural

Conditions for mobile use in a rural village in the Andes: implications for remote education

Abstract

Based on the data of an ethnography carried out with the families of a rural village in the Andes of Huanuco, in this article I analyze the strategies that families use to appropriate cell phones in the context of the geographic and socioeconomic conditions they face. The findings show that all the aspects involved in the use of the cell phone, specially the smartphone, present challenges for these families, from obtaining the mobile device to those related to its operation, such as charging the batteries of their equipment, obtaining the mobile credit and capturing the signal. These conditions affect families, men and women in a different way, and within the framework of an increasingly neoliberal system that shapes the political economy of cell phones in this rural village. At the same time, the findings of this study reveal the set of strategies that families have deployed to overcome the obstacles they encounter. I conclude the article by discussing the implications of these findings for remote education in rural areas.

Keywords: *Cell phones, access, living conditions, agency, rural environment*

Introducción

El giro abrupto y forzado de una educación presencial a una remota en el contexto de la COVID-19 ha puesto en relieve el acceso a los artefactos tecnológicos y a la conectividad a Internet como parte de las condiciones de aprendizaje fuera de la escuela. En efecto, la educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020) ha significado un cambio en los espacios, los tiempos y la materialidad de la escuela¹. Así, a los artefactos escolares tradicionales, como las carpetas y las pizarras, se sumaron los celulares y las mesas del comedor como parte de la nueva materialidad de lo escolar. Más aún, la educación remota de emergencia se ha visto condicionada por la dependencia a los celulares. En efecto, el 70,3 % de los usuarios de Internet de 6 años a más a nivel nacional declararon que se conectan a Internet solamente por el teléfono móvil (INEI, 2021)². Sin embargo, —refiriéndome exclusivamente al celular— no es lo mismo interactuar en clases a través de un celular con un plan postpago o prepago, o a través de la diversa gama de celulares que van desde un *smartphone* hasta un celular básico. A la vez, se ha hecho evidente que la educación remota de emergencia está atravesada por las desigualdades predecibles: en el 2020, solo el 36,3 % de las personas hablantes de una lengua nativa declaró haber usado el Internet y solo el 35,9 % de las personas residentes en el área rural declaró hacerlo (INEI, 2021). Esta heterogeneidad, sus inequidades y sus implicancias pedagógicas representan un desafío complejo para la política educativa y las políticas públicas en general.

En este artículo, busco aportar a la reflexión en torno a la brecha entre los polos urbano-rural y entre las diversas ruralidades en el contexto de la pandemia. Ofreceré evidencia etnográfica sobre las condiciones territoriales y socioeconómicas en que las familias de un caserío rural altamente disperso emplean sus celulares. Asimismo, identifico las estrategias de los sujetos para conseguir los celulares y mantenerlos operativos en estos contextos, estrategias que, sin embargo, reproducen las diferencias estructurales como las vinculadas con las relaciones de género. Luego de presentar los hallazgos anteriores, discuto sus implicancias para la educación remota en tanto las condiciones de uso de los celulares fuera de la escuela han tomado relevancia en el contexto de la pandemia como parte de las condiciones de aprendizaje escolar, y en tanto la agencia para apropiarse de los celulares implica un aprendizaje sociocultural (Rogoff, 2003) que tiene implicancias para el currículo escolar.

Es de suma importancia identificar las condiciones retadoras en las que se usan los celulares y la agencia que despliegan las personas ante ellas porque contribuye a cartografiar las diversas condiciones fuera de la escuela para una educación remota mediada por las nuevas tecnologías, y porque urge que los

1. Con *materialidad*, me refiero a la cualidad material, o lo que se puede percibir con los sentidos en la escuela como carpetas y pizarras.
2. Esta cifra corresponde al segundo trimestre de 2021.

actores educativos valoren la agencia de estas poblaciones sobre el uso del celular y reconozcan, así, los aprendizajes que esta implica en relación al currículo escolar. Identificar la agencia de las personas en áreas rurales para lograr usar los celulares —justamente un objeto asociado a lo moderno— es una forma de desmitificar los imaginarios que se han construido históricamente alrededor de la ruralidad en el Perú (Cosamalón, 2017) que se asocian a una cultura estática, y a personas apolíticas y sin agencia (Méndez, 2000). Estos imaginarios que circulan en múltiples espacios juegan un rol fundamental en la configuración de la vida social y producen efectos reales en la vida diaria (Appadurai, 2001). Creo, junto con Vich (2010), que estas representaciones son obstáculos para la construcción de una nueva relación con la ruralidad y sus actores desde un nuevo lugar, y que es necesario ponerlas en cuestión para develar su carácter prejuicioso y los efectos ideológicos que genera. En este proyecto político e intercultural, inscribo este trabajo académico.

Ahora bien, es preciso aclarar que, en este estudio, me centro en las condiciones de las familias para obtener los dispositivos y los servicios necesarios para su funcionamiento, como la electricidad, el saldo móvil e Internet, y no a otro tipo de condiciones que también son necesarias para el uso de los celulares. Por ejemplo, no me referiré a aspectos como la relevancia de los contenidos digitales para las personas; los conocimientos y las prácticas de las personas respecto a los celulares, que incluyen los tipos de literacidad requeridas para emplear los aparatos; y el apoyo de otras personas (Warschauer y Niiya, 2014). Asimismo, es importante señalar que realicé el trabajo de campo antes de la pandemia y con la claridad de situar mi estudio fuera de la escuela, a pesar de que observé algunas clases del docente y participé de algunas actividades escolares; sin embargo, cuando la escuela se mudó a los hogares, producto de la educación remota de emergencia, consideré que mis hallazgos sobre las condiciones de uso de los celulares en el hogar eran relevantes para la política educativa. De ahí surgió mi motivación por escribir este artículo.

Sitúo esta investigación en el marco de las discusiones sobre las nuevas ruralidades (Diez, 2014; Giarracca, 2001; Kay, 2009), las cuales resaltan la interrelación entre lo rural y lo urbano, y dan cuenta de los cambios que han generado las fuerzas del neoliberalismo y su globalización en los espacios rurales, como lo es la creciente presencia de los celulares. Asimismo, este artículo entra en diálogo con los trabajos recientes sobre la educación remota que han surgido en el contexto la pandemia (Dussel, 2021) desde una perspectiva sociocultural. Esta perspectiva requiere detenerse a describir y analizar lo situado de las prácticas sociales, es decir, dar cabida al lugar no solo como escenario de las prácticas, sino como constituyente de las mismas, en tanto las promueve o las inhibe de formas específicas y diferenciadas.

Neoliberalismo y agencia

A lo largo del artículo, emplearé dos conceptos fundamentales: los desarrollos teóricos relacionados a la agencia (y su relación con el aprendizaje y los conocimientos), y el neoliberalismo. Ahearn (2017) definió la agencia como “la capacidad mediada socioculturalmente para actuar”³ (p. 291). Esta definición apunta la naturaleza social y situada del término, así como la influencia de la cultura en las intenciones, creencias y acciones de las personas. En el mismo sentido, Giddens (1984) reconoció la dualidad entre acción y estructura, y su cualidad dialéctica: la agencia no se opone a la estructura, sino que ambos son mutuamente constituyentes. La definición de Ahearn (2017) es bastante abierta, puesto que no se restringe a una “agencia de resistencia” que busca cambiar el *statu quo*, por ejemplo, con una protesta ante la vulneración de derechos, sino que también admite una “agencia de los proyectos” (Ortner, 2006), que está estrechamente relacionada con la intención de las personas, sus propósitos formulados en términos de proyectos culturalmente establecidos, y su habilidad para involucrarse en ellos y llevarlos a cabo. Aunque ambos tipos de agencia se dan de manera conjunta en la práctica y están interrelacionados de varias formas, voy a centrarme en la agencia de proyectos para relacionarla con la agencia de los sujetos de esta investigación.

Llevar a cabo estos proyectos conlleva aprendizajes que, desde la perspectiva sociocultural, prestan atención a qué y cómo se aprende en relación a la situación particular donde se produce el aprendizaje, la cual es parte de procesos históricos, económicos y socioculturales. En ese sentido, la perspectiva sociocultural considera al aprendizaje como una “actividad situada” (Lave y Wenger, 1991) que involucra la participación progresiva de quien aprende en las prácticas socioculturales de un determinado colectivo. También, supone una visión dinámica de la cultura que asume que las herramientas culturales, ya sean materiales o simbólicas, son heredadas y, así mismo, transformadas por generaciones sucesivas, y que la cultura y los individuos se constituyen mutuamente (Rogoff, 2003). A su vez, desplegar la “agencia de proyectos” implica conocimientos y prácticas que surgen desde lo cotidiano.

Otro concepto fundamental que emplearé es el de “neoliberalismo” (Harvey, 2007; Foucault, 2007), pues, en el contexto actual, no es posible analizar la capacidad de acción de los sujetos en la vida cotidiana si no se entiende la agencia dentro de esta lógica neoliberal más amplia, la que busca permear las prácticas y las razones de las personas, las empresas y los Estados (Escalante, 2016). El neoliberalismo es un régimen cultural, político y económico que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no imponer restricciones al desarrollo de las capacidades empresariales de los individuos dentro de un marco institucional que consolida el derecho a la propiedad privada, el libre mercado y el libre comercio (Harvey, 2007). Gago

3. La traducción es mía.

(2014) distinguió un neoliberalismo desde arriba y uno desde abajo. El primero se refiere a aquellas modificaciones del régimen de acumulación global de riqueza impulsadas por organismos internacionales, corporaciones y Gobiernos que induce a una mutación en las instituciones estatales-nacionales que se ponen al servicio de las empresas y las instituciones financieras. El segundo se refiere a la proliferación de modos de vida que reorganizan las nociones de libertad, cálculo, obediencia y progreso que proyectan una nueva racionalidad y afectividad colectiva, y que terminan constituyendo un sujeto neoliberal (Foucault, 2007). Ambas manifestaciones están permeadas de una razón neoliberal, como señaló Brown (2015), que convierte todo en un asunto económico. No se trata de una visión errada, sino de una incompleta que reduce todo al riesgo o la ganancia económica individual.

Metodología, posicionalidad y contexto

Este estudio —que emplea parte de los datos de una investigación cualitativa aún en progreso— se basa en un trabajo de campo conducido entre el 2017 y 2020 en Huánuco, principalmente en Pampalta⁴, pero también en los alrededores, la capital del distrito y en la capital del departamento. Empleé la metodología etnográfica, porque se alinea con mi interés de esclarecer los aspectos complejos de la interacción entre las nuevas tecnologías, las ruralidades, y la agencia de los sujetos en tanto proporciona las herramientas para hacer visible la complejidad de las prácticas locales cotidianas y retar los estereotipos dominantes (Street, 2001).

Determiné que conduciría mi estudio en la localidad de Pampalta por estar clasificada por el Estado dentro de la categoría de las más rurales⁵, y por el conocimiento previo y las redes que tengo en dicho lugar desde el 2009, cuando participé como coordinadora de un programa de alfabetización. Soy consciente de que este vínculo previo me otorga ciertas ventajas en el establecimiento de la relación de confianza con los participantes de la investigación y, a la vez, pueden constituir limitantes y puntos ciegos al tomar por sentado ciertos aspectos de la vida (Heller, Pietikainen y Pujolar, 2018). La reflexividad sistemática del método etnográfico y el registro cotidiano en mi diario de campo me han permitido permanecer alerta a estas limitantes, y a mi proceso de aprendizaje tanto de las normas y estilos de las familias en Pampalta como de la trayectoria que seguí para, finalmente, responder a las preguntas de la investigación (Blommaert y Jie, 2010).

Empleé una variedad de métodos para complementar, contrastar y profundizar la información que generé. Conduje 32 entrevistas cualitativas a

4. Este es un nombre ficticio, al igual que los nombres de los participantes para proteger su anonimato.

5. Corresponde con la clasificación de Rural 1, que es la mayor de 3 escalas según el Minedu.

profundidad, me involucré en la observación participante, registré las comunicaciones de los participantes a través de las nuevas tecnologías que ellos quisieron compartir conmigo y anoté mis reflexiones iniciales en el diario de campo. Además, emplee una encuesta sobre el uso de los celulares durante el piloto del trabajo de campo que me permitió identificar los lugares y momentos más propicios para realizar la observación participante en fases posteriores y para seleccionar a los participantes focales de mi estudio.

Las casas de Pampalta se ubican entre los 3300 y 3550 msnm en el declive de una montaña en Huánuco y debajo de tres lagunas de las cuales se obtiene agua. El caserío está conformado por 7 familias con estrechos vínculos de residencia y parentesco. La población oscila entre 35 y 45 personas que se distribuyen en 7 viviendas altamente dispersas en el territorio. A pesar de que he sostenido entrevistas y he realizado observaciones con todas las familias, para este artículo, me he basado fundamentalmente en el caso de 2 familias, que corresponden a las más numerosas, y a las 2 viviendas donde pude alojarme, puesto que ambas tenían una hija que recientemente había migrado; una de ellas, a Lima y la otra, a un caserío más cercano a la capital del distrito. De esta manera, observé las prácticas cotidianas en el hogar en la familia de Dora, una mujer cercana a los 50 años que vive con sus hijos y su esposo, y de la familia de Marlene, una joven de 23 años que vivía en la casa de sus padres y que, recientemente, se había mudado a la casa de su pareja. Durante la mayor parte del tiempo, compartí el espacio con las mujeres y los niños⁶, especialmente con Dora, su hija Etna y Marlene (sobrina de Dora), quienes focalicé para las entrevistas a profundidad, puesto que las tres poseían un *smartphone*, lo usaban diariamente y disponían de mayor tiempo para conversar conmigo, porque no estaban a cargo de niños. La siguiente tabla detalla la composición de las familias de Dora, Etna y Marlene.

6. Debido a la dinámica familiar y el rol de mujer que me asignaba la familia

Tabla 1
Composición de las familias según género, edad y asistencia a la escuela.

	Familia de Dora	Familia de Marlene
Adultos a cargo de la casa	Dora (52 años) y esposo (60 años) Ninguno asistió a la escuela	Madre (45 años) y padre (51 años) El esposo asistió hasta el segundo de primaria
Adultos jóvenes y adolescentes	Hijo (34 años) asistió a la primaria Hija (32 años) asistió a la primaria Hijo (30 años) culminó la secundaria Hijo (28 años) culminó la primaria Hija Etna (22 años) culminó la primaria Hijo (19 años) culminó la primaria	Marlene (23 años) culminó la primaria Hermana (28 años) culminó la primaria y vive con su esposo (23 años,) quien culminó la primaria, y el hermano menor de este último (16 años), que culminó la primaria y no asiste a la secundaria Hermana (20 años) culminó la primaria Hermana (15 años) culminó la primaria y no asiste a la secundaria
Niños		Hermano (10 años) matriculado en el cuarto grado de primaria Hermano (8 años) matriculado en segundo grado de primaria Sobrino de 2 años

Todas las familias se dedican a la agricultura familiar y crían animales menores. También, alquilan su trabajo diario como peones en otras chacras, ya sea empleando el arado o manejando un tractor. El cambio climático ha afectado sus cultivos, pues sufren de sequías prolongadas y el nivel de agua de las lagunas ha bajado dramáticamente. El Estado se hace presente a través del Programa Juntos y Pensión 65⁷, y una escuela unidocente⁸ de nivel Primaria que se construyó en el 2009 con esfuerzos de la población, una compañía privada transnacional que compró una variedad de papa local, y la Municipalidad distrital. Desde el 2011, cuando la compañía privada retiró su apoyo, el Ministerio de Educación asumió la contratación de un docente y el envío de material didáctico para los aproximadamente 10 estudiantes. Desde el 2017, solo asistieron 4 estudiantes y, desde el 2019, solo se matricularon los dos hermanos de Marlene.

7. Son programas de transferencia monetaria dirigidos a los hogares considerados en situación de pobreza a cambio de que la familia receptora cumpla con ciertas condiciones, como la asistencia de los menores a los establecimientos de salud y al colegio.
8. Centro educativo que se caracteriza por tener solo un docente a cargo de la enseñanza de los estudiantes de todos los grados y en todas las áreas curriculares.

La disminución drástica del número de estudiantes se debió a un desencuentro entre las familias y un nuevo docente nombrado, a quien acusaron ante la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) de no enseñar a leer ni escribir a sus hijos a pesar de consignar notas altas en las libretas, de repetidas inasistencias y tardanzas, de dormir durante las clases, y de falsificar la firma de los miembros de la Apafa para cobrar el presupuesto otorgado por el Estado para el mantenimiento del local⁹. Además, los niños me refirieron que ven al docente jugar en su *laptop* durante clases. A pesar de los esfuerzos, las familias no han logrado que el docente solicite su cambio de plaza o que la UGEL lo remueva; solo lograron su sanción durante el 2018. En el año 2019, la mayoría de las familias se organizaron para que los niños cambien de residencia para asistir a otra escuela, excepto la familia de Marlene, hecho que generó tensión y división entre las familias del caserío.

Durante la pandemia, el padre de Marlene me informó que el docente, que vive en la ciudad de Huánuco, no se comunicó con los dos estudiantes, ni envió algún material de trabajo, pero sí lo llamó —por ser el presidente de Apafa por defecto— para coordinar la ejecución del presupuesto de mantenimiento preventivo¹⁰. Cuando observé la clase del docente en 3 oportunidades durante el 2017, encontré que llevaba su *laptop* a clase para ubicar un texto para transcribir a los papelógrafos o la pizarra mientras los niños no tenían ninguna indicación de él. La escuela contaba con una impresora que el profesor se llevó a reparar y no devolvió, y que tampoco se podía usar porque hacía falta una computadora. El almacén conservaba, aproximadamente, 8 laptops XO malogradas que se demoraban en cargar con el panel solar y se descargaban rápido, como ahora pasa con los celulares.

Condiciones territoriales y socioeconómicas en la apropiación de los celulares

Las condiciones del territorio para el uso de los celulares están marcadas por la ubicación de las viviendas de los pampaltinos. Estas se encuentran ubicadas en distintas alturas y a diferentes distancias de los centros urbanos. Las distancias a los centros urbanos y el tipo de camino por el que las personas se desplazan son importantes para el funcionamiento de los celulares, pues son las ciudades las que concentran la oferta de servicios de telefonía móvil. La migración de las personas a otro caserío e inclusive a otra casa del caserío implica un cambio en las condiciones para usar los celulares. Por ejemplo, Marlene cambió su residencia del hogar familiar en Pampalta a otra donde vive con la familia de su pareja, 750 metros más abajo y más cercana a la capital del distrito. Al variar la altura, también ha variado la temperatura. En la casa de Pampalta, hace más

9. Desarrollo este caso en Rivera (2018).

10. Conversación telefónica, diciembre, 2020.

frío y, por tanto, la batería del celular se descarga a mayor velocidad que en las demás viviendas de Pampalta y que en su residencia actual.

Asimismo, la geografía del terreno influye en las condiciones para la señal. En general, las formas convexas —como la hoyada donde se ubica la cocina de Dora— imposibilitan la conexión, mientras que las cóncavas —como la loma frente a la cocina de Dora— son puntos estratégicos. Por último, la temporada de lluvias favorece la carga de la batería de los celulares para quienes emplean un dínamo como fuente de energía, aunque las lluvias también dificultan captar la señal de la red telefónica. No ocurre lo mismo con la conexión de Internet, pues los pampaltinos pueden chatear o publicar en Facebook aun cuando llueve. Los rayos son muy temidos y las personas evitan emplear sus celulares al escuchar un trueno. Para entender cómo a estas diferencias territoriales se les suman las diferencias en la capacidad adquisitiva de las familias y las personas, me ocuparé de la economía en Pampalta en relación con la adquisición y el uso de los celulares.

A pesar de la diversidad de celulares, no es casualidad que las únicas dos personas que tienen un *smartphone* nuevo comprado en una tienda con un plan postpago pertenezcan a la misma familia; como señala Caldwell (1982), las características de la composición familiar en relación con la edad y al género de sus miembros la ubica en una situación de ventaja en términos de fuerza de trabajo frente a otras familias. Por ejemplo, la familia con el mayor número de infantes es la de Marlene, mientras que, en la familia de Dora, no los hay. Además, casi todos los adultos en la casa de Marlene en Pampalta son mujeres, en contraste con la mayoría masculina en la familia de Dora. Por tanto, a pesar de que todas las familias tienen como mínimo 6 miembros, la familia con mayor cantidad de celulares y donde dos de sus miembros pueden pagar un plan postpago es la de Dora, justamente aquella familia donde no hay niños, hay mayor cantidad de jóvenes y estos son hombres.

Estudiar la economía del celular en Pampalta está relacionada a la economía de la papa porque esa es la principal fuente de ingresos económicos. La época de la mayor venta de la papa es diciembre y, durante ese tiempo, los pampaltinos pueden adquirir diversos bienes para el resto del año, incluido el celular. Dora me relató que quería acceder a un plan postpago, como 2 de sus hijos, pero que no podía porque, a excepción de los meses de venta de la papa, no contaba con un ingreso constante que le permitiera comprometerse con un pago fijo mensual. En efecto, a pesar de constituir una misma familia y vivir en la misma casa, Dora y sus hijos no tenían el mismo poder adquisitivo. Ella me explicó, desde una representación que muestra el trabajo de la mujer como muy devaluado, que la diferencia está relacionada con el género, pues “para varones sí alcanzan porque ellos trabajan; en cambio, nosotras no hacemos *nada*”¹¹ (E. 2019).¹² Dora

11 El énfasis es mío.

12. Señalo la fuente de los datos según provenga de una entrevista (E.), del diario de campo (D.C.), de un chat en Messenger (M.) o en WhatsApp (W.). Las citas de los chats mantienen el interlineado original.

y sus hijas empiezan el día desde las 5 a. m. dando de comer a los animales, preparando las comidas para todos y pastoreando el ganado familiar; además, sus hijas ayudan a sus hermanos en el cultivo de sus parcelas, a pesar de que tienen parcelas propias que casi nunca se cultivan. Al preguntarle a Dora si yo tendría que cultivar papa si me mudara a Pampalta, calificó como “trabajo” solo al trabajo agrícola que realiza el hombre: “ajá, papa, para eso sí buscas peón, mujer no das trabajar, mujer no puede trabajar, para eso buscas plata, tienes peón, pagas. Trabajan ellos, siembras, haces sembrar” (E. 2019).

Esta ideología, que no reconoce el valor del trabajo de la mujer en el ámbito doméstico, no es exclusiva de Pampalta (De la Cadena, 1991) y se reproduce en otros espacios, como el laboral. Por ejemplo, las mujeres que trabajan como peón en parcelas ajenas reciben 25 soles por el trabajo de un día, mientras que los hombres reciben 35 soles. Esto ocurre aun cuando la mujer consiga la misma producción que el hombre, como lo señala Etna, una de las hijas de Dora, durante una conversación por Messenger:

Etna: Esque el hombre save mas trabajar y la mujer no mucho

Yo: Pero si los dos sacan 8 sacos por igual

Etna: No es por sacos

Yo: Si no?

Etna: Sino que asi es [...]

M. 2020

Entonces, a las mujeres les cuesta más esfuerzo que a los hombres llegar a tener celulares más costosos para los fines que anhelan. Por ejemplo, la madre de Marlene considera que es un lujo tener un celular táctil. Ella viene usando celulares básicos desde hace 9 años, y quiere uno táctil porque es moderno y porque dura más la batería (el que tiene ahora se carga en media hora y se descarga en 6 minutos), pero lo que más le atrae es que pueda funcionar solo con la voz sin tener que saber leer ni escribir. Iba a vender sus cuyes para comprar un celular táctil de segunda, pero no le alcanzó para completar el monto requerido (D.C. 2019).

Si bien las mujeres tienen que hacer un esfuerzo mayor que los hombres, todos los pampaltinos afrontan las consecuencias de la precarización del trabajo agrícola. Por ejemplo, cuando visité a la familia de Dora durante una cosecha de fin de año, como ya he mencionado, dos de sus hermanos acababan de renovar sus celulares por un celular LG 9 a 2000 soles pagados en cuotas mensuales de 45 soles como parte de su plan postpago. Este pago representa el 50 % de sus ingresos por la venta de la papa en el mejor escenario. Sin embargo, también pueden perder toda la cosecha y no obtener ganancias a pesar de haber trabajado constantemente entre abril y agosto, que son los meses de cultivo. Es más, si se asociaron con un comerciante mayorista de la papa para que este ponga

el capital y ellos la tierra, el agua y el trabajo, podrían endeudarse. Este arreglo se llama “siembra a medias”. El cuñado de Marlene me explicó los riesgos que conlleva:

El año pasado el mayorista de papa nos prestó 12 000 soles. Si te ha dado 12 000, tienes que devolver los 12 000 en papas. Si te salió justo eso, pierdes tu trabajo. [...] El precio es casi igual que todos. Llamamos como a 5 personas y solo se diferenciaban en 10 céntimos. He perdido por 2 años; el año de la huelga, [paro agrario] la papa solo costó 60 céntimos. Ahí, para quedar bien con él [el mayorista prestamista] y que nos vuelva a prestar otro año, le dimos toda la papa, y no nos quedó ni de segunda para comer. El año siguiente, nos prestó 7 000 soles. Ahí el problema fue la semilla; el precio estaba bien, pero la semilla mala, no dio mucho. (E. 2019)

Los efectos del neoliberalismo, en específico, de una visión que reduce todo al riesgo o la ganancia económica individual, y en la que opera la lógica de autorregulación de mercados (Escalante, 2016), son los que permiten que siga la práctica de la siembra “a medias” con el comerciante mayorista, que también es intermediario con el mercado de las ciudades. Este arreglo, más allá del eufemismo del nombre, termina beneficiando al comerciante mayorista que, de por sí, tiene más capital y pone el peso del riesgo en los hombros de los agricultores.

De hecho, hay tres formas en que la globalización y el neoliberalismo se relacionan con la presencia de los celulares en la nueva ruralidad en Pampalta. Primero, a través de la “siembra a medias” en el marco de una precaria economía de la papa, que es la principal fuente de ingresos para todos los gastos relacionados al celular. Como acabo de describir en los párrafos anteriores, la precarización del trabajo agrícola explica la proporción entre horas trabajadas y el poco dinero ganado, y el sumo esfuerzo económico que representa para los pampaltinos comprar un celular y mantenerlo operativo.

Segundo, a través de las políticas económicas impulsadas por las empresas trasnacionales de telefonía móvil, que detallo a continuación. Cuando la empresa América Móvil/Claro (la única con cobertura en Pampalta) empezó a ofrecer planes a partir de 3 nuevos soles y de corta duración, los que, además, incluían el uso de Facebook, Messenger y WhatsApp ilimitado, la mayoría de los pampaltinos empezó a participar en las redes sociales, y comenzaron a aparecer los celulares táctiles e inteligentes en el caserío. Estos planes de bajo costo son parte de una política institucional que busca incluir en su mercado —cada vez más global— a quienes están en la “base de la pirámide” (Kraemer et al., 2009). Aun cuando la empresa de telefonía ha abaratado sus planes prepago, la falta de acceso a puntos cercanos a las viviendas para recargar el saldo y el costo extra que efectúan las tiendas en la capital del distrito por cada recarga —siguiendo también la lógica neoliberal al aprovecharse de su localización

intermedia con las ciudades— han limitado las posibilidades de usar el servicio en Pampalta. Además, el precio del mercado de los celulares es alto para la mayoría de pampaltinos, quienes, como veremos en el siguiente acápite, acceden a ellos a través de un mercado informal que los provee de celulares de segundo uso. Estos celulares, que provienen del mercado informal, se usan con los planes prepago del mercado formal que constituyen los mayores ingresos de las compañías de telefonía móvil (Mujica, 2008). En ese sentido, el mercado informal se articula con el formal y sirve a los intereses de las compañías de telefonía móvil.

Finalmente, otro efecto de la globalización y el neoliberalismo es la incapacidad del Estado para proveer Internet de alta calidad a localidades rurales como Pampalta. No me refiero a la capacidad estatal para implementar ese servicio en el territorio, sino a la impronta de un Estado neoliberal que participe activamente en la economía para facilitar la competencia económica aun en detrimento del propio Estado (Foucault, 2007; Harvey, 2007). La Red Dorsal Nacional de Fibra Óptica (RDNFO) inició operaciones desde el 2015 para facilitar el acceso a Internet en localidades consideradas por el Estado como rurales y remotas. Uno de los 322 nodos de la Red Dorsal se ubica en la capital del distrito al que pertenece Pampalta. Esta red es considerada un elefante blanco, pues, a nivel nacional, utiliza en promedio 3.46 % de su capacidad, a pesar de haberse invertido en ella 333 millones de dólares, suma que asciende a 2 000 millones de dólares si se considera la inversión en las redes regionales (Banco Mundial, 2018; MTC, 2021). Esta situación se debe a problemas de diseño y a normas que permiten la desregularización del mercado, protegen a las empresas de telefonía móvil y perjudican la inversión estatal¹³. Entonces, a pesar de contar con un nodo de la red cercano y con un Estado que ha invertido un monto considerable, los pampaltinos no reciben más oferta que aquella que les proveen las empresas trasnacionales de telefonía móvil.

Hasta aquí, puede verse que las familias del estudio, así como los hombres y las mujeres, afrontan condiciones diferenciadas y extremadamente desafiantes para usar sus celulares. Para exponer esta diferencia, me he valido de lo

13. Menciono dos ejemplos de perjuicios para el Estado: 1) La RDNFO se constituyó a través de una asociación público-privada. A pesar de que la empresa privada trasnacional no logró conseguir clientes que empleen su capacidad instalada para el transporte de datos, ni cubrir los costos del mantenimiento de la red, el Estado estuvo obligado a subvencionar sus pérdidas económicas desde el 2015 hasta que inició el proceso para rescindir el contrato en 2021. 2) Los operadores privados de telecomunicaciones consideran que el subsidio del Estado a la RDNFO produce una “competencia desleal” ya que ellos también tienen redes de fibra óptica superpuestas a las del Estado (situación que aumenta conforme pasa el tiempo). Se basan en el Art. 3 de la Ley de Promoción de la Banda Ancha y Construcción de la RDNFO que señala la Red opera en “condiciones de competencia” y en el Art. 60 de la Constitución que restringe al Estado de proveer servicios donde los particulares pueden ofrecerlo como un negocio (Campodónico, 2019).

territorial y lo socioeconómico, y de lo local y lo global en un contexto neoliberal donde la “siembra a medias” en la agricultura familiar, las políticas de inclusión en el mercado de las telecomunicaciones de quienes están en “la base de la pirámide”, y las restricciones del Estado para proveer de Internet de alta calidad son parte de las condiciones para la conectividad en la nueva ruralidad. Sin embargo, los pampaltinos no son pasivos ante estas condiciones, sino que diseñan estrategias para sortearlas. Precisamente, de ellas me ocuparé en la siguiente sección.

“Para celular, sí doy, todo, todo”: estrategias cotidianas para un mundo digital

Quisiera enmarcar las diversas estrategias de los pampaltinos con una reflexión que proviene de la experiencia de Dora y de aportes teóricos específicos sobre la naturaleza de este tipo de agencia. Desde mis primeras visitas, me llamó la atención cómo las personas constantemente empleaban una expresión para evaluar la capacidad de las personas para poder o no hacer algo. En diversas circunstancias, me decían: “no doy, profesora”, “sí doy, profesora”, “¿daré, profesora?”. Luego de un tiempo, me di cuenta de que, mientras lo asociado a la lectoescritura estaba repleto de “no doy”, el celular se abría paso como un campo del “sí doy”. Por ejemplo, luego de preguntarle a Dora si le gustaría aprender a leer y escribir, ella (que no ha ido a la escuela) se remontó a la experiencia que tuvo en un programa de alfabetización de adultos años atrás y me dijo lo siguiente:

Sí, domingo [el día de las clases de alfabetización], estaba dando ya escribir yo, no ves ha venido... cómo se llama... analfabetismo, no he sabido nada nada nada y... para celular eso doy utilizar, no sé, no sé cómo, pero escribir no doy [...] para celular, sí doy, todo, todo, poner memoria, todo doy, por eso a mí me dicen algunas señoras que no saben: “tú, ¿por qué?”, “yo soy estudiado [pero] tu más sabes celular”, me dicen, así me dicen, yo no soy estudiado, pues, pero no más he aprendido le dije. (E. 2019)

Ante mi pregunta, Dora empezó a reportar una experiencia de fracaso. De pronto, ella introdujo un giro en la narración hacia una experiencia de logro y de aprendizaje, donde ella era un actor con agencia. Dora se valió del celular para cambiar el relato sobre sí misma. Sobre ello, Heller (1984) sostiene que la apropiación de la vida diaria conlleva prácticas y conocimientos. Se trata de un “conocimiento práctico” (Beattie, 1995), puesto que surge en la práctica y para la práctica, y es el conocimiento que tiene Dora para el manejo de su celular. Estas prácticas y conocimientos se caracterizan por el pragmatismo (Heller, 1984), pues las personas toman una decisión sobre la base de que la medida en cuestión funciona, más allá de que conozcan o no el mecanismo, o principio

que rige su funcionamiento. De esta manera, Dora aprende a usar el celular de manera situada y vivencial a través de la participación guiada (Lave y Wenger 1991; Paradise, 2017; Rogoff, 2003), y se identifica como un sujeto que aprende en relación con el celular, en contraste con las clases de alfabetización. Sin embargo, ¿hasta qué punto estas prácticas y conocimientos de la vida diaria que surgen de la apropiación de los celulares constituyen agencia?

Ortner (2006) sostuvo que se puede trazar un continuum entre las prácticas rutinarias en las que hay poca planificación y reflexión, y aquellas prácticas agentivas en las que existe la intencionalidad de intervenir en el mundo (aunque este hecho no sea plenamente consciente). El conocimiento de Dora sobre sus celulares le permite mantener operativos sus 2 celulares básicos para recibir y realizar llamadas telefónicas, y un *smartphone* con la suficiente memoria para mirar diariamente películas descargadas de Internet antes de dormir, mientras su esposo sigue escuchando una radio a pilas como ella hacía antes (D.C. 2019). Las prácticas de Dora con relación al celular involucran una planificación —como detallaré en los siguientes párrafos— y tienen la finalidad de contar con un dispositivo operativo para los fines que ella desea. Este esfuerzo se enmarca en los significados que los celulares representan para cada persona, especialmente en la construcción de sus subjetividades. Puede afirmarse, por tanto, que Dora está involucrada en una práctica agentiva. A continuación, mostraré cómo la agencia que revela el testimonio de Dora también se muestra en las diversas estrategias desplegadas por los participantes de la investigación para obtener y reparar los celulares, y para que estos cuenten con la energía eléctrica, el saldo móvil y la señal.

Los dispositivos: estrategias para adquirirlos

La lejanía y las restricciones en el transporte hacia los centros urbanos donde se concentran los servicios asociados a los celulares no son impedimento para que los pampaltinos los adquieran. Desplazarse desde Pampalta hasta las ciudades requiere una cuidadosa planificación y sincronización en varios tramos de la ruta, que no están enteramente bajo el control de los pampaltinos. Ellos necesitan caminar 1 hora y media cuesta abajo, o ir en una moto o a caballo hasta el caserío de Tumi. En ese punto, existe la posibilidad de conseguir un asiento en el único transporte colectivo que funciona de lunes a sábado. Como los pampaltinos trabajan de lunes a sábado en los cultivos, el único día que tienen disponible para ir a la ciudad es el domingo, precisamente el día en que el colectivo no llega hasta Tumi; sin embargo, sí lo hace hasta la capital de distrito. Entonces, si es domingo, tienen que caminar una hora y media adicional hasta ese punto.

Para quienes tienen moto ir a la ciudad implica sostener alianzas con quienes viven en capital del distrito, porque necesitan encargar su moto con alguna persona de confianza hasta que regresen de la ciudad. En la capital del distrito, no hay un estacionamiento público y, como no tienen licencia de conducir,

evitan usar su moto en la Carretera Central, que es la vía de acceso a las ciudades. Dada la configuración de horarios y rutas de transporte descritos, ante cada gestión, los pampaltinos evalúan si les conviene más perder un día laborable, o hacer un esfuerzo extra y llegar por sus propios medios hasta la capital del distrito un domingo para conseguir asiento en el transporte colectivo. El “regrese mañana”, que es como suelen resolver un pedido los empleados de las tiendas de telefonía móvil, es una opción muy costosa.

Aun habiendo generado prácticas y conocimientos que les permiten a los pampaltinos desplazarse hacia las ciudades, ellos han (re)creado una alternativa para conseguir celulares sin salir de Pampalta. Los celulares funcionan como un activo que se puede vender en caso de necesidad. Esto ocurre de forma similar en la crianza y venta de animales. Este hecho facilita la creación de un reducido mercado localizado de compra/venta de celulares en lugares donde no llega la oferta de las compañías de telefonía móvil, ni las tiendas. Así, Dora le vendió su celular a la mamá de Marlene, y Etna compró el de su hermano cuando él compró uno nuevo en Huánuco (E. 2019). Comprar celulares de segundo uso, ya sea a un familiar o en los centros urbanos, como hace la mayoría de pampaltinos, conlleva el riesgo de quedarse sin línea debido al bloqueo de celulares, también conocido como “apagón celular”, que es promovido por el Estado. Por ejemplo, los celulares de los primos de Marlene dejaron de funcionar con el corte programado del 30 de abril de 2019. El Estado realiza este apagón con el fin de prevenir y combatir el comercio ilegal de equipos robados. Sin embargo, la criminalización de la compra de celulares de segundo uso es legítima solo cuando existe la posibilidad de una elección genuina entre comprar un celular nuevo o uno de segundo uso¹⁴. Ciertamente, en el caso de la mayoría de los pampaltinos, la oferta formal resulta ser sumamente cara para las economías agrarias precarias y, por tanto, ellos solucionan el problema comprando celulares táctiles de segundo uso.

La energía eléctrica: estrategias para generarla, regularla y almacenarla

Las familias obtienen energía eléctrica en sus hogares por sus propios medios, ya sea con un dínamo o un panel solar. Hasta ahora, la altura de la vivienda de la familia de Marlene representaba una desventaja para el uso de los celulares. Sin embargo, ser la vivienda más cercana a la laguna también representa para la familia de Marlene mayor energía para sí y el poder de distribución de la energía en Pampalta. El padre de Marlene ha desviado un canal de la laguna hacia una caída de agua donde ha instalado un dínamo con 2 potencias. Además, ha tendido una red de cables a lo largo de Pampalta. Así, además de su casa, donde para cada cama hay un foco, un enchufe y un interruptor, provee de energía

14. Ver los trabajos de Arora (2019) y Mujica (2008) para una discusión detallada de esta problemática.

eléctrica a la escuela (560 metros más abajo); a la vivienda de una de sus hijas; y a la vivienda de una de sus hermanas, a quien estuvo cobrando un monto determinado hasta que ella se compró un panel solar (D.C. 2017).

Para llegar a cargar los celulares, no basta con que la energía eléctrica llegue a los hogares, sino que es necesario emplear una resistencia que regule la intensidad de la energía. La familia de Dora se ha valido de su capacidad instalada para evitar que los celulares se quemen: gastan la energía que reciben para que esta llegue con menos potencia a su punto final, donde se conectan los cargadores. Esto lo logran dejando prendido un foco de luz durante todo el día y conectando un televisor con problemas de pantalla que sirve de resistencia (ver Figura 1). Ahora bien, cuando se carga un celular con pantalla táctil (que requiere mayor cantidad de energía que los básicos), el cargador se recalienta. Entonces, ellos prevén este hecho y, presurosamente, colocan encima del cargador un pocillo enlozado de metal con agua que la temperatura del ambiente tiende a enfriar (ver Figura 1) (D.C. 2019).

Figura 1
Punto para cargar los celulares en la cocina de Dora



Nuevamente, ocurre que la problemática del uso de los celulares no se resuelve con lograr que llegue la energía eléctrica en la intensidad adecuada para un celular. Dado que 8 personas habitan en la vivienda de Dora y que los cargadores se conectan a un solo tomacorrientes con múltiples enchufes, no es cosa sencilla garantizar que sus celulares cuenten con batería suficiente para cuando los quieran usar. La familia ha encontrado la manera de optimizar su disponibilidad de celulares cargados: aunque parezca contradictorio, tienen más de un celular por persona, lo que se traduce en un mecanismo de almacenaje de energía. De esta manera, al usar varios celulares, evitan que se descarguen completamente, porque requiere más tiempo para que se vuelvan a prender y, si eso sucediera, siempre tienen otro que pueden usar en su reemplazo, así no sea el mismo tipo de celular.

Las soluciones que acabo de narrar no vinieron de un manual, sino que fueron implementadas luego de quemar varios celulares y aprender que era necesario incluir una resistencia que cumpliera esas funciones. Así, la familia de Dora pone en acción un conocimiento cotidiano y pragmático (al colocar la taza sobre el cargador, no necesita saber que los metales tienen la propiedad de ser buenos conductores de la temperatura); en efecto, se ha empleado la analogía y la hipergeneralización (Heller, 1984) al aprender por ensayo y error. Este conocimiento posibilita la práctica agentiva para cargar la batería de sus celulares.

Además de lo anterior, poseer más de un celular le permite a la familia de Dora diversificar los diferentes usos de los distintos celulares según las características del dispositivo, y así hacer un uso más eficiente de la energía. De modo general, la familia emplea los celulares básicos para las llamadas, pues son los mejores para captar la señal de telefonía; los que tienen pantalla táctil, para el WhatsApp, revisar Facebook o jugar; los celulares con mejor cámara y pantalla, para los mismos fines que el táctil, pero también para ver, filmar y descargar videos, y para tomarse *selfies* para subir al Facebook (D.C. 2019). Adicionalmente, tener más de un celular les permite almacenar la memoria. Sin embargo, esta medida no es suficiente para cubrir la demanda de memoria para todos los miembros de la familia. Por ejemplo, para que la hermana de Etna pudiera ver películas en su *tablet* y Dora, en su *smartphone*, Etna las descargaba de Internet por la tarde y, luego, en la noche, se las iba pasando por Bluetooth, mientras su hermana y su madre iban borrando las que ya habían visto.

Es importante notar que la agencia emerge dentro de las condiciones de la estructura (Giddens, 1984), por lo que está imbricada con las diferencias de poder. En el caso de las estrategias que despliega la familia de Dora para usar sus celulares, es claro que estas reproducen diferencias estructurales vinculadas con las relaciones de género, porque no todos se benefician ni perjudican de estas estrategias del mismo modo. Por ejemplo, la estrategia anterior tiene como consecuencia el incremento del número de celulares en la familia de Dora, que asciende a 17 celulares en funcionamiento simultáneo (D. C. 2019). Los turnos para cargar los celulares se organizan en base al género, lo que, a su vez, está asociado al tipo de trabajo. Así, los hombres cargan sus celulares primero y, luego, van a la chacra, mientras que las mujeres los cargan después. Asimismo, el foco que se queda prendido las 24 horas para fungir como resistencia de la energía eléctrica es el que está ubicado en el dormitorio de las mujeres, cuando algunos de los focos que están en los dos cuartos de los hombres podrían cumplir esa función.

También, existen diferencias generacionales en el acceso a los celulares y demás requisitos para emplearlo. Aunque mi investigación no se centra en los niños ni en los adultos mayores que solo usan celulares de manera restringida, quisiera precisar lo siguiente. Los niños de la familia de Marlene no tienen un celular propio, y su acceso se limita a los juegos grabados del celular semitáctil de una de sus hermanas y a los juegos en el celular básico de su madre al que

tienen acceso cuando están acostados, ya que comparten la cama con los padres. A pesar de que la hermana mayor de esta familia tiene un *smartphone*, no siempre tiene saldo, su pantalla está rota y su función principal es la comunicación mientras realiza el trabajo diario en la chacra. Así, si bien se puede emplear para coordinaciones escolares, no podría usarse para clases diarias si es que el docente decidiera optar por ese medio, aunque sí podrían usarse los celulares básicos los sábados durante la mañana o los domingos. En el caso de la familia de Dora, a pesar de contar con 17 celulares de diversa gama, de los cuales dos cuentan con un plan postpago, cuando la visita su nieto de 11 años, le prestan una *tablet* sin internet, y no tiene acceso a los *smartphones* con plan postpago para realizar sus clases y tareas escolares.

El saldo móvil: estrategias para optimizarlo

Si bien existen prácticas que permiten a las familias generar ingresos adicionales para realizar sus recargas de saldo móvil, existen otras que buscan optimizar el dinero con el que cuentan para beneficiarse con más días de servicio móvil. Además, como he señalado antes, recurren a redes externas. Por ejemplo, cuando la madre de Marlene desea ponerle saldo a su celular, dispone de sus vacas para elaborar y vender queso. Sin embargo, no siempre hace queso ni siempre puede venderlo, y eso disminuye sus posibilidades de hacer llamadas (E. 2019). Este es un ejemplo de las prácticas destinadas a generar ingresos “extras”. A continuación, quisiera detenerme en las prácticas para optimizar el dinero invertido en el saldo móvil.

Con el tiempo, los pampaltinos han llegado a optimizar el uso de sus megas calculando el monto menor que les brinda mayor beneficio. Por ejemplo, aunque se puedan realizar recargas de 3 soles y en algún tiempo solo con 1 sol, el monto más conveniente para ellos es el de 5 soles, pues este es ofrecido junto con promociones que les permiten tener WhatsApp ilimitado por un número mayor de días. Debido a que estas ofertas cambian en el tiempo, este conocimiento necesita actualizarse también. De hecho, la mayoría de pampaltinos recarga su celular con 5 soles aprovechando la compra mensual de víveres en algún punto urbano, por lo que se conectan 5 días seguidos una vez al mes. A diferencia de otros en Pampalta, Dora invierte entre 10 y 15 soles en cada recarga mensual. Aunque la variación entre el menor monto posible de recarga y el monto máximo no sea mucha, sí ofrece un margen de elección para los pampaltinos. En efecto, aún en contextos con limitaciones económicas, hay espacio para la agencia. Además, no solo se trata de elegir el monto a recargar, sino la manera de distribuirlo. Por ejemplo, con la experiencia, Dora ha aprendido que le sale más a cuenta recargar 5 soles en 2 celulares que 10 soles solamente en uno (E. 2019).

Finalmente, quisiera referirme a un actor que representa para los pampaltinos un vínculo casi diario con la ciudad: el profesor de la escuela unidocente. Su constante ir y venir en moto desde la capital departamental posibilita que,

además de encargarle la compra de víveres, realice la recarga de sus celulares (D.C. 2017). Sin embargo, desde que inició la pandemia, no ha podido cumplir esa función. Las consecuencias de esta medida son distintas según se tenga un plan prepago o postpago. Sostener un vínculo económico de largo plazo con una empresa teniendo como sustento la precaria economía de la agricultura familiar no es cosa menor. Así, al no poder desplazarse por la inmovilización social decretada por el Gobierno, el hijo de Dora recurrió a mí el primer mes para pagar el plan postpago de su celular y el de su hermano (W. 2020). En el transcurso de la pandemia, los hijos de Dora aprendieron de un agricultor más “urbano” y vinculado al mercado, con el que a veces habían sembrado a medias, a usar la banca móvil desde sus celulares. Desde entonces, no necesitan bajar todos los meses a la ciudad a pagar su plan celular. Más aun, otros pampaltinos recurren a ellos para que recarguen sus planes prepago, mientras ellos pagan el equivalente en efectivo y sin un cobro extra por el servicio. Recurrir a mí o al docente para recargar el saldo móvil, aprender a emplear la banca móvil, así como optimizar el saldo o generar ingresos extras para poder usar sus celulares son prácticas que muestran una agencia de proyectos (Ahearn, 2017).

La señal de Internet: estrategias para captarla

Todas las familias pampaltinas logran captar la señal de Internet en sus dispositivos a partir del conocimiento práctico (Heller, 1984) de su territorio. En efecto, durante mi visita por las diferentes viviendas, los pampaltinos siempre respondieron con rapidez y certeza mi pregunta sobre los puntos de conexión a Internet: “en la puerta”, “detrás de la cocina”, “en la lomita”. Además, los pampaltinos asociaban funciones diferenciadas a los diversos espacios donde lograban conectarse, pues la calidad de la señal no es la misma en todos los lugares. Por ejemplo, cuando un primo de Marlene necesita descargar una aplicación, va a la cocina; en cambio, si va a chatear, puede quedarse en el comedor, donde la señal no es tan buena, pero es suficiente para wasapear (D.C. 2019). Asimismo, existen puntos de conexión a Internet que se mantienen en secreto. Por ejemplo, Etna evita mencionar en público que tiene acceso a Internet en su cama. De esa manera, sus padres piensan que ella solo se conecta a Internet al mediodía, cuando se desplaza a una lomita (D.C. 2019). Así, dada la importancia del Internet en Pampalta, los lugares de acceso a la señal, siempre asociados a prácticas específicas, terminan presentando una relevancia particular y diferenciada según los tipos de uso.

Una estrategia complementaria a la anterior consiste en transformar el espacio físico en aquellos puntos donde hay señal para acondicionarlos al uso del celular y prolongar el tiempo de conexión a la señal. Por ejemplo, si Etna tiene saldo móvil, luego del almuerzo, camina hasta la cima de una pequeña loma para usar el Internet. En ella, ha instalado un cobertizo con ramas y plástico, suficiente para protegerse de la lluvia y seguir usando Internet (D.C. 2019). Desde una perspectiva multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001), las

modificaciones que ha realizado Etna son un ejemplo de cómo el espacio virtual ha llevado a la modificación del espacio físico. Por otro lado, como hemos visto, el espacio físico también influye en el acceso al espacio virtual, y lo que se puede hacer en él, ya sea *wasapear* o descargar aplicaciones. Así, el espacio está siempre bajo construcción y tiene la posibilidad de resignificarse (Massey, 2008). Por ejemplo, para Etna la “lomita para Facebookear” significa un espacio de libertad para poder entrar en el mundo virtual al que Etna permanece alejada del resto de su familia y su madre para que no le solicite realizar tareas para el hogar (E. 2019). Así, el espacio virtual y el físico interactúan, se articulan y se hibridizan (Leander y Vasudevan, 2009).

Conclusiones e implicancias para la educación remota

Hasta aquí, he mostrado que, ante las condiciones retadoras para operar los celulares en Pampalta, los pampaltinos han desplegado estrategias múltiples, creativas, racionales y cuidadosamente planificadas que revelan una agencia para cumplir sus proyectos (Ortner, 2006). Así, he explicado que no permanecen pasivos ante las condiciones, sino que generan conocimientos y prácticas que, a su vez, reproducen diferencias estructurales como las vinculadas con las relaciones de género. Asimismo, he señalado que las condiciones de la estructura y las posibilidades de la agencia para el uso de los celulares necesitan ser comprendidas como parte de un tiempo histórico marcado por las políticas neoliberales y globalizantes que —como señalan los estudios de la nueva ruralidad— han afectado la vida en el espacio rural, incluidas las facilidades y restricciones para la conectividad a Internet. Entonces, ¿cómo ha influenciado el neoliberalismo en la conectividad en la escuela y en el hogar?

En la escuela, no existe acceso a Internet, a pesar de que precisamente esa era una de las finalidades de la Red Dorsal Nacional de Fibra Óptica que está operativa desde el 2015 con nodo en la capital distrital de Pampalta. Esta red tiene el propósito de ampliar el acceso a Internet de alta velocidad a zonas consideradas como “no rentables” por la oferta privada, y ofrecerlo de manera gratuita a las escuelas y otras instituciones del Estado. Sin embargo, como he señalado, la red opera a menos del 4 % de su capacidad debido a problemas en el diseño, y a normas que siguen los postulados de las políticas neoliberales, las que restringen el rol del Estado en la provisión de servicios públicos como el Internet, permiten la desregularización del mercado y protegen a las empresas privadas en perjuicio de la inversión estatal.

En el hogar, donde el acceso a Internet se restringe a los dispositivos móviles, las familias pueden acceder a planes de bajo costo gracias a las políticas neoliberales de las empresas transnacionales de telecomunicaciones que buscan la continua expansión y saturación de los mercados para llegar así a los hogares con bajos niveles adquisitivos. Sin embargo, el alto costo de los celulares táctiles, especialmente de los *smartphones*, sumado a las condiciones difíciles en que se realiza la agricultura familiar en un contexto de libre mercado y

centralización de los servicios en las ciudades, se traduce en que la mayoría de los pampaltinos adquieren celulares de segundo uso en un mercado informal y planes que les permiten acceder a Internet pocos días al mes.

Todos estos factores han confluído para que las políticas neoliberales acrecienten la brecha digital entre los caseríos “no rentables” (según las empresas de telecomunicaciones) y que se sostienen en base a la agricultura familiar, como Pampalta, y los espacios más urbanos. Aún más, durante la pandemia, la brecha digital se tradujo en brecha educativa debido a las desigualdades en la calidad o la inexistencia de los dispositivos, el acceso a la señal, y la disponibilidad de saldo móvil. En este punto, mi investigación también entra en diálogo con el enfoque de las nuevas ruralidades que visibiliza “las relaciones fluidas, aunque desiguales, entre lo urbano y lo rural” (Diez, 2001, p. 193). El estudio de las prácticas vinculadas al celular también me ha permitido resaltar las interacciones estrechas entre Pampalta y las ciudades que proveen los dispositivos, así como los servicios asociados a él. A continuación, señalo las implicancias de estas brechas para la política educativa teniendo en cuenta que las características de este caserío representan uno de muchos tipos de ruralidad, y que ilustran las posibilidades y limitaciones en contextos geográficos, socioeconómicos y socioculturales similares.

La brecha en la calidad de los dispositivos implica que los actores de la política educativa necesiten tomar en cuenta que, como he señalado, la mayoría de celulares en circulación en estos espacios son de segundo uso, lo cual dificulta el empleo de los celulares para el trabajo escolar. En efecto, es frecuente encontrar que los estudiantes han adquirido celulares con las pantallas dañadas, lo que limita la visibilidad de las tareas y las comunicaciones en general. Además, las baterías se descargan rápidamente. En esos casos, realizar las actividades escolares requiere encontrar un lugar donde los estudiantes puedan trabajar y captar la señal mientras el celular permanece conectado a un tomacorriente. Cabe enfatizar, en este sentido, que estas tres condiciones no necesariamente coinciden. Asimismo, la mayoría de estos celulares ofrece una memoria limitada, por lo que constantemente se necesita borrar su contenido. Si bien algunas familias pueden solucionar este problema intercambiando tarjetas de memoria o teniendo a su disposición varios celulares, esta alternativa no es posible en todos los casos. Con una memoria limitada, se restringe la capacidad para guardar los materiales compartidos en clase y tenerlos disponibles para una consulta futura. Finalmente, un “apagón celular” promovido por el Estado puede dejar inoperativos varios de estos celulares.

La brecha en el plan de datos requiere que las familias cuenten con un plan de saldo móvil educativo para acceder a las plataformas del Estado desde sus celulares. La restringida disponibilidad de saldo móvil está vinculada con la precarización de la economía de la agricultura familiar, especialmente para las mujeres. De ahí que la falta de un plan de datos destinado al trabajo escolar devenga en un traslado de los costos a las familias y empeore una situación apremiante de por sí (Dussel, 2021). En ese sentido, es vital que la Red Dorsal

Nacional de Fibra Óptica entre en funcionamiento y que —mientras se resuelven las consecuencias de su entrapamiento legal, que restringe su capacidad de operar— se busquen opciones complementarias con las empresas privadas que disponen de cobertura en dichas áreas. De lo contrario, las prácticas digitales que requieren mayor consumo de datos, como los encuentros sincrónicos por videollamada y la elaboración de videos, y hasta la comunicación más básica quedarán fuera del alcance de estas poblaciones si es que no median políticas públicas de distribución de datos.

Los diagnósticos sobre la conectividad a Internet formulados desde la perspectiva de quien brinda el servicio necesitan complementarse con la perspectiva de los usuarios del servicio. De esta manera, se podría visibilizar con detalle que la brecha digital no está representada por un binarismo entre quienes tienen acceso pleno y quienes quedan excluidos, sino que es “un proceso sinuoso y multidimensional con una topografía muy densa” (Dussel, 2021, p. 133). Por ejemplo, no se puede asumir que la calidad de la señal es homogénea para un caserío porque, como he mostrado, las condiciones para captar la señal y su calidad varían entre las viviendas e, inclusive, dentro de una misma vivienda. Con respecto al trabajo escolar, ello implica que algunos estudiantes necesitan desplazarse bien sea para captar la señal bien sea para realizar funciones diferenciadas con su celular. Así, en ciertos lugares, la calidad de la señal puede ser suficiente para *wasapear*, pero no para descargar correos electrónicos o aplicaciones. Finalmente, la migración de las personas y las familias durante de la pandemia, aún dentro del espacio rural, puede significar que sus condiciones de conectividad también han cambiado, así como sus condiciones para recibir lo que se reparte materialmente en la escuela, como las *tablets*, la alimentación de Qaliwarma y las fotocopias de las fichas de aprendizaje.

La apropiación de los celulares en contextos desafiantes como el que he descrito conlleva aprendizajes que deben interpelar a la implementación del currículo escolar durante la educación remota. Por ejemplo, encontrar una manera de graduar la intensidad de la energía eléctrica para cargar los celulares a partir de los recursos disponibles en casa, así como generar energía eléctrica a través de un dínamo que aproveche las características geográficas de su medio como una laguna son ejemplos de conocimientos puestos en acción por las familias para resolver un problema auténtico para ellas. Se trata de aprendizajes situados (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 2003) que implican “conocimientos prácticos” (Beattie, 1995) y cotidianos (Heller, 1984), y que son parte del currículo prescrito para las áreas curriculares de Ciencia y Tecnología, y de Ciencias Sociales. Haríamos bien en aprovechar la oportunidad que ofrece la educación que pretende mudarse a los hogares para identificar, valorar y potenciar los conocimientos contextualizados como los que he descrito para las familias de este caserío.

Asimismo, son necesarias investigaciones que describan y expliquen las prácticas sociales en el hogar y el modo en que podrían afectar la conectividad, puesto que concretar la conexión con las familias para la educación remota

supone que los actores educativos reconozcan las lógicas del entorno familiar. Me refiero a que los entornos familiares mantienen su propia organización de espacios, tiempos, saberes, cuerpos y artefactos, distintos de los del entorno escolar. Para que “lo escolar” pueda acomodarse en “lo familiar”, es importante que la conexión a las clases y las tareas escolares puedan convivir con las actividades de cuidado, domésticas y en la chacra de los estudiantes, que son importantes porque, a través de ellas, los estudiantes aprenden a ser miembros plenos de su cultura, y contribuyen con la vida social y económica de sus familias (Paradise, 2017). Reconocer la organización familiar significa, por ejemplo, prever que existen familias que comparten un solo celular o que pueden pasar meses sin tener uno, como he encontrado en Pampalta. Si bien la pobreza económica explica esta situación, es necesario también examinar el rol que puede estar cumpliendo el uso colectivo de la tecnología como una práctica sociocultural (Zavala, 2002). Asimismo, es importante prever que el uso de las *tablets* distribuidas por el Gobierno para el hogar puede reproducir las diferencias estructurales vinculadas a las relaciones de género. Otro aspecto de la organización familiar se refiere al ciclo de la economía de la papa. Mientras que en el tiempo de cosecha las familias disponen de mayor capital, en los meses previos, ocurre el escenario contrario y, por tanto, es probable que se presenten dificultades para reparar sus celulares o cargarlos con saldo móvil. Finalmente, también es previsible que, durante la temporada de lluvias, sea más difícil comunicarse con las familias por telefonía móvil que por Internet y que, durante los meses de lluvias, las familias que cargan las baterías de sus dispositivos con un dínamo dispongan de mayor energía para mantener sus celulares operativos que quienes lo hacen solo con un panel solar.

En general, la discusión anterior se enmarca en la necesidad de repensar la educación remota y la educación híbrida considerando las condiciones reales en las que se desarrolla la vida cotidiana de las familias rurales. Esto cobra suma relevancia en contextos como el que he descrito, donde la desigualdad en las condiciones de acceso a los dispositivos, la conectividad y la disponibilidad de saldo móvil se traducen en desigualdad educativa.

Agradecimientos

El presente artículo se basa en el primer capítulo de mi tesis de doctorado aún en curso bajo la asesoría de Virginia Zavala a quien agradezco por su constante apoyo. El trabajo de campo fue posible gracias al financiamiento del Programa de Apoyo a la Investigación para Estudiantes de Posgrado (PAIP-PUCP 2019) y de Margaret McNamara Education Grants for Women. Agradezco también a Fernando Rivera Rúa y a los dos revisores anónimos por la lectura crítica y sus comentarios que me permitieron enriquecer este artículo. Finalmente, agradezco a los Pampaltinos por recibirme siempre en sus hogares y responder con paciencia a mis preguntas.

Referencias

- Ahearn, L. (2017). Conclusion: Language, Power and Agency. En L. Ahearn, *Living language: an introduction to linguistic anthropology* (pp. 273-304). Wiley Blackwell.
- Appadurai, A. (2001) Dislocación y diferencia en la economía cultural global. En *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización* (pp. 41-62). Trilce.
- Arora, P. (2019). *The next billion users: digital life beyond the West*. Harvard University Press.
- Rivera, Y. (2018). Prácticas de microcorrupción en una escuela rural. *Revista Tarea*, 96, 7-12.
- Banco Mundial (2018). *Acuerdo de cooperación técnica reformas para la expansión de servicios e infraestructura de banda ancha a zonas rurales y remotas. Diagnóstico del estado actual del mercado de banda ancha y posicionamiento de la Red dorsal nacional de fibra óptica (RDNFO) en el mercado*. Banco Mundial.
- Beattie, M. (1995). *Constructing Professional Knowledge in Teaching: A narrative of change and development*. Teachers College Press.
- Blommaert, J. y Jie D. (2010). *Ethnographic Fieldwork: a Beginner's Guide*. Multilingual Matters.
- Brown, W. (2015) *Undoing Demos. Neoliberalism's Stealt Revolution*. MIT Press Zone Books.
- Campodónico, H. (30 de setiembre de 2019). El fracaso de la Red Dorsal de Fibra Óptica y la obsesión por las APP. *Otra Mirada*. <https://otramirada.pe/el-fracaso-de-la-red-dorsal-de-fibra-%C3%B3ptica-y-la-obsesi%C3%B3n-por-las-app>
- Caldwell, J. (1982). *Theory of Fertility Decline*. Academic Press.
- Cosamalón, J. (2017). *El juego de las apariencias: la alquimia de los mestizajes y las jerarquías sociales en Lima, Siglo XIX*. Instituto de Estudios Peruanos/ Colegio de México.
- De la Cadena, M. (1991). Las mujeres son más indias. Género y poder en el Cusco. *Revista Andina*, 9(1), 7-29.
- Diez, A. (2001). Organizaciones e integración en el campo peruano después de las políticas neoliberales. En N. Giarraca (Comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 46-66). CLACSO.
- Diez, A. (2014). Cambios en la ruralidad y en las estrategias de vida en el mundo rural. Una relectura de antiguas y nuevas definiciones. En S. Vargas y M. Bravo (Eds.), *Perú: El problema agrario en debate*. SEPIA XV. (pp. 19-85). SEPIA.
- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. *Nueva Sociedad*, 293, 130-141.

- Escalante, F. (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. La Siniestra Ensayos.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*. Fondo de Cultura Económica.
- Gago, V. (2014): *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. En Colección nociones comunes. Tinta Limón Editores.
- Giarracca, N. (Comp.). (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* CLACSO.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Heller, A. (1984). *Everyday life*. Routledge y Kegan.
- Heller, M., Pietikäinen, S., y Pujoar, J. (2018). *Critical sociolinguistic research methods: studying language issues that matter*. Routledge.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Estadísticas de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares*. Informe técnico. Abril-Junio. 3. Lima.
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 607-645.
- Kraemer, K., Dedrick, J., y Sharma, P. (2009). One Laptop Per Child: Vision vs. Reality. *Communications of the ACM*, 52(6), 66-73.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold Publishers.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Massey, D. (2008). *For space*. SAGE.
- Ministerio de Transportes y Comunicaciones (2021). *Propuesta de caducidad del Contrato de Concesión del Proyecto “Red Dorsal Nacional de Fibra Óptica: Cobertura Universal Norte, Cobertura Universal Sur y Cobertura Universal Centro”*. INFORME N° 350-2021-MTC/27.01
- Mujica, F. (2008). *El mercado negro (y las estrategias informales de acceso a la tecnología móvil)*. IEP/Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- Ortner, S. B. (2006). Power and projects: reflections on agency. En S. B. Ortner, *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject* (pp. 129-153). Duke University Press.
- Paradise, R. (2017). Cómo educan los indígenas a sus hijos. El cómo y el porqué del aprendizaje en familia y comunidad. En S. Frisancho et al. (Eds.),

- Aprendizaje, Cultura y Desarrollo. Una Aproximación Interdisciplinaria* (pp. 41-58). Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Street, B. (Ed.) (2001). *Literacy and development. Ethnographic Perspectives*. Routledge.
- Vich, V. (2010). El discurso de la sierra del Perú: la fantasía del atraso. *Crítica y Emancipación*, 3, 155-168.
- Warschauer, M. y Niiya, M. (2014). Medios digitales e inclusión social. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6, 10-32.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la Escritura: Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Los Consejos Técnicos Escolares: su desempeño y las implicaciones ante la emergencia sanitaria de la COVID-19 en México

Adriana Carro Olvera

Universidad Autónoma de Tlaxcala
<http://orcid.org/0000-0001-6086-9152>
almakaren.leon@uatx.mx

José Alfonso Lima Gutiérrez

Universidad Autónoma de Tlaxcala
<http://orcid.org/0000-0002-7910-9003>
alimagu_1@yahoo.com.mx

Los Consejos Técnicos Escolares: su desempeño y las implicaciones ante la emergencia sanitaria de la COVID-19 en México

Resumen

El artículo analiza el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en el Estado de Tlaxcala durante el ciclo escolar 2019-2020 con base en la estrategia de seguimiento implementada por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal. El estudio presenta los referentes de actuación y desempeño colegiado de las sesiones previas a la pandemia por la COVID-19 y las realizadas durante el período de confinamiento que coincidió con el inicio de la implementación del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana. La metodología empleada fue cuantitativa descriptiva transversal para comparar los resultados en relación con la organización y desarrollo de los CTE y los procesos del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). Los hallazgos muestran mejores resultados en el nivel nacional que en el estatal sobre el trabajo de las sesiones ordinarias y extraordinarias previas a la pandemia y al cierre de las escuelas por la condición del distanciamiento social.

Palabras claves: Gestión escolar, consejo, colegiados, estrategias educativas, pandemia.

***The School Technical Boards: its performance
and implications in the COVID-19
pandemic in Mexico***

Abstract

This article analyzes how the Technical School Boards (CTE by its initials in Spanish) worked in the state of Tlaxcala during the school year 2019-2020 based on the follow-up strategy implemented by the General Direction of the School Management Development (DGDGE by its initials in Spanish) of the federal Public Education Department. This study presents the board performance referents in the previous meetings to the COVID-19 pandemic and the ones held during the lockdown which matched the beginning of the New Mexican School educational model implementation. A quantitative descriptive cross-section methodology was used to compare the results in relation to the organization and development of the Technical School Boards and the School Program of Continuous Improvement (PEMC by its initials in Spanish). The results show better scores nationwide rather than the state level on the functioning of the ordinary and extraordinary meetings previous to the pandemic and the schools' closing because of the social distancing.

Keywords: School management, board, school collectives, school strategies, pandemic.

Introducción

Los Consejos Técnicos Escolares son los órganos encargados de tomar las principales decisiones y de implementarlas en las escuelas con el fin de mejorar los aprendizajes de los alumnos. Sus antecedentes se remontan al siglo pasado, pero, a partir del año 2013, se reactivaron como los articuladores del fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar del Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México (SEP, 2013a). Desde el inicio del ciclo escolar, en agosto de ese año, hasta el mes de marzo de 2020, momento en que se declaró la pandemia de la COVID-19, los CTE habían trabajado colegiadamente de manera presencial y ordinaria a través de *la guía para el desarrollo de los CTE* que emite la DGDGE como una herramienta de apoyo para la organización, análisis, diálogo y toma de decisiones de los colectivos.

Con la declaración de la emergencia sanitaria que obligó a cerrar las escuelas en México como medida de prevención y contención del contagio, todas las actividades académicas fueron modificadas. El 16 de marzo de 2020, la SEP emitió el acuerdo por el que se suspendieron las clases en las escuelas de todos los niveles educativos que componen el Sistema Educativo Nacional, así como en todas aquellas de los tipos medio superior y superior, públicas y privadas. En el país, como en la mayoría de naciones del mundo, las dinámicas escolares se trasladaron al hogar para continuar con una enseñanza remota de emergencia, definida como educación a distancia. En el Estado de Tlaxcala, al cerrarse 2,154 escuelas de educación básica, poco más de 292 mil alumnos fueron atendidos durante esos meses por 23 mil agentes educativos desde sus casas (SEPE-USET, 2020a). La postergación indefinida de regreso a clases presenciales condujo a determinar la culminación del ciclo escolar 2019–2020 de manera anticipada desde los hogares con el objetivo de evitar riesgos a la comunidad escolar.

En ese escenario, los CTE, después de más de seis ciclos escolares de trabajo presencial, también se vieron obligados a transitar a un trabajo colegiado a distancia. En ese marco, el objetivo del presente artículo fue evaluar su desempeño en el Estado de Tlaxcala y establecer una comparación de resultados con los obtenidos en el plano nacional durante el ciclo escolar 2019–2020 en el marco de las actividades ordinarias programadas, y de las acciones e implicaciones ante la emergencia sanitaria de la COVID-19, las que demarcan la transición y operatividad de la nueva normalidad. Con ese objetivo, se pretende contribuir al estado del conocimiento de la gestión escolar desde los CTE y aportar elementos para la toma de decisiones tanto de las autoridades educativas como de los propios colectivos.

Los Consejos Técnicos Escolares y la autonomía de gestión escolar

Bases normativas de los CTE

Los Consejos Técnicos Escolares son el órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica de cada escuela de educación básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos sus alumnos (SEP, 2017a). Se encuentran integrados por el director, subdirectores, docentes frente a grupo, y de las modalidades de educación física, educación especial, artística y tecnológica (DOF, 2019a). En cada ciclo escolar, normativamente, se desarrollan 13 sesiones de CTE; 5, en la fase intensiva (los días hábiles de la semana previa al inicio de cada ciclo escolar), y 8, en la fase ordinaria (el último viernes de cada mes).

La Ley General de Educación, en su artículo 108, establece que, para el proceso de mejora escolar, se constituirán Consejos Técnicos Escolares en educación básica y media superior como órganos colegiados de decisión técnico-pedagógica de cada plantel educativo. Adicionalmente, el artículo 109 señala que cada Consejo contará con un comité de planeación y evaluación para formular un Programa de Mejora Continua que contemple, de manera integral, la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas, y los contextos socioculturales (DOF, 2019b). Una parte fundamental en el desarrollo del CTE es la participación docente y directiva; por ello, en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en su artículo 8, se establece que será a partir de la valoración de las condiciones de las escuelas el intercambio colegiado de experiencias y otros apoyos necesarios para identificar sus fortalezas y atender las áreas de oportunidad en su desempeño (DOF, 2019c).

Estas disposiciones se integran como elementos fundamentales para la operatividad de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica y la atención de las prioridades del Sistema Básico de Mejora Escolar (SBME) de manera institucional desde el ciclo escolar 2013- 2014 (SEP, 2014a; DOF, 2014). A la par, las instancias de regulación administrativa desarrollaron una estrategia de seguimiento y evaluación con la finalidad de conocer tres aspectos: 1) las fortalezas y desafíos como parte del proceso de planeación y evaluación; 2) los temas sobre los procesos políticos y educativos que surgen dentro del sistema educativo; y, 3) el impacto de la política educativa (SEP, 2014b). Esta estrategia de seguimiento y evaluación implementada por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE) de la federación se coordina con cada una de las áreas equivalentes en las entidades federativas; en Tlaxcala, a través de la Dirección de Educación Básica de la Unidad de Servicios Educativos del

Estado de Tlaxcala (USET) y de la Secretaría de Educación Pública del Estado (SEPE).¹

Fundamentos académicos de los CTE y la autonomía de gestión escolar

Los CTE han sido estudiados desde diversos aspectos y perspectivas: desde la *normatividad* (Montelongo y Alemán, 2017; Santana y Alemán, 2018; Toledano, 2019); sobre la *atención de prioridades educativas* (Caramillo y Gutiérrez, 2018; Carro, Lima y Carrasco, 2018); como factor de *liderazgo* (Gómez, 2019); en relación con la *evaluación de la práctica docente* (González et al., 2019); y como fortalecimiento a la *autonomía de gestión* (Luna, 2020).

Sobre el desempeño de los CTE, Estrada y Sánchez (2016) aseguraron que algunos no se circunscriben exclusivamente a lo que les dicta la política oficial, y que se desenvuelven según sus condiciones y necesidades en la escuela. Son un dispositivo impuesto por mandato institucional (García y Arzola, 2018). Existen posturas que explican su funcionamiento en relación con la eficacia, pues las actividades que emergen de él delinear la vida académica de las escuelas aclarando la solución de problemas y la organización de cada institución (Estrada, 2012). Las aportaciones de Cordero y Navarro (2015), y Valdez (2015) permiten reconocerlo como el lugar estratégico para el fortalecimiento de la gestión. Toledano (2019) centra, en los jefes de sector y supervisores, la columna vertebral del sistema por la articulación que realizan del trabajo colegiado.

Desde una perspectiva pedagógica, Ahumada (2015) lo expone como una organización importante dentro de la estructura del funcionamiento de la escuela, la cual está orientada a resolver las necesidades de los estudiantes y de la práctica docente. González, De la Garza y De León (2017) manifestaron que los Consejos detonan la transformación del quehacer de los profesores, ya que, con sus procesos y resultados, se movilizan saberes al compartir experiencias, puntos de vista y concepciones relacionadas sobre ese quehacer. Asimismo, son el espacio donde se aprende a trabajar en equipo, se afrontan los retos, se comparten experiencias y se toman decisiones de manera democrática (Luna, 2020).

Desde este último enfoque, Luna (2020) los ha considerado como espacios de micropolítica que buscan resignificar las políticas federales en materia de gestión educativa. La autonomía de gestión va encaminada a la toma de decisiones por cada centro educativo para responder a las necesidades de contexto (Gómez, 2019), conjunto de métodos, procedimientos y técnicas que

1. La SEPE-USET, es la dependencia estatal de educación. Tiene ambas modalidades porque la primera representa a la entidad pública centralizada del estado. La segunda es la entidad descentralizada de los servicios educativos y su presupuesto es federal, producto de la descentralización impulsada por la federación en la década de los noventa del siglo pasado.

permiten llevar a la práctica la teoría explicativa de la conducción de la educación; es decir, son las estrategias que posibilitan la administración del desarrollo de la educación (Vega, 2020). De esta manera, se entiende como gestión educativa a las acciones desplegadas por los gestores que dirigen amplios espacios organizacionales de un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático (Barba y Delgado, 2021).

Vega (2020) mencionó que, en el contexto actual de cambios constantes y vertiginosos, las instituciones educativas se ven en la necesidad de efectuar replanteamientos en su forma de trabajo, a lo que se suman las nuevas competencias o capacidades exigidas para quienes tienen a su cargo los procesos de gestión educativa. Para Rodas (2020) la gestión escolar se vincula con la idea de constante transformación educativa, ya que supone un marco de acción ajeno al paradigma burocrático cuyas características son la verticalidad de las decisiones y de las relaciones, división del trabajo inflexible y sin trabajo de equipo. Aunado a esto, Romero (2021) argumentó que las dimensiones de la gestión son pautas para todos los niveles, pues cada institución tiene implementado un modelo de gestión, misión y visión particular. Así mismo, el conocimiento teórico de la gestión es elemental para una verdadera conducción escolar. De acuerdo con Paz (2020), los principios que orientan la gestión educativa son la autonomía para la toma de decisiones, la corresponsabilidad, la transparencia y la rendición de cuentas.

Los CTE, al ser la instancia colegiada que tiene como función los logros de los aprendizajes en los alumnos e identificar las problemáticas a atenderse para promover su mejora (Carro, Lima y Carrasco, 2018), se convierten en el espacio deliberativo por excelencia para la puesta en marcha de acciones, pues se parte de la idea DE que las mejores y más rápidas decisiones se toman desde el lugar donde se registran las problemáticas. Así, los CTE son la columna vertebral de la autonomía de gestión escolar, dado que están compuestos por los actores educativos de las escuelas, quienes participan, opinan y deciden bajo el liderazgo de directores y supervisores escolares, los que, también, son los articuladores de la política educativa que se despliega hasta las aulas en su día a día. La autonomía de gestión escolar es, a su vez, una facultad de los CTE, y representa una forma de trabajo horizontal (colegiado) con flujos de información y decisión transversales.

Evolución de los Consejos Técnicos Escolares

Los CTE aparecen en las disposiciones oficiales desde la década de los 30 del siglo pasado; sin embargo, en la práctica, como espacio de deliberación colectiva, figuran hasta los acuerdos Secretariales 96, 97 y 98, en los que se caracterizaba como un Consejo Técnico Consultivo de apoyo al director con tareas

educativas, organizativas y administrativas (SEP, 2013b). A partir de la reforma educativa de 2013, se formalizaron para tomar las principales decisiones técnico-pedagógicas en las escuelas de manera colegiada (SEP, 2013a). Así, desde el ciclo escolar 2013-2014 al 2020, se registraron siete procesos de la fase intensiva (35 sesiones), y 55 sesiones ordinarias (en el transcurso de los siete ciclos escolares), y una sesión extraordinaria por motivos de pandemia previa a la culminación del cierre del ciclo escolar. Para un funcionamiento homologado en el país, la DGDGE emite para cada sesión *la guía para el desarrollo del CTE* como una herramienta de apoyo para la organización, análisis, diálogo y toma de decisiones de los colectivos (SEP, 2019d). Durante estos siete ciclos escolares, se promovió una evolución de las orientaciones de la política educativa en el contexto escolar mediante acciones que se han incorporado para perfeccionar su funcionamiento (ver Figura 1).

Figura 1
Proceso histórico temático del Consejo Técnico Escolar 2013-2020



Fuente: Elaboración propia con información de la Coordinación de Seguimiento de los Consejos Técnicos Escolares. Dirección de Educación Básica USET- SEPE Tlaxcala.

De esta manera, se puede analizar que, durante los ciclos escolares del 2013 al 2015, el propósito principal de la política educativa consistió en consolidar la figura del CTE y los Consejos Técnicos de Zona² (CTZ) en el marco de las prioridades del Sistema Básico de Mejora Escolar (SBME) a través de la Ruta de Mejora Escolar (SEP, 2014b). Para el ciclo escolar 2015-2016, se orientó a los CTE para que diseñaran la Estrategia Global de Mejora Escolar bajo los ámbitos de la gestión escolar que definieron acciones específicas de manera lineal para abordar en el salón de clases, en la escuela, entre maestros y con los padres de familia (SEP, 2015). A partir del ciclo escolar 2016-2017, surgieron dos nuevas condiciones en el CTE: la primera sobre el Aprendizaje entre Escuelas como una tarea sistemática de intercambio y colaboración horizontal entre

2. Al igual que los Consejos Técnicos Escolares, los Consejos Técnicos de Zona son órganos colegiados que reúnen al colectivo escolar de un grupo de escuelas que comprenden una zona. Están integrados por un supervisor, los directores y los profesores comisionados para esta función.

colectivos docentes encaminada a superar problemáticas educativas comunes (SEP 2016); la segunda para llevar a cabo la *Elección del Calendario Escolar* bajo la consideración de hacer más efectivo el tiempo destinado al aprendizaje, con mayor flexibilidad ante las condiciones del contexto escolar y con un mejor ejercicio de la autonomía de gestión (DOF, 2017).

Durante el ciclo escolar 2017-2018, surgieron otros elementos de apoyo. Primero, el establecimiento del *Sistema de Alerta Temprana* (SisAT) a las escuelas de educación básica como el conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos para contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que estaban en riesgo de no alcanzar los aprendizajes o, incluso, de abandonar sus estudios (SEP, 2017a). A esto se agregó el Servicio de Asistencia Técnica a las Escuelas (SATE) para impulsar los fines de la educación y fortalecer la gestión (SEP, 2017b). También, se integró, en ese ciclo, el seguimiento al *nuevo modelo educativo: Aprendizajes clave* en sus tres componentes: a) Campos de formación académica; b) Áreas de Desarrollo Personal y Social; y c) Ámbitos de la Autonomía Curricular como estrategia (SEP, 2017c).

Al inicio del ciclo escolar 2018-2019, se implementaron los *clubes* para atender la innovación del ámbito de la autonomía curricular. En este periodo, se pasó de la *guía de orientación a una ficha técnica de trabajo para el CTE* (SEP, 2018), y se presentó la modificación de los lineamientos para la organización y funcionamiento del CTE.

Con la renovación del Gobierno federal, la SEP introdujo la ideología educativa actual, denominada La Nueva Escuela Mexicana (NEM), como una propuesta para centrar todos los esfuerzos en el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes desde un enfoque humano y social para la construcción de una sociedad más armónica, plural, inclusiva, justa, intercultural, productiva y feliz (SEP, 2019a). El enfoque establece que será democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural, plurilingüe y de excelencia (SEP, 2019b). Hablar de estos principios es aludir a una nueva pedagogía a la que se la ha denominado la *pedagogía diferenciada o la pedagogía de la esperanza*.

Como se puede observar, se han cambiado aspectos técnicos por elementos discursivos e ideológicos en todo el sistema educativo, y el trabajo en el ámbito de los CTE no fue la excepción. Guevara (2019) señaló que la NEM propone una educación fundada en la equidad; una escuela es más equitativa cuando la mayoría o todos los alumnos aprenden, cuando busca personalizar la enseñanza y el aprendizaje, y atender las diferencias entre el alumnado. Esta pedagogía toma conciencia del contexto que implica una toma de decisiones y el compromiso con las mismas (González et al., 2019). En la agenda de las sesiones de los CTE para el ciclo escolar 2019-2020, se incorporó la modalidad de *Compartir buenas prácticas de aprendizaje entre escuelas* como una propuesta colaborativa y de corresponsabilidad de trabajo, y el mensaje videograbado del titular de la Secretaría de Educación Pública para difundir el inicio de cada sesión con el propósito de avanzar en la mejora continua de la educación, en la premisa de la construcción de la NEM (SEP, 2019b).

La emergencia sanitaria ante la COVID-19 y las implicaciones en el CTE

Ante el acontecimiento inesperado de la pandemia por COVID-19, se realizaron ajustes emergentes entre los que se integró la puesta en marcha de la estrategia *Aprende en Casa* (SEP, 2020). Esto reorientó la organización y el funcionamiento de la forma de trabajo docente y la implementación de estrategias para garantizar las oportunidades de aprendizaje en la modalidad a distancia (DOF, 2020a).

La Secretaría de Educación Pública Federal emitió, a través del Acuerdo número 02/03/20 (DOF, 2020a), la suspensión de clases del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 en las escuelas de educación básica con la finalidad de frenar la propagación y contagio del virus SARS-CoV-2. En cumplimiento de estas disposiciones, el Estado dispuso llevar a cabo la suspensión y el establecimiento de la Comisión de Salud dentro de los Consejos de Participación Escolar para cada institución educativa, y las acciones de apoyo al aislamiento preventivo.

La emergencia sanitaria condujo a la SEP a convocar, el 23 de marzo de 2020, una sesión extraordinaria del Consejo Técnico Escolar de manera presencial, la cual tuvo como propósito desarrollar un plan de aprendizaje en casa para mantener el avance educativo de sus alumnos durante el receso por la emergencia epidemiológica. En reunión de Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), que se llevó a cabo el 20 de abril de 2020, con base en las orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia, se informó que la fecha de la sexta sesión del CTE programada para el 4 de mayo en el calendario escolar 2019-2020 sería diferida; sin embargo, se oficializó la sugerencia a los docentes para aprovechar el espacio de dicha sesión en la reflexión con otros colegas de manera virtual sobre las acciones de la estrategia *Aprende en casa*, su práctica docente y el desarrollo de la carpeta de experiencias de los alumnos.

En seguimiento a las acciones del Consejo Técnico Escolar, la SEP dispuso, a través del Acuerdo 12/06/20 (DOF, 2020b), llevar a cabo la sesión ordinaria de cierre de ciclo escolar ante la COVID-19 el 8 de junio de 2020 de manera virtual y de forma presencial en las regiones donde las medidas para la contención de la pandemia aparecieran en semáforo verde³, y únicamente si el personal docente y directivo considerara que no se ponía en riesgo la salud de ninguno de los integrantes. Esta sesión tuvo como propósito general estimular la comunicación entre maestras y maestros para sostener la cohesión de la escuela alrededor de su misión: el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes. En particular, además del intercambio de experiencias, se analizaron los criterios

3. La semaforización que la Secretaría de Salud implementó durante la pandemia para cada una de las entidades federativas del país indicaba que el color verde era riesgo bajo; el amarillo, riesgo medio; el naranja, riesgo alto; y el rojo, riesgo máximo (Secretaría de Salud, 2020).

para la acreditación de los estudiantes, la entrega de documentación escolar, y los ajustes necesarios en la organización y el funcionamiento de las escuelas.

El enfoque metodológico de la investigación

El diseño metodológico de la investigación fue de corte cuantitativo descriptivo transversal a partir del instrumento que aplica la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE) para homologar los criterios de la muestra estatal, y con el aval y autorización de las Direcciones de Educación Básica de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala y la Secretaría de Educación Pública del Estado. El modelo de trabajo consideró como muestra las sesiones de la fase intensiva, y de la primera, segunda, tercera y octava sesión del ciclo escolar 2019-2020. No obstante, la emergencia sanitaria de la COVID-19 obligó a que la sesión de marzo se realizara de manera extraordinaria (modificación de fecha), y que el caso de las sesiones de mayo y junio se desarrollaran de manera virtual con el fin de establecer las acciones para la culminación del ciclo escolar.

La muestra fue de 35 colegiados de un universo de 1,742 Consejos Técnicos Escolares integrados en 2,154 escuelas de educación básica del Estado de Tlaxcala.⁴ En ellas, laboraban un total de 23,392 trabajadores de la educación para atender una matrícula de 292,469 alumnos en 16 subsistemas educativos (SEPE-USET, 2020a). La selección de la muestra fue aleatoria simple y guardó una proporción del total de escuelas de cada una de las modalidades educativas existentes sin pretender desarrollar inferencias por modalidad por lo restringido de su representatividad (ver Tabla 1).

La recopilación de la información se realizó con base en el proceso de seguimiento institucional mediante los observadores que los diferentes niveles educativos asignan desde la estructura educativa (asesores técnico-pedagógicos). Cada uno de estos actores educativos aplicó los instrumentos que la misma federación remite (DGDGE-SEP) y que se adecua al contexto estatal. Así, entonces, registraron el desempeño de los CTE con las valoraciones ponderadas en cada una de las dimensiones de análisis; de las puntuaciones en conjunto, se obtuvieron los promedios registrados en los resultados. Los datos obtenidos de este ejercicio en el estado se analizaron de manera comparativa con el promedio de los puntajes obtenidos a nivel nacional.

4. Las escuelas unitarias y bidocentes se integran al trabajo de un CTE por asignación de la supervisión de zona; por ello, no coinciden el número de escuelas y consejos.

Tabla 1
Consejos Técnicos Escolares de educación básica por nivel y modalidad educativa

Nivel educativo	Consejos Técnicos Escolares	Muestra
Educación Inicial	6	-
Educación Inicial Indígena	22	1
Educación Preescolar USET y SEPE	419	7
Educación Preescolar Indígena	20	1
Educación Primaria USET y SEPE	570	9
Primaria Albergues	6	-
Educación Primaria Indígena	14	-
Educación Secundaria General	65	2
Educación Secundaria Técnica	74	2
Educación Telesecundaria USET y SEPE	145	3
Educación Especial USET-SEPE	21	1
Educación Extraescolar	19	1
Preescolar Particular	169	3
Primaria Particular	127	3
Telesecundaria Particular	2	-
Secundaria Particular	63	2
Total	1,742	35

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación de Seguimiento de los Consejos Técnicos Escolares. Dirección de Educación Básica (SEPE-USET, 2020b).

Los instrumentos utilizados, se integraron en:

1. *Guía de observación* para medir las dimensiones de análisis I. *Fortalezas y desafíos en la organización y funcionamiento de las sesiones de CTE*. II. *Desarrollo de temas que acompañarán el trabajo colegiado, como la capacitación en la Nueva Escuela Mexicana*. III. *Implicaciones del CTE a partir de la contingencia sanitaria de COVID-19*. Los indicadores de las dimensiones variaron de acuerdo con la temática de las sesiones. Estas dimensiones se midieron con niveles valorativos de mayor a menor sobre la escala: *totalmente, parcialmente, escasamente y no; aceptación/interés, rechazo/queja, indiferencia/apatía, incertidumbre/dudas y no se conoció*. Adicionalmente, se integraron preguntas abiertas para medir frecuencia en las respuestas.

2. *Encuestas de opinión*, las cuales tuvieron el propósito de conocer la percepción del desempeño propio en las sesiones de los CTE y del resto de actores educativos dirigidas a *docentes, directores y supervisores* con las dimensiones de

análisis I. *Fortalezas y desafíos en la organización y funcionamiento de las sesiones de CTE.* II. *Desarrollo de temas que acompañarán el trabajo colegiado, como la capacitación en la Nueva Escuela Mexicana.* Las dimensiones se integraron en la escala: *totalmente, parcialmente y no; rebasó las expectativas, cumplió las expectativas, cumplió parcialmente las expectativas y no cumplió las expectativas.* Los indicadores de las dimensiones fueron aplicados de acuerdo con la temática de cada sesión.

Tanto en la *Guía de observación* como en la *Encuesta de opinión*, el propósito fue la reflexión sobre los avances normativos en materia educativa, así como en los cambios y transformaciones requeridos en el aula, la escuela y el sistema en su conjunto para poder brindar un servicio educativo que ponga al centro el aprendizaje. Asimismo, el objetivo fue propiciar un espacio de diálogo y construcción colectiva, donde se intercambiaran saberes y experiencias docentes para la adquisición, comprensión, y uso de nuevos conceptos y contenidos educativos.

Para el análisis e interpretación de la información, se constituyeron promedios de los indicadores de manera acumulativa por cada sesión de Consejo Técnico, y las frecuencias de las respuestas en las preguntas abiertas realizadas a docentes, directores y supervisores. Esto permitió valorar el comportamiento y los resultados de manera comparativa entre los ámbitos nacional y estatal. Para realizar la comparación, los datos nacionales fueron proporcionados por la DGDGE-SEP a través de la SEPE-USET.

Resultados

a) *Guía de observación*

I. *Fortalezas y desafíos en la organización y funcionamiento de las sesiones del CTE*

Sobre la organización y funcionamiento de las sesiones relacionadas con las actividades pertinentes, liderazgo, tiempo, insumos, enfoque alumnos, mayores necesidades, participación, coordinación, ambiente de trabajo, los resultados promedio de las sesiones que registraron los observadores en el Estado de Tlaxcala fueron positivos. Se obtuvo un 68.3 % en que *Todos* los temas fueron abordados, aunque fue un poco inferior al promedio registrado en la muestra nacional, que obtuvo el 77.8 %. En ambos casos, los porcentajes se incrementaron en la misma cantidad respecto de la fase intensiva a la tercera sesión. Sobre la escala con atención de los asuntos *parcialmente*, los resultados promedio fueron 27.3 % en el estatal, y 18.7 % en el nacional (ver Tabla 2). La atención *escasa* solo se registró en la fase intensiva, y la *no* atención se redujo a cero en el transcurso.

Tabla 2
Organización del CTE (actividades pertinentes, liderazgo, tiempo, insumos, enfoque alumnos, mayores necesidades, participación, coordinación, ambiente de trabajo)

	FASE INTENSIVA		SEGUNDA SESIÓN		TERCERA SESIÓN		Total	
	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional
<i>Todos</i>	57.4	66.8	69.6	80.0	77.7	86.8	68.3	77.8
<i>Parcialmente</i>	33.1	26.4	26.6	16.9	22.3	12.8	27.3	18.7
<i>Escasamente</i>	4.5	3.4	0	0	0	0	1.5	1.2
<i>No</i>	5.0	3.4	3.8	3.1	0	0.4	2.9	2.3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: resultados obtenidos de la guía de observación y de la DGDGE-SEP.

Los temas más atendidos durante las sesiones fueron los técnico-pedagógicos, que acumularon el 55.7 % en el Estado, y 66.4 % en el país. Sobre este aspecto, los porcentajes fueron muy parecidos durante la primera y tercera reunión. La organización escolar fue el aspecto que ocupó el segundo lugar con el 38.5 % en el estatal, y 28.8 % en el nacional. Los problemas emergentes fueron los que ocuparon la posición siguiente con el 30.0 % estatal y 27.7 % nacional (ver Tabla 3).

Tabla 3
¿Qué temas trató el colectivo docente en el espacio de tiempo destinado a la organización escolar?

	PRIMERA SESIÓN		TERCERA SESIÓN		Total	
	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional
<i>Técnico-pedagógico</i>	54.2	68.9	57.1	64.0	55.7	66.4
<i>Organización escolar</i>	40.0	28.2	37.1	29.4	38.5	28.8
<i>Administrativos, laborales o sociales</i>	11.4	11.5	11.4	6.0	11.4	8.8
<i>Problemas emergentes</i>	37.1	29.2	22.8	26.2	30.0	27.7
<i>Autoridad educativa local</i>	2.8	4.5	0	3.5	1.4	4.0
<i>Trabajo individual</i>	2.8	6.3	0	0	1.4	3.1
<i>Terminaron sesión antes</i>	8.5	7.3	2.8	3.0	5.7	5.1
<i>Otro</i>	0	0	5.7	5.5	2.8	2.7

Nota: los resultados no suman 100 por el registro de una o más opciones.

Fuente: resultados obtenidos de la guía de observación y de la DGDGE-SEP.

Respecto de la evaluación sobre la actitud ante la nueva organización y el diálogo del colectivo, el porcentaje de *aceptación/interés* fue el más alto, particularmente en el caso estatal en la fase intensiva, el cual disminuyó drásticamente en la primera sesión, pero se incrementó en la segunda. En el caso nacional, fue muy parecido, aunque el más alto registrado fue en la segunda sesión. La actitud de *rechazo/queja* solo se registró en el caso estatal en la primera sesión (lo que refleja, en la entidad, una necesidad de atención). La *indiferencia/apatía* no registró porcentajes relevantes, salvo en el caso estatal en la segunda sesión. Sobre *incertidumbre/dudas*, se registraron contrastes entre sesiones, y promedió más de seis puntos en el caso estatal y siete en el nacional, lo cual muestra que no hubo claridad sobre la nueva organización y los diálogos en colegiado (ver Tabla 4).

Tabla 4
Actitud generalizada respecto a la nueva organización y al diálogo del colectivo

	FASE INTENSIVA		PRIMERA SESIÓN		SEGUNDA SESIÓN		TOTAL	
	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional
Aceptación/ Interés	94.0	88.9	76.3	87.0	87.5	91.4	85.9	88.8
Rechazo/ Queja	0	0.7	8.3	0.5	0	0.3	2.7	0.5
Indiferencia/ Apatía	1.7	1.3	1.3	3.7	9.4	2.7	4.3	2.5
Incertidumbre/dudas	4.3	9.1	11.4	6.5	3.1	5.6	6.1	7.4
No se conoció	0	0	2.7	2.3	0	0	0.9	0.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Resultados obtenidos de la guía de observación y de la DGDGE-SEP.

El ambiente de trabajo para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) en grupos colegiados registró, en su gran mayoría, *aceptación/interés* (ligeramente menor en el caso estatal). Sin embargo, mostró *rechazo/queja*: el 5.5 % (estatal); 0.9 % (nacional); *indiferencia/apatía*, un porcentaje menor en el caso estatal que en el nacional. Esto deja un reto importante por subsanar en los colectivos escolares, ya que el PEMC es camino para la mejora de la calidad educativa, y la fase intensiva es para el diseño de la ruta (ver Tabla 5).

Tabla 5
Ambiente de trabajo al elaborar PEMC

	FASE INTENSIVA	
	Estatad	Nacional
<i>Aceptación/Interés</i>	85.7	87.9
<i>Rechazo/Queja</i>	5.5	0.9
<i>Indiferencia /Apatía</i>	1.7	2.5
<i>Incertidumbre/dudas</i>	7.1	8.7
	100.0	100.0

Fuente: Resultados obtenidos de la guía de observación y de la DGDGE-SEP.

En relación al perfeccionamiento de las acciones del PEMC, en la primera sesión, las tendencias de los resultados nacionales y estatales fueron parcialmente contrastantes. El 51.5 % en el estatal señaló que se realizó *totalmente* y el 64.5 % en el país, pero el 18.9 % estatal y 9.1 % nacional *no lo realizaron* (ver Tabla 6).

Tabla 6
Perfeccionamiento del PEMC

	PRIMERA SESIÓN	
	Estatad	Nacional
Totalmente	51.5	64.5
Parcialmente	29.6	26.3
No	18.9	9.1
	100.0	100.0

Fuente: Resultados obtenidos de la guía de observación y de la DGDGE-SEP.

Otros aspectos obtenidos en las sesiones en relación al PEMC fueron los objetivos que se centraron en fortalecer el aprovechamiento escolar, principalmente de lectura, escritura y cálculo mental, así como en consolidar las comunidades educativas. Se observaron dificultades en el diseño del programa, principalmente alrededor de contar con datos parciales para elaborar el diagnóstico, y establecer objetivos y metas. Sobre la Nueva Escuela Mexicana, los colectivos no conocían la totalidad de lineamientos porque la información era todavía insuficiente. En la primera sesión, los cambios más relevantes al programa se resumieron en una mayor participación de la comunidad escolar, y el fortalecimiento de la práctica docente y directiva. La tercera sesión reflejó que los principales ajustes al PEMC, posteriores al encuentro entre escuelas, fueron sobre las acciones de mejora de la comprensión lectora.

Los aspectos susceptibles de mejora en la organización fueron la optimización del tiempo en la primera y segunda sesión; en esta última, además, se consideró la necesidad de una mayor participación del colectivo. En la tercera sesión, los principales compromisos de los colectivos giraron en torno a mejorar el encuentro entre escuelas; continuar con disposición, empatía e interés; y fortalecer la puntualidad y organización del tiempo. También, se manifestó, para el siguiente encuentro entre escuelas, mejorar la logística de organización y promover mayor respeto en las intervenciones del colectivo; los aspectos destacados en la revisión y desarrollo de la ficha de trabajo fueron la vinculación con actividades ya programadas y el trabajo colaborativo.

II. Desarrollo de los temas que acompañan el trabajo colegiado de la NEM

En la fase intensiva en relación con la capacitación acerca de la Nueva Escuela Mexicana, se identificaron aspectos sobre el desarrollo de actividades, materiales e insumos, tiempo, organización, liderazgo, diálogo, ánimo y disposición, que fueron abordados en su *totalidad* en un 54.9 % en el Estado, y en un 66.5 % en el ámbito nacional. En la segunda sesión ordinaria, se registraron mejores porcentajes para la categoría de todos: 59.4 % y 74.3 %, respectivamente, para el orden estatal y nacional. En la segunda sesión ordinaria, el porcentaje de logro mejoró principalmente para el Estado de Tlaxcala; se ubicó en un 79.4 %, y en un 83.7 %, el nacional (ver Tabla 7).

Tabla 7
Capacitación sobre la Nueva Escuela Mexicana (Desarrollo de actividades, materiales e insumos, tiempo, organización, liderazgo, diálogo, ánimo y disposición)

	FASE INTENSIVA		PRIMERA SESIÓN		SEGUNDA SESIÓN	
	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional
Todos	54.9	66.5	59.4	74.3	79.4	83.7
Parcialmente	38.8	30.3	37.1	23.3	18.4	14.2
Escasamente	6.1	2.6	0	0	0	0
No	0.2	0.6	3.5	2.4	2.2	2.1
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Resultados obtenidos de la guía de observación y de la DGDGE-SEP.

En línea temática seleccionada del compendio *buenas prácticas*, el mejor puntaje en las sesiones primera y tercera lo registró el Aprendizaje Colaborativo en el Aula con el 42.7 % en estatal, y 34.5 % en nacional (el cual se mantuvo en todas las sesiones). El siguiente aspecto sobre el colegiado fueron las *acciones frente al cambio climático* en el estatal, y *escuela y familia dialogando* en el caso nacional. El de menor atención en el caso estatal fue el *aprendizaje*

colaborativo desde la gestión escolar y, en el caso nacional, las acciones por el cambio climático (ver tabla 8).

Tabla 8
Línea temática seleccionada del compendio de buenas prácticas

	PRIMERA SESIÓN		TERCERA SESIÓN		TOTAL	
	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional
Aprendizaje colaborativo en el aula	48.6	34.5	36.8	34.5	42.7	34.5
Aprendizaje colaborativo desde la Gestión Escolar	2.7	11.0	1.7	7.4	2.2	9.2
Inclusión	12.5	15.5	20.7	16.4	16.6	15.9
Formación Cívica y Ética en la vida escolar	5.5	7.2	4.8	10.0	5.1	8.6
Sumando acciones frente al cambio climático	11.3	8.6	26.7	7.7	18.9	8.5
Escuela y Familia dialogando	12.5	16.4	7.8	21.4	10.4	18.7
Ninguno	6.9	6.8	1.5	2.6	4.2	4.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Resultados obtenidos de la guía de observación y de la DGDGE-SEP.

La incorporación del mensaje del Secretario de Educación Pública como asunto para iniciar las sesiones en el nuevo modelo de la NEM fue considerado por los colectivos como una propuesta interesante y motivadora para alcanzar sus fines en un 77.1 % en el orden estatal y 86 % en el nacional. Sin embargo, también, el 17.2 % en el estado, y un 9.9 % en el país manifestaron incertidumbre y ambigüedad del mensaje, mientras que el 8.3 % y 1.3 % en la muestra estatal y nacional respectivamente generaron rechazo.

Las opiniones favorables de los colegiados sobre la NEM se orientaron a percibirla como una oportunidad de cambio para la mejora educativa con un enfoque humanista; sin embargo, se generaron dudas sobre el desconocimiento de la propuesta completa basada en las leyes secundarias y en la puesta en práctica. Las conclusiones del colectivo para el aula fueron fortalecer la focalización de situaciones de aprendizaje con prácticas pedagógicas, eliminar la enseñanza tradicional, e incorporar planes con estrategias innovadoras que motiven y procuren el interés de los alumnos. Adicionalmente, los colectivos consideraron necesario enriquecer el ambiente de convivencia, eliminar la

carga administrativa e incorporar un cambio de actitud ante el trabajo colaborativo.

III. Implicaciones del CTE a partir de la contingencia sanitaria de COVID-19

Una vez declarados el confinamiento y distanciamiento social, en la sesión extraordinaria de CTE del 23 de marzo de 2020 convocada por la Secretaría de Educación Pública Federal, se registró una participación del 100 % de los colectivos escolares; de ellos, el 51 % sesionó de manera presencial y el restante 49 %, virtualmente. De la sesión, derivaron dos acciones emergentes: 1) cada colectivo de todos los niveles y modalidades educativas estableció estrategias de apoyo a la salud y el aprendizaje de los estudiantes como parte de las acciones que coordinó la autoridad educativa local para mitigar la propagación de COVID-19; 2) se elaboró un plan de aprendizaje en casa para el periodo de confinamiento, pero la carencia de un diagnóstico de la situación de cada escuela provocó incertidumbre en muchas de las acciones.

La sesión ordinaria de cierre de ciclo escolar del CTE en el Estado de Tlaxcala se realizó de manera virtual por la continuación del confinamiento social. El registro en la *organización y el funcionamiento* fue del 100 %. También, en su totalidad, se abordó la agenda temática para concluir el ciclo escolar y comenzar el ciclo 2020-2021. La valoración de *la práctica docente* a distancia en el marco del programa *Aprende en Casa* para el desarrollo del aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes expuso que hubo una participación de alumnos promedio del 74 %, y que los subsistemas educativos con menor comunicación para el aprendizaje fueron las modalidades de educación indígena en todos los niveles, junto con la educación especial. Por otra parte, en cuanto al *uso de las herramientas de apoyo*, la televisión educativa logró un 52.6 % de cobertura en la matrícula escolar; internet (correo electrónico, Facebook, *blogs*, plataformas Google for Education, Youtube y Zoom), 73.9 %, y cuadernillos de trabajo, el 7.3 % (ver Tabla 9).

Tabla 9
Organización y funcionamiento de la sesión y valoración de la práctica docente
en el marco del programa Aprende en Casa

SESIÓN ORDINARIA CIERRE DE CICLO ESCOLAR ANTE COVID-19						
Nivel	Colectivos que sesionaron de manera virtual	Se abordó la temática para concluir el ciclo escolar e iniciar el próximo	Participación de alumnos %	Televisión educativa %	Correo electrónico, Facebook, blogs, plataformas, Google for Education, Youtube, Zoom	Cuadernillos
Inicial	100	100	90	60	33	----
Inicial Indígena	100	100	75	35	80	----
Preescolar general	100	100	81	16.5	50	10
Preescolar indígena	100	100	40	35	80	----
Primaria general	100	100	76.5	41	82	7.5
Primaria indígena	100	100	70	35	80	----
Secundaria general	100	100	85	83	83	----
Secundaria técnica	100	100	80	100	100	----
Telesecundaria	100	100	82	58	83	5.5
Educación especial	100	100	63	62.5	68.5	6.0
Promedio	100 %	100 %	74.2 %	52.6 %	73.9 %	7.3 %

Fuente: Resultados obtenidos de la guía de observación.

La valoración cualitativa en la *organización y funcionamiento* de las escuelas reflejó, en sus *alcances y logros*, que la participación de la estructura educativa, en su mayoría, cumplió con su responsabilidad de asistencia y puntualidad virtual en la estrategia de *Aprende en Casa*; con relación al trabajo con los padres de familia, se observó mayor participación en educación inicial, preescolar y especial, debido a la naturaleza del nivel y tipo de educación al que pertenecen. Asimismo, resultó que el uso de las redes sociales digitales y de mensajería instantánea permitieron a los actores claves la reconstrucción de una organización para alcanzar los objetivos programados. Se reflejó como fundamental contar con una *planeación de los aprendizajes a distancia* a partir

de un diagnóstico sobre el contexto de los alumnos, y condiciones de acceso a herramientas digitales y electrónicas en los hogares, seguido de una serie de actividades pedagógicas, las que se fueron adecuando a través del desarrollo y seguimiento de contenidos.

Sobre los *retos y desafíos*, la mayoría de las figuras educativas externó que la brecha de desigualdad social y económica limita la comunicación y el aprendizaje, debido a que no todos los alumnos cuentan con dispositivos tecnológicos, conectividad a internet, televisión o radio (de hecho, también se reconoció la limitación de estas herramientas en los docentes). La formación docente emergente para atender las limitantes del dominio de habilidades digitales resultó compleja, ya que no pudo ser de manera simultánea para todos. La conclusión urgente de los colectivos consistió en realizar un plan para revisar las consecuencias de la pandemia y garantizar un sano regreso a clases presenciales, así como atender la incertidumbre y angustia que ha provocado la falta de formación y adaptación para algunos procesos. También, se expusieron las dificultades en el manejo de habilidades tecnológicas de los docentes, alumnos y padres de familia en la carpeta de experiencias de los alumnos como un recurso de apoyo para la evaluación formativa y en la atención prioritaria en el aspecto socioemocional.

b. Encuestas de opinión

Encuesta para docentes

I. Fortalezas y desafíos en la organización y funcionamiento de las sesiones de CTE

Relativo a las actividades de liderazgo, tiempo, insumos, mayores necesidades, participación, coordinación y ambiente de trabajo, el porcentaje promedio de las sesiones, desde la percepción de los docentes, fue positivo al registrar, en el Estado, el 72.9 %, y 81.4 % en el ámbito una atención total. En la categoría de parcialmente, se registró el 25.0 % en el estatal, y 16.5 % en nacional. Sobre la nula atención, esta fue poco relevante, y aun menor en la segunda y tercera sesión (ver Tabla 10).

Tabla 10
Organización del CTE (liderazgo, uso de resultados, desarrollo y coordinación de actividades, ambiente de trabajo)

	PRIMERA SESIÓN		SEGUNDA SESIÓN		TERCERA SESIÓN		TOTAL	
	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional
Totalmente	64.7	75.4	80.6	83.8	73.3	84.9	72.9	81.4
Parcialmente	31.7	20.9	18.4	14.6	25.3	14.2	25.0	16.5
No	3.6	3.7	1.0	1.6	1.5	0.9	2.1	2.1
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Resultados obtenidos de las encuestas de opinión y de la DGDGE-SEP.

La forma en que conocieron los docentes la agenda de actividades de la primera sesión de los CTE fue a través de la guía de trabajo publicada por la SEP con porcentajes del 66.9 % en el caso estatal, y 59.7 % en el nacional. En el Estado, el 1.7 % declaró no conocer la guía de manera anticipada, ya que generalmente esperaban el día de la sesión para que les indicaran qué hacer. Este porcentaje estuvo por debajo del nacional, que obtuvo un 5.4 %.

Relativo al nivel de aportación para la mejora escolar, los CTE, en la primera sesión, se centraron en el seguimiento al PEMC: el 83.4 % en el Estado, y el 89.6 % en el nacional lo atendieron. Las acciones de la línea temática de buenas prácticas para la NEM ocuparon el segundo lugar con el 81.1 % de los casos en el ámbito nacional, y el 76.8 % en el Estado. El resto de aportaciones, aunque fue menor en ningún caso la atención fue inferior al 70% en ambos órdenes (ver tabla 11).

Tabla 11
Nivel de aportación para la mejora escolar

	PRIMERA SESIÓN	
	Estatal	Nacional
<i>Canales de comunicación con el Secretario (videos y encuestas)</i>	73.6	74.3
<i>Seguimiento al PEMC</i>	83.4	89.6
<i>Acciones de la línea temática seleccionada de Buenas prácticas para la NEM</i>	76.8	81.1
<i>Tiempo para tratar asuntos de la organización escolar</i>	72.8	76.8

Fuente: Resultados obtenidos de las encuestas de opinión y de la DGDGE-SEP.

El objetivo de la segunda sesión fue establecer un diálogo entre los docentes de diferentes niveles a través del *encuentro entre escuelas* como una forma de corresponsabilidad de las comunidades educativas para compartir buenas prácticas para la NEM. El 69 % de los docentes del orden estatal y 65.5 % del nacional afirmaron haber desarrollado alguna experiencia de trabajo con docentes de otras escuelas. De ese grupo, el 62.8 % en el Estado y el 67.8 % en el orden nacional opinó que esta modalidad cumplió las expectativas. El 6.4 % de los docentes del Estado y el 9.3 % del nacional manifestaron que la experiencia rebasó sus expectativas, pero para el resto del porcentaje (30.6 % en el Estado y 22.9 % en el nacional) no alcanzó las expectativas.

En la tercera sesión, los docentes consideraron al *aprendizaje colaborativo en el aula* como la principal línea temática al sumar su atención en un 46.6 % en el Estado, y 31.7 % en el nacional; las *acciones frente al cambio climático*, con el 19.9 % estatal, y 7.3 % nacional; y la *inclusión educativa*, con el 16.7 % en el estatal, y 16.3 % en el nacional. La línea temática que menos seleccionaron los docentes fue la de *gestión escolar* en el caso estatal (1.9 %) y *acciones frente al cambio climático* en el nacional (no se consideró ninguno) (ver Tabla 12).

Tabla 12

Línea temática desarrollada en esta sesión de la colección buenas prácticas para la NEM

	TERCERA SESIÓN	
	Estatal	Nacional
<i>Aprendizaje colaborativo en el aula</i>	46.6	31.7
<i>Aprendizaje colaborativo desde la Gestión Escolar</i>	1.9	8.1
<i>Inclusión</i>	16.7	16.3
<i>Formación Cívica y Ética en la vida escolar</i>	5.9	10.8
<i>Sumando acciones frente al cambio climático</i>	19.1	7.3
<i>Escuela y Familia dialogando</i>	6.1	23.6
<i>Ninguno</i>	3.7	2.2
	100.0	100.0

Fuente: Resultados obtenidos de las encuestas de opinión y de la DGDGE-SEP.

II. Desarrollo de temas que acompañarán el trabajo colegiado, como la capacitación en la Nueva Escuela Mexicana

En la primera sesión en relación con las expectativas de los docentes sobre el *encuentro entre escuelas* alineado con la implementación del PEMC, la mayoría consideró como principal aspecto compartir estrategias de enseñanza-aprendizaje. En el caso de las acciones relacionadas con los primeros pasos

hacia la NEM, la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la participación de la comunidad educativa resultaron los aspectos más atendidos.

En la segunda sesión, los docentes manifestaron que las problemáticas en común en los diferentes niveles y modalidades educativas fueron la falta de apoyo de los padres de familia, y la dificultad en las áreas académicas de pensamiento matemático, lenguaje y comunicación. Por otra parte, mencionaron que el principal motivo por el que no se cumplieron las expectativas en la modalidad de *encuentro entre escuelas* fue la falta de tiempo para concluir las actividades. Las sugerencias de los docentes para la siguiente sesión de *encuentro entre escuelas* consistieron, principalmente, en enfocar el trabajo en estrategias didácticas, evaluativas y socioemocionales.

En la tercera sesión, se identificó que los temas a considerar por los docentes en próximas fechas serían en relación con la inclusión y diversidad en los alumnos, y al aprendizaje colaborativo en el aula desde la gestión escolar. En esta sesión, prevalecieron las mismas sugerencias de los docentes respecto al *encuentro entre escuelas*, además de sugerir la continuidad de compartir experiencias de éxito.

Encuesta para directores

I. Fortalezas y desafíos en la organización y funcionamiento de las sesiones de CTE

Sobre la organización y funcionamiento de las sesiones en sus cinco componentes, los directores consideraron que se cumplió *totalmente* en el 79.7 % de los casos en el ámbito estatal, y el 85.8 % en el nacional. El cumplimiento parcial se reflejó en un 19.7 % en el Estado, y en el 13.5 % en el país (ver Tabla 13).

Tabla 13
Organización del CTZ (contenido, participación, liderazgo, temática, materiales)

	PRIMERA SESIÓN		TERCERA SESIÓN		TOTAL	
	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional
Totalmente	84.9	85.5	74.5	86.2	79.7	85.8
Parcialmente	15.1	13.8	24.6	13.5	19.7	13.5
No	0	0.7	0.9	0.3	0.6	0.7
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Resultados obtenidos de las encuestas de opinión y de la DGDGE-SEP.

En la primera sesión, el 90.7 % de los directores en Tlaxcala consideraron que la nueva organización de los CTE contribuye *totalmente* con los resultados educativos; en el ámbito nacional, la cifra fue de 83.4 %. En consecuencia, la

contribución parcial fue menor en el Estado con el 9.3 %, y 16.4 % para el caso nacional (ver Tabla 14).

Tabla 14
La nueva organización de los CTE es propicia para contribuir en el mejoramiento de los resultados educativos.

	PRIMERA SESIÓN	
	Estatad	Nacional
Totalmente	90.7	83.4
Parcialmente	9.3	16.4
No	0	0.2
	100.0	100.00

Fuente: Resultados obtenidos de las encuestas de opinión y de la DGDGE-SEP.

En relación con la experiencia de trabajo con docentes de otro nivel educativo, el 77 % de directores del Estado y el 74 % en el orden nacional afirmaron no tenerla (Tabla 15). Asimismo, sobre el porcentaje de logro sobre las líneas temáticas, el 66.4 % en el Estado y el 68.1 % en el país señalaron *totalmente* su cumplimiento. En el Estado, el porcentaje restante (33.6 %) se registró como área de oportunidad para la mejora educativa.

Tabla 15
En su trayectoria como docente o director, ¿recuerda haber tenido alguna experiencia de trabajo con docentes de otro nivel educativo?

	PRIMERA SESIÓN	
	Estatad	Nacional
No	77.4	74.0
Sí	22.6	26.0
	100.0	100.0

Fuente: Resultados obtenidos de las encuestas de opinión y de la DGDGE-SEP.

Sobre el *desarrollo de temas que acompañarán el trabajo colegiado, como la capacitación en la Nueva Escuela Mexicana*, en la primera sesión, los directores consideraron que algo primordial para el *encuentro entre escuelas* es la organización y la logística, además de las guías de trabajo. La tercera sesión reflejó que para los directores la experiencia del primer *encuentro entre escuelas* fue de muy buena a excelente debido a la innovación y descubrimiento, además de productiva y de intercambio de experiencias exitosas. Así mismo, especificaron áreas de mejora en la organización logística (espacio, tiempo, materiales...), y mayor retroalimentación entre los niveles educativos.

Encuesta para supervisores

I. Fortalezas y desafíos en la organización y funcionamiento de las sesiones de CTE

A diferencia de los directores, los supervisores consideraron tres componentes en la organización de los colectivos. Sobre el cumplimiento, en la escala *totalmente*, se pronunciaron el 69.3 % en el ámbito estatal y, en el nacional, el 69.7 %. Los porcentajes en la escala *parcialmente* sumaron 28.4 % y 29 % en los órdenes estatal y nacional, respectivamente. Solo el 2.3 % y 1.3%, respectivamente de los órdenes estatal y nacional, señalaron nula organización (ver Tabla 16).

Tabla 16
Organización del CTZ (disposición, metas acciones, líneas temáticas)

	PRIMERA SESIÓN	
	Estatal	Nacional
Totalmente	69.3	69.7
Parcialmente	28.4	29.0
No	2.3	1.3
	100.0	100.0

Fuente: Resultados obtenidos de las encuestas de opinión y de la DGDGE-SEP.

Relativo a la experiencia de trabajo con docentes de otro nivel educativo, el 90.3 % de supervisores del Estado y el 76.7 % del ámbito nacional afirmaron no haberla tenido en su trayectoria laboral. En situación opuesta, el 9.7 % y el 23.3 % en el Estado y en el país, respectivamente, ya la habían experimentado (ver Tabla 17).

Tabla 17
En su trayectoria como supervisor, ¿recuerda haber tenido alguna experiencia de trabajo con supervisores de otro nivel educativo?

	PRIMERA SESIÓN	
	Estatal	Nacional
No	90.3	76.7
Sí	9.7	23.3
	100	100.0

Fuente: resultados obtenidos de las encuestas de opinión y de la DGDGE-SEP.

II. Desarrollo de temas que acompañarán el trabajo colegiado, como la capacitación en la Nueva Escuela Mexicana

En la primera sesión, los supervisores manifestaron que sus principales propuestas para el *encuentro entre escuelas* se sustentó en determinar la pertinencia de estrategias didácticas, evaluativas y socioemocionales, así como en la vinculación real de los niveles educativos. En los primeros pasos de la NEM, los supervisores manifestaron que las acciones acordadas fueron las relacionadas con la capacitación con el nuevo modelo, la asesoría y acompañamiento.

En la tercera sesión, desde la experiencia de los supervisores, una de las preocupaciones fue la excesiva carga administrativa derivada del control de evidencias de las actividades. Describieron la experiencia del primer *encuentro entre escuelas* como un fortalecimiento de la práctica docente, exitoso, propositivo, de acercamiento y empatía. Las áreas susceptibles de mejora para los supervisores fueron la organización logística (espacio, tiempo, recursos...), y el mayor compromiso, interés y reflexión en el trabajo. Los supervisores consideraron relevante que el entonces titular de la Secretaría (ministerio local) de Educación abordase los temas sobre escuela inclusiva, manejo de las emociones, la carrera profesional docente y el trabajo colaborativo.

Discusión

La información obtenida en los resultados conduce a la siguiente discusión de ideas. Los aspectos comprendidos en la organización de los CTE para el ciclo escolar 2019-2020 registraron un porcentaje muy bajo en el Estado de Tlaxcala del cumplimiento total, sobre todo en la fase intensiva, a pesar de tratarse del séptimo año de instrumentación y de ser una obligación normativa. En el transcurso de las sesiones, los datos mejoraron, sin embargo, en promedio; el cumplimiento total fue bajo con relación al nacional y no alcanzó el 70 %. El logro parcial superó más de una cuarta parte de la muestra.

La actitud sobre la organización de los CTE en la Nueva Escuela Mexicana fue un comportamiento parecido de la fase intensiva a la segunda sesión; sin embargo, lo relevante fue que, desde el principio, se generaron rechazo y dudas que persistieron durante las sesiones subsiguientes en el caso de Tlaxcala. Lo anterior puede explicarse a partir de la capacitación sobre la NEM, la cual inició con un porcentaje que apenas superaba la mitad en la fase intensiva y, aunque se incrementó alrededor del 80 % en la segunda sesión, el resto solo reconoció una capacitación parcial. Es decir, no conocía en su totalidad el modelo educativo de trabajo con el cual desarrollaba sus actividades.

Como consecuencia de lo anterior, en relación con la elaboración del PEMC, si bien hubo un alto porcentaje de interés, un 11 % mostró rechazo, apatía o incertidumbre. Sobre su perfeccionamiento en el transcurso de las sesiones, solo la mitad lo hizo totalmente, y casi una quinta parte no le hizo cambio alguno.

En relación con las líneas temáticas, las opiniones fueron diversas; en el caso de Tlaxcala, se concentró en el aprendizaje colaborativo. Lo preocupante fue el porcentaje muy bajo (2 %) sobre gestión escolar, la cual se supone es una de las líneas vertebrales para fortalecer un modelo de autonomía en los centros escolares.

La asistencia a las sesiones de los CTE pueden considerarse como una fortaleza, ya que sesionaron en su totalidad y, una vez declarada la pandemia, tampoco hubo ausencias en las modalidades presencial (51 %) ni virtual a distancia (49 %), lo que sumó el 100 %. Desafortunadamente, para este segundo caso, sí se presentaron varias inasistencias de docentes debido a la carencia de dispositivos tecnológicos.

Sobre las fortalezas y desafíos en la organización de las sesiones de los CTE, los resultados promedios nacionales en todos los indicadores medidos obtuvieron mejores puntajes que los estatales. Los aspectos más valorados y relevantes fueron el *encuentro entre escuelas* como una estrategia de aprendizaje retroalimentada, así como las acciones para el aprovechamiento escolar focalizado en pensamiento lógico, seguido de lenguaje escrito.

El estudio de opinión identificó resultados parecidos a la guía de observación. Los puntajes de la muestra nacional superaron en casi la totalidad a la muestra estatal. Los tres actores educativos consideraron al *encuentro entre escuelas* como la experiencia de mayor aprendizaje, ya que una proporción relevante no había tenido la oportunidad de vivirla en su trayectoria profesional; al interior de los CTE, consideraron que era el liderazgo fue el principal elemento para su desempeño.

Sobre la organización de los CTE, las percepciones con más altos puntajes fueron de los directores tanto en el ámbito estatal como en el nacional, y los más bajos, de los supervisores. Las opiniones favorables de los directores en Tlaxcala sobre la NEM superaron el 90 %, mientras que, en el nacional, no alcanzaron el 80 %.

Los docentes sugirieron, en un alto porcentaje, apostar por elementos para la mejora escolar, aunque, cuando se valoraron las líneas temáticas desarrolladas, la gestión escolar fue la menos atendida en el caso estatal, y la segunda en el caso nacional, lo cual representa un contrasentido.

A partir de la contingencia sanitaria, las actividades de los CTE se modificaron no solo en cuanto a la manera de sesionar, sino en cuanto a la definición de los mecanismos a través de los cuales se continuaría el trabajo con los alumnos. El calendario escolar solo permitió programar dos sesiones más, y con bastantes limitaciones en disposición de equipos tecnológicos y de habilidades digitales para la enseñanza, lo cual condujo a desarrollar un trabajo remedial para culminar el ciclo escolar bajo los lineamientos que diseñó la Secretaría de Educación Pública. Las condiciones de trabajo docente con los alumnos en las que concluyeron el ciclo escolar fueron diferenciadas; las modalidades educativas más vulnerables como educación indígena y especial fueron las más afectadas

En relación con la estrategia de trabajo *Aprende en Casa*, su alcance fue limitado. La disposición de herramientas pedagógicas como el uso de la web, redes sociales, televisión y correspondencia tradicional para potenciar la enseñanza a distancia fueron las más empleadas, pero su cobertura no atendió toda la matrícula escolar. Uno de los aspectos positivos identificados por los CTE fue la mayor colaboración de los padres de familia en las actividades de sus hijos, situación que ha sido una de las mayores preocupaciones del sistema educativo por una tradicional ausencia de ellos. Otro fue el vínculo comunicacional generado entre autoridades educativas y colectivos escolares que la modalidad virtual permitió, a diferencia de la modalidad presencial, la que, además, no se intentaba regularmente. Desafortunadamente, también se detectaron inconvenientes relacionados al aspecto socioemocional, pues los colectivos escolares tampoco tenían experiencia para su atención. Por último, se identificaron, ante el cierre de escuelas por la condición de distanciamiento social, la fragmentación de las dinámicas y prioridades educativas ordinarias (algunas de rutina) para dar paso a la persistente elaboración de evidencias sobre la continuidad del trabajo académico, además de decisiones con incertidumbre ante un nuevo rol de los colectivos escolares en ese momento inicial de la pandemia.

Conclusiones

Los Consejos Técnicos Escolares tienen como finalidad contribuir a mejorar la calidad de la educación a través del trabajo colegiado de los actores educativos de las escuelas. Durante siete años, desde la reforma del año 2013 hasta el cierre del ciclo escolar 2019-2020, se habían realizado 81 sesiones: 80 de ellas de manera ordinaria y una de manera extraordinaria. Durante ese período, con el objetivo de perfeccionar su desempeño, se integraron aspectos como la estrategia de mejora escolar en 2015; el aprendizaje entre escuelas y la elección del calendario escolar para el mejor uso del tiempo en 2016; en el año 2017, se incorporaron el Sistema de Alerta Temprana para detectar alumnos en situación de rezago y el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela; la reforma curricular de los aprendizajes claves, y el plan y programas educativos vigentes en el ciclo escolar 2018-2019. Los CTE, en los años del 2014 al 2018, orientaron su evolución a partir de elementos técnicos; la llegada del Gobierno federal en curso incorporó el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana con un sentido humanista para la educación en México. Dada su orientación ideológica, inicialmente, generó incertidumbre sobre los aspectos a tomar en cuenta (los cuales no estaban definidos oficialmente) en el trabajo colegiado.

La llegada de la pandemia coincidió con la etapa incipiente de implementación del nuevo modelo educativo. En ese escenario del ciclo escolar 2019-2020, se desarrolló la presente investigación evaluativa, que condujo a revisar dos momentos: primero, el trabajo normal u ordinario de las primeras sesiones de consejo; segundo, la transición de la modalidad educativa presencial a una sesión extraordinaria híbrida, y la última ordinaria en modalidad virtual

a distancia para el cierre de ciclo 2019-2020. La metodología empleada revisó el desempeño colegiado ordinario de las sesiones seleccionadas y, mediante un ejercicio de guía de observación, se trabajó el momento previo a la pandemia como a su llegada. Los datos obtenidos, al ser comparados con la muestra nacional que la SEP realiza, permiten ser un referente para atender áreas de oportunidad para la definición de política públicas sectorizadas y focalizadas en materia educativa a partir del perfeccionamiento del trabajo colegiado en las escuelas.

A más de un sexenio de su operación, los CTE muestran avances y, en algunos rubros, se han consolidado, pero también hay pendientes. Los resultados obtenidos lo demuestran: los CTE del Estado se ubican por debajo del puntaje de la muestra nacional, lo cual ya es un referente para atender los aspectos específicos, pero, además hay casos, como la gestión escolar y la sistematización del Programa Escolar de Mejora Continua, que resultan urgentes debido al carácter vertebral que tienen para una mejor educación.

Los integrantes de los CTE son los actores claves para el desarrollo y fortalecimiento de la gestión escolar; en colegiado, son los responsables del desarrollo de la micropolítica en los centros escolares a través de la implementación de las líneas de política educativa general y su impacto en el desarrollo de los aprendizajes. Son el eslabón entre la labor docente y el diseño de las políticas educativas, ya que son los directivos y supervisores quienes pueden dar a conocer los problemas del día a día en las escuelas a las autoridades educativas y, a su vez, despliegan las políticas educativas desde el nivel central hasta las aulas con los docentes.

En el modelo de la NEM, particularmente, en la etapa postpandemia, resulta relevante contar con instrumentos de evaluación que identifiquen los campos temáticos no consolidados para armonizar la política educativa general con el acontecer cotidiano de las escuelas. Durante la pandemia, el papel de los CTE fue fundamental para mantener la educación de los alumnos; fue el espacio que atenuó el distanciamiento social al impedir más las ya de por sí actividades aisladas. Por ello, es indudable el valor de su desempeño en la gestión escolar a través de sus figuras directivas. El buen o mal desempeño de los colegiados desencadenará, a su vez, el desempeño en las escuelas; de ahí la importancia de fortalecerlos sesión tras sesión.

Referencias

- Ahumada, L. (2015). *El CT y la profesionalización de la práctica docente en la Telesecundaria 6166, Profesor José Meraz*. Instituto Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- Barba, L. y Delgado, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: aporte para la calidad educativa. *Revista educare UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284–309. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1462>
- Caramillo, N. y Gutiérrez V. (2018). Los consejos técnicos y sus procesos de cambio en las Escuelas al Centro. *Revista del Centro de Investigación y docencia*, 7-18.
- Carro, A., Lima, J. y Carrasco, M. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 146-175. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.8>
- Cordero, G. y Navarro, C. (2015). “La toma de decisiones en el CTE: el camino hacia la autonomía de la gestión”, Conferencia presentada en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México, COMIE.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014). *Lineamientos para formular programas de gestión escolar*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2017). *Lineamientos específicos para que las autoridades escolares soliciten autorización para realizar ajustes al calendario escolar que determine la SEP*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5484219&fecha=25/05/2017
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019a). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019b). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019c). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020a). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de*

- educación básica del Sistema Educativo Nacional*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020b) *ACUERDO número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020
- Estrada, A. (2012), *El funcionamiento del consejo técnico, su tipología y su relación con la eficacia de estudios de posgrado*. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- Estrada, M. y Sánchez, O. (2016). Representaciones sobre la participación social en la educación en consejos escolares en el norte de México. *Foro de Educación*, 14(20). <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/454/319>
- García, G. y Arzola, D. (2018) El trabajo del Consejo Técnico Escolar en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 143-154. <http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/415/377>
- Gómez, L. (2019). Trenzar los hilos de la escuela. El liderazgo, elemento clave para el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. *Sinéctica*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article7VIEW/882>
- González, R., De la Garza, C., y De León, M. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1272/1560>
- González, M., Trillo, M., Goig, R., Jiménez, C., Martínez, I., Román, M., Izquierdo A. y González, M. (2019). Atención a la Diversidad y Pedagogía Diferencial. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Guevara, G. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana. Un Marco Conceptual*. SEP México.
- Luna, A. (2020). Estado del conocimiento sobre la resignificación de políticas en materia de gestión escolar en el marco de los Consejos Técnicos Escolares. *RLEE Nueva Época*, 1(2), 195-234. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/61/344>
- Montelongo, R. y Alemán, L. (2017). Análisis del desarrollo del Consejo Técnico Escolar en Escuelas de Tiempo Completo para fortalecer su gestión a través de la tecnología. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(15), 14-20. <https://www.rieege.mx/index.php/rieege/article/view/467/291>
- Paz, T. (2020). Gestión educativa y la mejora del desempeño laboral de los docentes. *Ciencia y educación*. 1(4), 15-26. <http://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/21/35>

- Rodas, V. (2020). Gestión escolar y satisfacción del usuario en la Institución Educativa Pública 81764 de Huanchaco. (Tesis de Maestría en Administración de la Educación, Universidad César Vallejo). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49318/Rodas_VVJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Romero, W. (2021). La relación entre el nuevo modelo de gestión educativa y la gestión escolar y pedagógica: un estudio de caso en dos escuelas de educación general básica del norte de Quito. (Trabajo de titulación previa a la obtención del título de licenciada en educación básica, Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito). <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20123/1/UPS-TTQ304.pdf>
- Santana, M. G. y Alemán, L.Y. (2018). Estudio de la gestión del Consejo Técnico Escolar a través de la ruta de mejora en las Escuelas de Tiempo Completo. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(16), 2-8. <https://www.rieege.mx/index.php/rieege/article/view/473/305>
- Secretaría de Educación Pública (2013a). Comunicado 121. Consejos Técnicos Escolares 2013-2014. México. Consultado 31 de agosto de 2021. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública (2013b). *Programa Sectorial de Educación*, México.
- Secretaría de Educación Pública (2014a). *Estrategia del Sistema Básico de Mejora Escolar*.
- Secretaría de Educación Pública (2014b). *Orientaciones para Establecer la Ruta de Mejora Escolar*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. <https://www.gob.mx/sep/documentos/orientaciones-para-establecer-la-ruta-de-mejora-escolar>
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Estrategia Global de Mejora Escolar*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. <https://www.gob.mx/sep/documentos/consejos-tecnicos-escolares-fase-intensiva-estrategias-globales-de-mejora-escolar-orientaciones-para-su-diseno>
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Orientaciones para Organizar el Aprendizaje entre Escuelas*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Orientaciones para el Establecimiento de Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/2017/doctosdeconsulta/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio para el Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela*

- en *Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017c). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de Estudio para la Educación Básica*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Ficha Técnica de Trabajo para el Consejo Técnico Escolar*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (2019a). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión.
- Secretaría de Educación Pública (2019b). *Ley General de Educación*. www.sep.gob.mx. Secretaría de Educación Pública. México.
- Secretaría de Educación Pública (2019c) *Guía para el desarrollo del Consejo Técnico Escolar*. http://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos_tecnicos_escolares
- Secretaría de Educación Pública (2019d). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana*. Guía de capacitación. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2020) *Estrategia Educativa Aprende en Casa*. Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública y Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (SEPE-USER) (2020a) *Estadística de la estructura de Educación Básica SEPE-USER*.
- Secretaría de Educación Pública (2020b). *Coordinación de Seguimiento de los Consejos Técnicos*. Tlaxcala.
- Secretaría de Salud (2020). *Lineamientos para la estimación de riesgos del semáforo por regiones COVID-19*. <https://coronavirus.gob.mx>
- Toledano, M. (2019). [reseña de libro] Diagnóstico del funcionamiento de los Consejos Técnicos Regionales de Educación Básica en el marco de un Modelo de Gestión Regional. Hidalgo, 2017. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2). 1389-1395. <https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/446/502>
- Valdez, I. (2015), *Los Consejos Técnicos Escolares, entre las perspectivas y la realidad*. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. México.
- Vega, L., V. (2020). (2), 18-28. <http://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/8/13>

Habilidades Socioemocionales para la Escuela Rural del Perú: Aportes Empíricos basados en enfoques Emic y Etic

Alex Ríos Céspedes

Unesco

<http://orcid.org/0000-0002-1725-7537>
alexrioscespedes@yahoo.es

Patricia Cabrerizo Rey de Castro

Quichay

<https://orcid.org/0000-0001-8763-1312>
Patricia@quichay.com

Recibido: 16/09/2022
Aprobado: 24/12/2022

Habilidades Socioemocionales para la Escuela Rural del Perú: Aportes Empíricos basados en enfoques Emic y Etic

Resumen

La creciente atención sobre el aprendizaje socioemocional ha llevado al desarrollo de diferentes marcos de referencia que impulsan, a su vez, la evaluación de habilidades socioemocionales en la educación. Uno de los desafíos está relacionado con el uso de marcos de referencia de un contexto específico —generalmente el occidental— como propuestas universales para todo contexto cultural. Este artículo tiene como objetivo brindar una contribución empírica a la discusión sobre el uso colaborativo de los enfoques emic y etic en la evaluación e investigación de las habilidades socioemocionales a partir del análisis de dos estudios realizados con estudiantes de escuelas rurales que participaron en un programa educativo. En el primer estudio, bajo un enfoque etic, 2485 estudiantes de escuelas secundarias públicas ubicadas en zonas rurales de Piura y Ayacucho respondieron un conjunto de escalas tipo Likert para evaluar una propuesta teórica de diez habilidades socioemocionales. En el segundo estudio, siguiendo un enfoque emic, se entrevistó a 65 estudiantes de escuelas secundarias públicas ubicadas en zonas rurales de Piura y Cusco sobre sus percepciones acerca de las habilidades socioemocionales valoradas para el estudio y el trabajo. Los resultados muestran la existencia de habilidades socioemocionales comunes entre los enfoques emic y etic, así como algunas habilidades que son importantes para las comunidades y no son consideradas en el marco conceptual que orientó el enfoque etic en la investigación.

Palabras claves: Habilidades socioemocionales, secundaria rural, etic-emic

Socio-emotional Skills for the Rural School of Peru: Empirical Contributions based on Emic and Etic approaches

Abstract

The growing attention to socioemotional learning has led to the development of different frameworks that drive, in turn, the assessment of socio-emotional skills in education. One of the challenges is related to the use of frameworks from a specific context -usually the Western one- as universal proposals for all cultural contexts. This article aims to provide an empirical contribution to the discussion on the use and combination of emic and etic approaches in the assessment and research on socio-emotional skills, based on the analysis of two studies carried out with students from rural schools who participated in an educational program. In the first study, under an etic approach, 2485 students from public secondary schools located in rural areas in Piura and Ayacucho filled a set of Likert-type scales to assess a theoretical proposal of ten socio-emotional skills. In the second study, following an emic approach, 65 students from public secondary schools placed in rural areas in Piura and Cusco were interviewed about their perceptions of socio-emotional skills that are valued for study and work. The results show the existence of common socio-emotional skills between the emic and etic approaches, as well as some skills that are important for the communities and are not considered in the conceptual framework that guided the etic approach in research.

Keywords: Socio-emotional skills, rural secondary, etic-emic

Introducción

Desde inicios de siglo, las habilidades socioemocionales han cobrado protagonismo como parte importante de un grupo mayor de habilidades, conocimientos y competencias que toda persona debe desarrollar de cara al siglo XXI (Casel, 2020; Chernyshenko et al., 2018a; Delors et al., 1996; P21, 2015; Unicef, 2020). Conocidas también como ‘habilidades blandas’ en el mundo de los recursos humanos, o como ‘habilidades para la vida’ en el campo de la salud (OPS, 2001; WHO, 1994), las habilidades socioemocionales han ido ganando importancia en el campo de la educación por ser espacio clave de aprendizaje para desenvolverse en un mundo altamente globalizado, interconectado y tecnologizado (Arias et al., 2020; Ríos et al., 2022; Unesco, 2021a).

La importancia de las habilidades socioemocionales en educación también reside en el impacto positivo sobre diferentes variables. Por ejemplo, estas habilidades se vinculan a la mejora del logro académico (Arias Ortiz et al., 2017; Marcos Sánchez y Diéz González, 2017; OECD, 2021a; Outes & Sánchez, 2017; Treviño et al., 2019); la reducción de la deserción (Heller et al., 2016); la disminución de la violencia (Heller et al., 2016; Ramos et al., 2007); y el incremento de la empleabilidad (Bassi et al., 2012; Cunningham et al., 2016; Kautz & Heckman, 2014; OECD, 2021a; Székely, 2015; The World Bank, 2011). Con la crisis por COVID-19, el bienestar socioemocional, la salud mental y las habilidades socioemocionales han recobrado mayor interés en la escuela como parte del desarrollo integral del niño, niña y adolescente, y se constituyen como parte esencial de la formación inicial y en servicio del docente (Murphy-Graham & Cohen, 2022; Unesco, 2021a).

Considerando esto, organizaciones internacionales han venido diseñando marcos de referencia para orientar el desarrollo y evaluación de estas habilidades (Arias et al., 2020; Ríos et al., 2022; Unesco, 2021a). No obstante, si bien existe un consenso sobre la importancia de las habilidades socioemocionales, este se disipa cuando se aborda su definición y terminología (Murphy-Graham & Cohen, 2022; Unesco, 2021a). Un reflejo se encuentra en los currículos nacionales. Aunque las habilidades socioemocionales se encuentran de manera explícita e implícita en los currículos nacionales de América Latina, y están siendo incorporados progresivamente en sus estándares de aprendizaje, son nombradas, definidas y organizadas de diferentes formas (Arias et al., 2020; Unesco, 2021b). Esto se debe, en parte, a que se basan en diferentes marcos de referencia que varían en su forma de definir y organizar estas habilidades (Arias et al., 2020; Ríos et al., 2022; Unesco, 2021a).

Posiblemente, el primer antecedente de un marco de referencia de habilidades socioemocionales se encuentra en el informe para Unesco realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors. Este propuso cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer (Delors et al., 1996). Siguiendo este informe, Unicef propuso un conjunto de doce

habilidades socioemocionales organizadas en función de los cuatro pilares, a las cuales llama habilidades “transferibles” (Unicef, 2020).

Por otro lado, en Estados Unidos, diversos líderes del sector educación y empresarial establecieron la Alianza 21 (denominada P21), que propuso un marco para el aprendizaje del nuevo siglo que incluía cuatro grandes tipos de habilidades: habilidades para la vida y profesión; habilidades para el aprendizaje e innovación; habilidades de información, media y tecnología; y materias claves del siglo XXI (P21, 2015). Otra iniciativa en el mismo país, impulsada por empresas como CISCO, Microsoft e Intel, es la denominada ATC21s (Evaluación y Enseñanza de Competencias del Siglo XXI), la cual planteó que las competencias que se requieren para el nuevo siglo son de cuatro tipos: maneras de pensar; maneras de vivir en el mundo; maneras de trabajar; y herramientas para el trabajo (Binkley et al., 2010; Fundación Omar Dengo, 2014).

En América Latina, uno de los marcos de referencia de mayor alcance ha sido el marco de CASEL¹, que propone cinco habilidades socioemocionales que se desarrollan en diversos entornos y contextos culturales a lo largo del curso de vida (CASEL, 2020). Otro de los marcos de mayor difusión es el llamado modelo de los Big Five, el que tiene su origen en las pruebas de personalidad y fue inicialmente testeado en Brasil (Primi et al., 2016; Santos & Primi, 2014). La OECD ha continuado profundizando sobre el marco y, en la actualidad, propone un modelo en el que se incluyen 15 habilidades socioemocionales agrupadas en los cinco dominios de los Big Five (Chernyshenko et al., 2018a, 2018b; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2017 C.E.; OECD, 2021a, 2021b).

Marcos de referencia y evaluación de habilidades socioemocionales

La presencia de marcos de referencia ha orientado los esfuerzos para evaluar las habilidades socioemocionales. Posiblemente, la mayor evaluación a gran escala es el realizado por la OECD bajo el marco de referencia de los Big Five, que se ha aplicado en 10 ciudades de nueve países; cabe resaltar que Colombia es el único país participante de América Latina (OECD, 2021a). El estudio encontró que (a) existen diferencias según edad (por ejemplo, los adolescentes de 15 años muestran menores puntajes de habilidades socioemocionales que aquellos de 10 años; (b) existen diferencias por sexo (por ejemplo, las mujeres reportan mayores puntajes que los varones respecto a responsabilidad, empatía y cooperación con otros, mientras que los hombres mostraron mayor regulación de emociones, sociabilidad y mayor energía² que ellas; (c) existen diferencias según nivel socioeconómico (en promedio, aquellos estudiantes con mayor estatus socioeconómico reportaron más altos puntajes que sus pares con menor

1. Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional
2. Definido por la OECD como una habilidad constituyente del “involucramiento con otros” y definida como “tendencia de abordar la vida diaria con energía, entusiasmo y espontaneidad.” Figura B.1.1 en *Beyon Academic Learning*, OECD (2021).

nivel socioeconómico); y (d) existe poca diferencia entre las habilidades socioemocionales de los estudiantes entre las diferentes escuelas (OECD, 2021a).

Como parte de la ERCE 2019, el LLECE de la Orealc/Unesco implementó por primera vez un subestudio sobre habilidades socioemocionales en 15 países de América Latina y el Caribe, el cual demostró que (a) la mayoría de los estudiantes de primaria expresaron niveles moderadamente altos y altos de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar; (b) el nivel socioeconómico de las familias tuvo relación positiva con las habilidades socioemocionales; (c) las niñas mostraron mayores niveles de habilidades socioemocionales en comparación a sus pares varones; (d) los estudiantes que llevaron educación inicial alcanzaron mayores puntajes en habilidades socioemocionales; (e) el interés y apoyo de los docentes estuvieron asociados a puntajes altos de habilidades socioemocionales; y (f) estudiantes que reportaron ser víctimas de *bullying* o en cuyas clases existía mayor desorden son aquellos quienes obtuvieron menores niveles en los puntajes de habilidades socioemocionales (Unesco, 2021b).

A nivel país, los Estados de la región se encuentran incorporando progresivamente la evaluación de las habilidades socioemocionales como parte de sus evaluaciones nacionales regulares. Hasta el 2020, cinco de 12 países realizaban alguna evaluación nacional estandarizada de las habilidades socioemocionales de los estudiantes: la prueba Saber de ICFES, en Colombia; la prueba SIMCE de la Agencia de la Calidad Educativa, en Chile; Planea, del INEE de México; la prueba Aristas, del INEED de Uruguay; y la prueba FEPBA, de la UEICEE de Argentina (Arias et al., 2020; COP-HSE, 2022).

Uno de los desafíos que resalta en la evaluación de habilidades socioemocionales está relacionado con la adaptación de los instrumentos y sus respectivos marcos de referencia que consideran los diferentes contextos culturales (Abrahams et al., 2019; Anziom et al., 2021; Elias & Hatzichristou, 2016; Schoon, 2021). El hecho de que la evaluación de habilidades socioemocionales se base en marcos de referencia propios de contextos occidentales ha sido una característica predominante en el campo de la investigación del comportamiento, la salud y la educación (Gardiner et al., 2020). Existe una preponderancia del uso de muestras e instrumentos basados en contextos llamados WEIRD por sus siglas en inglés (*western, educated, industrialized, rich and democratic*) que ha sido una práctica generalizada en la investigación del comportamiento (Henrich et al., 2010; Nielsen et al., 2017).

Estudios metaanálisis basados en las principales revistas de psicología han encontrado una sobrerrepresentación de participantes y contextos occidentales en los diferentes estudios analizados (Arnett, 2008; Henrich et al., 2010; Nielsen et al., 2017). Por ejemplo, Arnett (2008) analizó artículos publicado entre 2003 y 2007 de seis de las principales revistas de psicología, y encontró que el 96 % de los participantes eran de países occidentales industrializados, y que el 68 % era de los Estados Unidos, mientras que apenas el 1 % de los participantes eran de América Latina (Arnett, 2008). El autor cuestiona la posibilidad de que la psicología americana puede realmente ser considerada una ciencia humana

si se enfoca principalmente en apenas un 5 % de la población mundial. Dado que el conocimiento científico sobre la psicología del ser humano se basa en gran medida en los hallazgos de contextos WEIRD, específicamente en población predominantemente universitaria y norteamericana, Henrich et al. (2010) cuestionó el nivel de representatividad de dicha población y la generalización de los hallazgos que se encuentran en la psicología (Henrich et al., 2010). Estas tendencias se habrían mantenido en los años siguientes. Una revisión de las tres principales *journals* de psicología del desarrollo entre 2006 y 2010 arrojó que el 90.5 % eran de contextos WEIRD: 57 % de Estados Unidos, y apenas 0.7 % de América Latina (Nielsen et al., 2017). En ese sentido, se ha llamado cada vez más la atención sobre la falta de diversidad cultural en las muestras y los instrumentos de medición, y en particular, al hecho de que la gran mayoría de la investigación psicológica se ha realizado sobre la base de poblaciones que no son representativas transculturalmente (Nielsen et al., 2017).

Asimismo, usualmente se traducen y se utilizan instrumentos de contextos occidentales en otras culturas distintas con escasa atención a la confiabilidad o validez del instrumento, lo que lleva a interpretar las diferencias en los resultados como diferencias culturales con respecto a la variable de estudio (Davidson et al., 1976). Muchas veces, se asume que un instrumento se puede aplicar universalmente en diferentes culturas cuando se tienen en cuenta las directrices para la traducción y adaptación de las pruebas (Herde et al., 2019a). Sin embargo, incluso cuando las pruebas están debidamente traducidas y adaptadas, el contenido de instrumentos traducidos podría reflejar predominantemente la cultura de la que proviene la prueba, lo que omitiría potencialmente aspectos específicos e importantes de la cultura local (Cheung et al., 1996; Leong et al., 2010, citado en Herde et al., 2019).

Estos elementos, refuerzan la idea de que se requiere un mayor número de comparaciones sistemáticas que incluyan un amplio rango de contextos para poder revisar la variación o estabilidad del núcleo de los principales dominios de las ciencias del comportamiento y educación. Se tiene que aceptar el desafío que plantea la diversidad, proporcionar las explicaciones que requiere y aprovechar esta información para construir un conjunto mejorado sobre las teorías del desarrollo humano (Nielsen et al., 2017).

Enfoques emic y etic³ para la investigación sobre habilidades socioemocionales

Una forma de aportar a la reflexión y mejora de la evaluación de habilidades socioemocionales tomando en cuenta el contexto cultural es considerar el uso

3. Los términos emic y etic fueron acuñados por primera vez en 1954 por el lingüista Kenneth Pike. Luego, el antropólogo Marvin Harris en 1964 utilizaría estas categorías en su libro *La naturaleza de las cosas culturales*, reinterpretándolas y atribuyéndoles otras características como parte del materialismo cultural.

de los enfoques *etic* y *emic*. Desde el punto de vista *etic*, el comportamiento es estudiado desde fuera de un sistema en particular y siguiendo un enfoque de cómo lo haría un externo a dicho sistema (García Soto, 2018; Pike, 1967). Con este enfoque, se intenta describir el comportamiento utilizando criterios establecidos por el investigador (Berry, 1969; Chovgrani et al., 2019; Davidson et al., 1976; Morris et al., 1999; Zhu & Bargiela-Chiappini, 2013). Así, un investigador que adopta una metodología *etic* establece categorías universales para explicar el mismo fenómeno; puede, por lo tanto, hacer comparaciones con otros contextos culturales (Davidson et al., 1976; Morris et al., 1999), o puede interpretar categorías culturales a través de esquemas universales compartidos por una comunidad científica (Morris et al., 1999).

La perspectiva *etic* implica una visión externa de una cultura o evento del mundo real (Killikelly et al., 2018; Olive, 2014). Cuando un investigador adopta un enfoque *etic* para su investigación, utiliza teorías e hipótesis preexistentes como construcciones para ver si se aplican a un entorno o cultura particular (Olive, 2014). El uso de una perspectiva *etic* para la investigación contribuye a realizar comparaciones entre múltiples culturas y poblaciones que difieren contextualmente (Olive, 2014).

Desde el punto de vista *emic*, el estudio del comportamiento resulta desde el interior de un sistema o cultura (García Soto, 2018; Pike, 1967), e intenta describir elementos de comportamiento de una cultura particular utilizando solo los conceptos empleados en dicha cultura y las percepciones de la población (Berry, 1969; Chovgrani et al., 2019; Davidson et al., 1976; Morris et al., 1999; Zhu & Bargiela-Chiappini, 2013). Un investigador que adopta un enfoque *émico* puede obtener una descripción muy válida de un fenómeno para la cultura, pero no puede hacer de ella una investigación transcultural (Davidson et al., 1976; Morris et al., 1999).

Considerando las experiencias pasadas, ideas y perspectivas que cada investigador aporta a un estudio, una perspectiva puramente *emic* es imposible de lograr (Olive, 2014), o genera una pérdida de objetividad científica (Chovgrani et al., 2019). Por el contrario, si un investigador adopta una perspectiva puramente *etic*, es altamente probable que pase por alto significados y conceptos ocultos dentro una cultura, o que mantenga sesgos de interpretación (Olive, 2014; Zhu & Bargiela-Chiappini, 2013). En el fondo, las investigaciones del comportamiento y educación suelen ubicarse entre estos dos supuestos extremos.

Un meta estudio sobre el duelo (Killikelly et al., 2018) permitió observar cómo los estudios van en un continuo de aproximaciones *emic* a *etic* según cómo se adaptan o utilizan instrumentos de contextos occidentales. El autor identificó 4 tipos de uso de instrumentos: (a) no adaptación, pero traducción que puede incluir consulta con expertos; (b) adaptación superficial que incluye pequeños cambios en la estructura o el contenido del instrumento para incluir algunas expresiones culturales, adaptaciones idiomáticas o creencias de un determinada cultura o territorio; (c) adaptación estructural profunda, donde se usan métodos sistemáticos para desarrollar preguntas y contenido culturalmente apropiados en adición al instrumento original; (d) adaptación

fundamentada culturalmente, que busca el desarrollo o refinamiento de un instrumento pensado para un grupo cultural específico donde se aplicará dicho instrumento (Killikelly et al., 2018). El autor sostuvo que los dos primeros utilizan enfoque puramente etic; mientras que el tercero es una aproximación emic-etíc; y el último, un enfoque exclusivamente emic. El meta estudio reveló que 17 de los 24 estudios utilizaron una aproximación puramente etic a través de aplicación de cuestionarios traducidos de países del hemisferio norte. Además, encontró que los resultados varían dependiendo del tipo de aproximación que se realiza, y que las aproximaciones emic permiten revelar características únicas y propias de la cultura observada (Killikelly et al., 2018).

Algunos autores han propuesto la alternativa de combinar los enfoques etic y emic. Esto podría demandar hasta tres etapas de investigación: Se identifica una construcción etic que parece tener un alcance universal; luego, se desarrolla y valida un instrumento emic para medir el constructo; finalmente, el constructo etic definido de forma emic se puede utilizar para hacer comparaciones transculturales (Davidson et al., 1976). Esto se encuentra en correlación con la propuesta de Barry, quien describe una secuencia de tres etapas: (a) las categorías descriptivas existentes y los conceptos se pueden aplicar a sistemas de comportamiento específicos de manera tentativa (etapa etic impuesto); (b) los resultados deben ser modificados en la medida en que se recogen conceptos emic, y se conviertan en una descripción pertinente para esa cultura o territorio (etapa emic); (c) las categorías compartidas pueden utilizarse para construir nuevas categorías válidas para ambas culturas o territorios (etapa etic derivado), y pueden continuar hasta que constituyan un universal. Solo así se diseñan instrumentos basados en el etic derivado o universal satisfaciendo el requisito de equivalencias conceptuales (Berry, 1969; Morris et al., 1999; Zhu & Bargiela-Chiappini, 2013).

Con el tiempo, la divergencia entre las perspectivas emic y etic se percibe como una oportunidad más que una limitación (Olive, 2014). Estas aproximaciones no deberían ser vistas como dicotómicas, sino como un continuo en el que se pueden combinar ambas aproximaciones (Herde et al., 2019a; Killikelly et al., 2018). Se trataría de una relación dialéctica que permite la retroalimentación entre los dos a medida que la investigación avanza (García Soto, 2018; Killikelly et al., 2018; Zhu & Bargiela-Chiappini, 2013). Se entiende que no puede haber un relato puramente etic o puramente emic, sino que cualquier relato es una combinación de ambos: la relación entre las categorías etic y emic se debe basar en un ir y venir; en una contrastabilidad y un diálogo constante a fin de ofrecer descripciones, modelos y teorías, donde al comienzo, la formulación inicial de las interrogantes y las categorías de análisis se van modificando y refinando como consecuencia del diálogo con el territorio y la cultura, donde la composición final será una descripción eminentemente etic, pero influenciado por las categorías emic procedentes del campo (García Soto, 2018).

Lo mismo puede sostenerse a la forma de investigar y evaluar habilidades socioemocionales (Herde et al., 2019b). Herde et al. (2019) sostuvieron que uno de los desafíos sobre la evaluación de las habilidades del siglo XXI es evitar sesgos que

puedan interferir en la comparación de los resultados obtenidos en varias regiones geográficas y culturas. Sobre la base de análisis empíricos en países de Europa y América Latina, sugirió que el enfoque combinado emic-etic serviría como una estrategia viable para desarrollar un instrumento que permita evaluar las habilidades del siglo XXI en diferentes regiones geográficas (Herde et al., 2019).

El objetivo del presente estudio es brindar un aporte empírico sobre las habilidades socioemocionales con base en dos investigaciones realizadas bajo los enfoques etic y emic en escuelas de zonas rurales que forman parte de un programa educativo. Con estos estudios, se busca aportar a un marco de referencia sobre habilidades socioemocionales para escuelas rurales del Perú que, sin abandonar la perspectiva globalizada del desarrollo de habilidades socioemocionales, recoja aspectos culturales y percepciones locales que permitan una propuesta amplia, completa y enriquecida que asegure un mejor alcance de la política pública en términos de implementación y evaluación de las habilidades socioemocionales. Este objetivo parte de la idea de que, aunque la presencia de marcos de referencia universales contribuya al desarrollo de habilidades socioemocionales, su implementación requiere recoger aspectos culturales sobre todo en contextos rurales o con presencia de población indígena. La forma como las habilidades socioemocionales se perciben, definen, organizan o priorizan por contextos culturales no ha sido ampliamente estudiada, a pesar de que puede estar mediada por factores culturales o territoriales.

Metodología

La presente investigación se basa en la información de dos estudios sobre habilidades socioemocionales realizados en un grupo de escuelas secundarias ubicadas en áreas rurales de Piura, Cusco y Ayacucho que participan del Programa Horizontes coordinado por la Unesco Perú.

El primer estudio, realizado bajo un enfoque etic, buscó testear una propuesta teórica sobre diez habilidades socioemocionales basada en los principales marcos de referencia internacional y el currículo nacional; además, explorar posibles variables de contexto asociadas a las habilidades socioemocionales⁴. El segundo estudio, realizado con un enfoque emic, buscó conocer las percepciones locales sobre las habilidades socioemocionales que son importantes desarrollar de acuerdo con la mirada de estudiantes⁵.

4. El estudio se basó en análisis secundarios de la línea base del Programa Horizontes que estuvo a cargo del Instituto de Estudios Peruanos.

5. El estudio fue realizado por the Global Centre for the Development of the Whole Child de la Universidad of Notre Dame en alianza con el Programa Horizontes de la Unesco Perú bajo el título “Percepciones Locales sobre Habilidades Socioemocionales de Adolescentes y Jóvenes del Perú” (Cabrerizo, D’Sa, Smith y Velásquez, 2020), e incluyó la participación de padres y docentes. Para fines del presente artículo, se ha utilizado solo la información brindada por los estudiantes, a fin de facilitar la comparación con el primer estudio mencionado.

Tabla 1
 Características de los estudios sobre habilidades socioemocionales
 bajo enfoques etic y emic

Estudio 1: Enfoque etic		Estudio 2: Enfoque emic						
Ubicación	Comunidades rurales de Piura y Ayacucho	Comunidades rurales de Piura y Cusco						
Metodología	Cuantitativa	Cualitativa						
	Estudiantes de 1.º a 5.º de secundaria de 30 escuelas secundarias de Morropón y Huancabamba en Piura, y Víctor Fajardo y Can-gallo en Ayacucho, que son parte de un programa educativo	Estudiantes de 4.º y 5.º de secundaria de 6 escuelas secundarias de Morropón y Huancabamba en Piura, y Quispicanchi en Cusco, que son parte de un programa educativo						
Participantes	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total		
	Piura	662	645	1307	Piura	18	15	33
	Ayacucho	609	569	1178	Cusco	20	12	32
	Total	1271	1214	2485	Total	38	27	65

Estudio 1: Enfoque etic		Estudio 2: Enfoque emic																																		
Ubicación	Comunidades rurales de Piura y Ayacucho	Comunidades rurales de Piura y Cusco																																		
Metodología	<p>Cuantitativa</p> <p>Cuestionario con escalas Likert para medir habilidades socioemocionales (HSE) y preguntas cerradas con opción múltiple para recoger información sobre factores asociados. Considerando problemas de lectoescritura reportados por evaluaciones nacionales, las escalas de HSE fueron piloteadas para evaluar dificultades de aplicación, familiaridad con la prueba y ajustes de lenguaje. Sobre esa base, se decidió que los instrumentos podían ser aplicados en castellano. Las escalas se componen de 3 a 12 ítems. Salvo la escala de asertividad, los análisis de confiabilidad, medidas por Alpha de Cronbach, arrojaron valores por encima de 0.62. El Alpha es un índice que mide la consistencia interna de una escala a partir de cuánto covarían los ítems entre sí. En las ciencias del comportamiento, son aceptadas las escalas con Alpha mayor a 0.6.</p>	<p>Cualitativa</p> <p>Guía de entrevista individual que recogía la percepción sobre habilidades socioemocionales identificadas en personas reales que los participantes conocían y consideraban como referentes de éxito. Se consideraron los tres siguientes perfiles de personas a “quienes les iba bien”: 1) estudiante de secundaria, 2) joven que continuó sus estudios después de la secundaria, y 3) joven que trabajó después de la secundaria.</p>																																		
Instrumento	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Escala</th> <th>Ítems</th> <th>Alpha</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conciencia social</td> <td>8</td> <td>0.71</td> </tr> <tr> <td>Trabajo en equipo</td> <td>12</td> <td>0.80</td> </tr> <tr> <td>Asertividad</td> <td>3</td> <td>0.39</td> </tr> <tr> <td>Autoconocimiento</td> <td>10</td> <td>0.73</td> </tr> <tr> <td>Autorregulación</td> <td>9</td> <td>0.69</td> </tr> <tr> <td>Autoeficiencia</td> <td>4</td> <td>0.78</td> </tr> <tr> <td>Perseverancia</td> <td>8</td> <td>0.62</td> </tr> <tr> <td>Apertura a la exp.</td> <td>6</td> <td>0.62</td> </tr> <tr> <td>Pensamiento crítico</td> <td>11</td> <td>0.81</td> </tr> <tr> <td>Toma de decisiones</td> <td>4</td> <td>0.69</td> </tr> </tbody> </table>	Escala	Ítems	Alpha	Conciencia social	8	0.71	Trabajo en equipo	12	0.80	Asertividad	3	0.39	Autoconocimiento	10	0.73	Autorregulación	9	0.69	Autoeficiencia	4	0.78	Perseverancia	8	0.62	Apertura a la exp.	6	0.62	Pensamiento crítico	11	0.81	Toma de decisiones	4	0.69		
Escala	Ítems	Alpha																																		
Conciencia social	8	0.71																																		
Trabajo en equipo	12	0.80																																		
Asertividad	3	0.39																																		
Autoconocimiento	10	0.73																																		
Autorregulación	9	0.69																																		
Autoeficiencia	4	0.78																																		
Perseverancia	8	0.62																																		
Apertura a la exp.	6	0.62																																		
Pensamiento crítico	11	0.81																																		
Toma de decisiones	4	0.69																																		

Estudio 1: Enfoque etic		Estudio 2: Enfoque emic	
Ubicación	Comunidades rurales de Piura y Ayacucho	Comunidades rurales de Piura y Cusco	
Metodología	Cuantitativa	Cualitativa	
Análisis	Análisis factorial confirmatorio (CFA) de primer y segundo orden para estimar los puntajes de las escalas socioemocionales de los estudiantes. Los puntajes de las escalas socioemocionales son los puntajes factoriales con nivel de medición intervalar obtenidos a partir de cada CFA aplicado. Cada escala ha sido estandarizada y transformada linealmente con una media de 500 y desviación estándar de 100. Los puntajes obtenidos de las escalas no son comparables entre ellos. Por ejemplo, un valor de 100 puntos en la escala socioemocional A no es igual a un valor de 100 puntos en la escala socioemocional B.	Categorización usando una codificación abierta de acuerdo con las siguientes etapas. Se formaron 24 categorías de habilidades socioemocionales, de las cuales 22 ofrecieron claridad y consistencia en su formulación. Las habilidades fueron organizadas en familias. Se analizaron las diferencias en la frecuencia de mención, y el contenido según perfiles (estudiante de secundaria, joven que continuó sus estudios después de la secundaria y joven que trabajó después de la secundaria). Además, se categorizaron las respuestas sobre los factores que ayudan o dificultan el desarrollo de habilidades socioemocionales.	
Año	2019	2019	

Ambos estudios se realizaron en comunidades rurales que se dedicaban principalmente a actividades agrícolas y que contaban con limitado acceso a transporte y conectividad. En Piura, los participantes de las comunidades hablan español como primera lengua, mientras que, en las comunidades visitadas de Cusco y Ayacucho, la lengua materna de la mayoría de la población es el quechua. Además, en ambos casos, el trabajo de campo se hizo en el 2019. Un resumen de la metodología utilizada en los dos estudios mencionados se encuentra en el cuadro 1.

Resultados y discusión

Habilidades socioemocionales desde la investigación con enfoque etic

Bajo un enfoque *etic*, el estudio sobre habilidades socioemocionales tuvo como objetivo describir las habilidades socioemocionales de los adolescentes de escuelas rurales según una propuesta consensuada y elaborada sobre la base de los principales marcos de referencia global y el currículo nacional. El estudio buscó determinar hasta qué punto se presentan diez habilidades socioemocionales en escuelas de contexto rural y qué factores se asocian a ellas (Figura 1).

Como primera evaluación sobre habilidades socioemocionales, cada una de las diez escalas fue calculada con una media independiente de 500 y una desviación estándar de 100. El estudio reveló que el marco de referencia planteado es una propuesta que puede ser utilizada para describir habilidades socioemocionales en contextos rurales del país, con excepción de asertividad, cuya escala fue desestimada. La escala de autoconocimiento alcanzó un mayor rango de dispersión entre los puntajes alcanzados por los adolescentes, mientras que la autoeficacia mostró puntajes más homogéneos entre todas las habilidades socioemocionales. La toma de decisiones responsables y el pensamiento crítico son aquellas escalas que alcanzan mayor correlación ($r=0.60$), mientras que autoconocimiento es la escala que tiene menor relación con las otras escalas de habilidades socioemocionales, donde la menor es 'con apertura a la experiencia' ($r=0.23$).

Los resultados muestran que las adolescentes alcanzan mayor pensamiento crítico, perseverancia, conciencia social, trabajo en equipo y autorregulación que sus pares varones; sin embargo, alcanzan un menor puntaje que los varones cuando se trata de autoconocimiento y apertura a la experiencia. El estudio de la OECD también encontró diferencias en las habilidades socioemocionales según sexo, aunque no precisamente en las mismas habilidades mencionadas (OECD, 2021a). Por su parte, el estudio de la ERCE 2019 halló que las niñas obtuvieron mayores puntajes en todas las habilidades socioemocionales en comparación a los niños (Unesco, 2021b). Dado que la ERCE se realizó con estudiantes de primaria (Unesco, 2021b), es posible que las diferencias por sexo empiecen a marcarse conforme los niños entran a la adolescencia.

Figura 1
Propuesta de Habilidades Socioemocionales Teórico



Los adolescentes cuya lengua materna es indígena expusieron niveles más bajos de habilidades socioemocionales que sus compañeros con lengua materna castellano, salvo en apertura de la experiencia. Los adolescentes de Ayacucho también desarrollaron niveles más bajos de habilidades socioemocionales que aquellos de Piura, con excepción de apertura a la experiencia y autoeficacia.

Además, aquellos adolescentes cuyas madres tienen menor nivel educativo son aquellos quienes tienen un menor puntaje en todas las habilidades socioemocionales. El rendimiento en habilidades socioemocionales mejora conforme el nivel educativo de las madres se incrementa. Teniendo en cuenta que el nivel de estudios de los padres es una variable que forma parte de los índices socioeconómicos, el resultado encontrado va de la mano de los resultados encontrados por la OECD y el LLECE sobre la relación entre habilidades socioemocionales y nivel socioeconómico (OECD, 2021; Unesco, 2021b).

Tabla 2
Puntajes promedio de habilidades socioemocionales según factores de contexto

n	Auto-regulación	Auto-eficacia	Auto-conocimiento	Conciencia social	Trabajo en equipo	Apertura a la experiencia	Perseverancia	Pensamiento crítico	Toma de decisiones	
Sexo										
Mujer	1214	504.0	499.1	491.4	503.4	503.8	495.4	502.0	503.2	505.7
Hombre	1271	496.2	500.8	508.1	496.7	496.3	504.4	498.1	497.0	494.5
Lengua										
Quechua	780	484.7	496.2	492.5	477.2	490.0	506.2	488.2	492.8	488.0
Castellano	1696	507.2	501.5	503.6	510.4	504.5	497.2	505.4	503.4	505.3
Estudios de madre										
Sin estudios	234	487.8	488.5	495.9	485.6	482.0	485.7	491.9	496.6	485.9
Primaria	1164	495.6	489.3	497.7	493.5	490.1	497.7	498.3	494.9	496.1
Secundaria	772	508.2	510.6	501.9	507.4	514.1	506.6	505.3	504.7	507.0
Superior	204	516.4	532.9	520.5	527.8	525.6	514.5	509.2	523.1	517.0
Vive con padres										
Con ninguno	274	478.1	478.7	496.6	483.5	482.1	482.7	479.9	479.5	483.5
Solo con uno	541	499.8	503.6	499.9	503.4	499.2	498.8	496.1	502.5	498.6
Con ambos	1670	503.7	502.3	500.6	501.6	503.1	503.3	504.6	502.6	503.2
Violencia familiar										
No	2323	503.2	500.9	500.8	501.8	501.7	501.9	501.4	502.1	501.3
Sí	152	452.6	488.7	488.9	473.5	474.9	478.7	481.0	468.2	485.6
Contar con padres										
Poco o nunca	955	469.4	474.9	481.4	468.0	473.0	475.2	477.4	471.5	471.9
(Casi) siempre	1425	520.7	516.8	512.2	521.5	518.0	516.8	515.2	519.1	518.8

Grado													
Ciclo VI	965	502.1	498.0	506.6	496.2	494.8	500.1	496.3	496.7	495.1			
Ciclo VII	926	490.7	495.8	495.9	511.1	509.0	502.5	505.5	508.4	510.8			
Repetición													
Más de una vez	536	479.4	478.7	495.6	486.1	479.3	491.1	492.7	485.6	486.6			
Nunca	490	505.9	506.0	501.2	503.9	505.9	502.5	502.2	504.0	503.9			
Percepción sobre escuela													
Indiferente/mal	525	454.3	461.7	469.8	465.7	457.2	463.0	471.9	465.3	465.6			
Bien/muy bien	473	507.5	506.3	504.8	505.7	506.9	506.2	504.5	505.7	505.9			
Posibilidad de abandonar la escuela													
(Muy) probable	583	489.3	490.3	487.6	484.5	482.5	486.3	487.3	482.4	480.4			
(Muy) improbable	1791	504.0	503.1	503.8	505.2	505.9	505.0	504.5	505.6	507.0			
Aspiración post secundaria													
Solo estudiar	949	507.9	513.5	509.8	503.3	509.0	503.8	502.5	507.1	503.3			
Otro plan	1448	494.8	491.1	493.6	497.9	494.1	497.5	498.4	495.4	497.8			
Región													
Ayacucho	1153	487.6	504.9	499.0	482.2	494.0	507.4	492.6	495.3	493.8			
Piura	1244	511.5	495.5	500.9	516.2	505.5	493.2	506.8	504.3	505.7			

El estudio también encontró que la familia y la escuela son contextos relevantes para fomentar un mayor desarrollo de las habilidades socioemocionales de los adolescentes (Tabla 2). En el ámbito familiar, aquellos adolescentes que casi siempre o siempre pueden contar con sus padres muestran mayores habilidades socioemocionales que aquellos que sostienen que poco o nunca pueden contar con sus padres. Asimismo, los estudiantes que manifestaron algún episodio de violencia familiar mostraron menores puntajes en sus habilidades socioemocionales que aquellos compañeros que manifiestan no haber tenido una experiencia de violencia familiar. La presencia de los padres también jugaría un rol importante en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Los adolescentes que no viven con ninguno de los padres mostraron menores puntajes que sus compañeros que viven con alguno o ambos padres.

A nivel de la escuela, los resultados muestran que aquellos estudiantes quienes se sienten muy bien o bien en la escuela alcanzan mejores resultados en habilidades socioemocionales que aquellos que sienten indiferencia o se sienten mal en la escuela. Adolescentes que han repetido de grado y aquellos que creen que es probable que dejen de estudiar también mostraron resultados magros sobre habilidades socioemocionales en comparación con sus compañeros que no han repetido o confían que seguirán estudiando. Además, aquellos estudiantes que aspiran solo a estudiar al finalizar la secundaria muestran mejores puntajes en habilidades socioemocionales que los adolescentes que piensan trabajar, estudiar y trabajar a la vez, o no tienen claro su futuro al concluir la secundaria. Estos resultados van de la mano con lo encontrado en la ERCE 2019, donde se indica que las habilidades socioemocionales tienen una relación positiva con el interés que muestra el docente por el bienestar del estudiante, y la relación negativa con las experiencias de *bullying* o acoso en la escuela (Unesco, 2021b).

Habilidades socioemocionales desde la investigación con enfoque emic

Desde un enfoque *emic*, el estudio sobre habilidades socioemocionales se planteó como objetivo describir las percepciones que los adolescentes de escuelas rurales tenían sobre las habilidades socioemocionales. La investigación buscó determinar qué habilidades socioemocionales se les atribuía a tres perfiles referentes de éxito: un estudiante de secundaria, un egresado que trabaja y un egresado que estudia.

Luego de un proceso de categorización de las entrevistas de estudiantes, se llegó a identificar hasta 24 categorías relacionadas a habilidades socioemocionales de manera consistente y válida. De las 24 categorías, 22 habilidades encontradas se organizaron en 6 familias como se muestra en la figura 2. Dos categorías adicionales, optimismo y honestidad, no fueron relacionadas a una familia por referir a características específicas.

Tabla 3
Habilidades mencionadas con mayor frecuencia por estudiantes

Habilidad Socioemocional	Definición	Habilidad Específica
Perseverancia	Se refiere al esfuerzo continuo en actividades de estudio o trabajo, estudiando o trabajando por mucho tiempo, o incluso haciendo ambas acciones.	Dedicación o esfuerzo
Habilidades sociales	Se refiere a las acciones de ayuda o apoyo a otras personas que lo necesitan o lo solicitan, que pueden darse a través de diferentes acciones, como dar recursos o materiales, ayudar en tareas, o dar consejos.	Ayudar a otros
	Se refiere a mostrar signos de alegría o felicidad en la interacción con otras personas, sonriendo o riendo, expresando frases de alegría o haciendo bromas o chistes.	Actitud positiva
	Se refiere a la capacidad de relacionarse o interactuar con otras personas constantemente siendo amigable, carismático/a, de manera amigable, o llevándose bien con otros.	Sociabilidad
	Se refiere a la capacidad de expresarse oralmente frente a otras personas, compartiendo emociones, pensamientos o preguntas; dando consejos; pidiendo ayuda; o haciendo exposiciones en clase.	Comunicación
Comportamiento responsable	Hace referencia a cumplir tareas o funciones que se esperan de uno, como el cumplimiento de tareas o trabajos en clase, o seguir las normas de uniforme o comportamiento. En el trabajo, se refiere al cumplimiento de sus funciones y en la familia al cumplir roles de crianza y cuidado.	Responsabilidad
	Se refiere al enfoque en el trabajo o estudio, que se ve en la priorización del tiempo y atención en actividades escolares, académicas o laborales, sin “perder el tiempo”.	Enfocarse en el estudio o trabajo
Conciencia de sí mismo	Hace referencia a la claridad de objetivos o metas, así como hacer planes a futuro para mejorar en sus estudios, trabajo o condiciones de vida personales y de familia.	Orientación al futuro
Iniciativa	Se refiere a la capacidad de iniciar una búsqueda de alternativas de trabajo o ideas que permitan generar oportunidades de trabajo y, por lo tanto, mayores recursos económicos. Esto implica buscar algo distinto a la situación actual, sea en términos de ubicación, actividades o ideas.	Búsqueda de nuevas oportunidades, curiosidad, arriesgarse, creatividad y autonomía.
Autorregulación	Se refiere al control de las propias respuestas emocionales o comportamentales frente a diferentes situaciones o indicaciones de otras personas.	Control de emociones, obediencia

Al comparar la información entre regiones, se encontraron diferencias en la frecuencia de mención de algunas habilidades⁶. En Cusco, se mencionaron las habilidades de curiosidad, y arriesgarse o no tener miedo con mayor frecuencia. En Piura más personas mencionaron la creatividad, autonomía (iniciativa), ayuda a otros, sociabilidad, liderazgo (habilidades sociales), persistencia, superación de adversidades (perseverancia), autoconfianza, humildad (conciencia de sí mismo), y la honestidad. No se encontraron diferencias en el contenido del discurso entre Piura y Cusco, lo que parece indicar que la forma cómo se describen y observan las habilidades en adolescentes y jóvenes es similar entre ambas regiones⁷.

Por último, se consultó acerca de los factores que ayudan a desarrollar habilidades socioemocionales. Se encontró que las habilidades socioemocionales dependen tanto de características individuales, como de la familia, la escuela y la comunidad. En particular, los estudiantes que participaron de las entrevistas mencionaron que lo que más ayuda a desarrollar habilidades socioemocionales es el apoyo de la familia, la formación y el apoyo de los docentes, así como la motivación personal y la existencia de personas que dan un ejemplo positivo en su entorno o comunidad. Estos resultados refuerzan la idea de que existen factores más allá del individuo que están relacionados con condiciones de servicios educativos, familiares y de contexto incluidos en el desarrollo socioemocional de adolescentes.

Aportes etic y emic para un marco de referencia sobre habilidades socioemocionales en ámbito rural

Al comparar el marco de referencia sobre habilidades socioemocionales para la escuela rural (enfoque etic) con las percepciones propias de los estudiantes de escuelas rurales sobre las habilidades socioemocionales (enfoque emic) se encontraron tres escenarios (Tabla 4):

1. **Confluencia directa:** existen habilidades socioemocionales del marco de referencia y las percepciones locales que confluyen en su reconocimiento, importancia y significado. La definición brindada por los estudiantes confluye con la definición conceptual utilizada en el marco de referencia. Un

6. En este caso, la frecuencia se refiere a la cantidad de personas que mencionaron cada habilidad.

7. En el estudio bajo enfoque etic, Piura mostró mayores puntajes en habilidades socioemocionales que Ayacucho. Considerando ambos estudios, etic y emic, los autores tienen como hipótesis que algunas particularidades sobre habilidades socioemocionales podrían estar mediadas por el tipo de ruralidad. La ruralidad de Piura es un tipo de ruralidad conectada a lo urbano donde las transiciones son más frecuentes entre campo y ciudad, a diferencia de Cusco o Ayacucho donde la ruralidad andina y quechua está menos conectada a las ciudades.

ejemplo claro de esta confluencia es el de perseverancia. Desde el marco de referencia, la “perseverancia” implica mostrar constancia en la persecución de objetivos a pesar de las dificultades, e incluye la consistencia del interés y la continuidad del esfuerzo. Desde la mirada local, la “perseverancia” incluye las habilidades de persistencia, dedicación y superación de adversidades que se refieren a la continuidad de esfuerzos o acciones para superar problemas, o lograr objetivos en el estudio o trabajo. En general, hace referencia a personas que insisten, que no se dejan vencer, y que siguen estudiando o trabajando.

2. **Confluencia indirecta:** Existe un set de habilidades que se relacionan indirectamente entre las aproximaciones emic y etic. La mirada de los estudiantes en el estudio emic hace referencia a un grupo de habilidades socioemocionales, pero con algunas diferencias, énfasis particulares o similitudes parciales a los brindados por el marco de referencia. Por ejemplo, desde un enfoque etic, se propuso “el autoconocimiento”, que refiere a conocerse y comprenderse a sí mismo, tomando conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno. Incluye el autoconcepto y el conocimiento de emociones. Desde las percepciones emic, se hace referencia a “la conciencia de sí mismo”, que incluye las habilidades de orientación al futuro, autoconfianza y humildad, las que dan cuenta de la conciencia de las propias características actuales, así como de lo que se busca lograr o cambiar en el futuro; que conocen y valoran las propias capacidades y características actuales, así como los planes y metas a futuro, manteniendo la confianza en uno mismo, sin la necesidad de probar o mostrar mucho a los demás. Ambos, “autoconocimiento” y “autoconciencia” tienen elementos cercanos y comunes, pero no lo suficiente para determinar una confluencia directa. Otro ejemplo es el de “conciencia social” y “ayuda a los otros”. En el estudio emic, se identificó la “ayuda a otros” como acciones concretas de compartir o apoyar, así como el respeto que se refiere a cumplir con las normas o costumbres sociales del saludo y trato con otros. Sin embargo, no necesariamente abarca toda la noción de conciencia social, que incluye otros aspectos, como la empatía o la conciencia de las diferentes necesidades de otros. Lo mismo sucede con el “liderazgo”, que fue definido por los participantes como la capacidad de influir en otras personas u organizar grupos, el cual se relaciona al “trabajo en equipo”, pero no abarca todos los aspectos de este.
3. **Sin confluencia:** Existen habilidades socioemocionales del marco de referencia que se evalúan en el estudio etic, pero que no se encuentran reconocidas por los participantes en el estudio emic. Del otro lado, algunas habilidades resaltadas por los adolescentes en el estudio emic no han sido consideradas por la propuesta teórica. Ejemplos de habilidades socioemocionales consideradas desde una mirada etic, pero que no han surgido desde una mirada emic, han sido el “pensamiento crítico”, la “asertividad” o

la “toma de decisiones responsables”. En contraste, el “optimismo”, la “obediencia”, la “humildad” o la “honestidad” son categorías valoradas desde la percepción emic que no han sido consideradas en el marco de referencia⁸.

-
8. En las entrevistas, humildad refiere a no sentirse mejor o superior a los demás, y a la vez valorar y reconocer el propio origen, sin necesidad de presumir y aparentar. La obediencia significa hacer caso a la autoridad cuando da consejos, órdenes o indicaciones y en el caso de los entrevistados está vinculados al docente y los padres. La honestidad (un valor en contexto global) como ser honrado y transparente al actuar y comunicarse. Ambos podrían tener otros significados o usos en contextos no rurales. Su inclusión en marcos o materiales deben hacerse teniendo cuidado de dichas semánticas o ponderando todos los sentidos que puede tener en diferentes contextos culturales. Estas habilidades encontradas en el estudio llamaron la atención y llevaron a preguntas como estas: ¿pueden ser consideradas a habilidades o nos referimos a acciones que reflejan valores?, ¿cómo se relacionan con las condiciones de vida de los estudiantes en ámbito rural? Estas preguntas aún necesitan ser exploradas con mayor profundidad en futuras investigaciones. Por otro lado, dichas categorías podrían ser consideradas habilidades si tomamos en cuenta propuestas como las de De Fruyt et al. (2015), que definen habilidades socioemocionales como características individuales que se muestran en tendencias de pensamientos, emociones y comportamientos, que son aprendidos formal e informalmente.

Tabla 4
Habilidades socioemocionales organizadas por confluencia
en estudios *etic* y *emic*

	Desde un enfoque ETIC	Desde un enfoque EMIC
Confluencia directa	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Perseverancia 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Perseverancia
Confluencia indirecta	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Conciencia social • Trabajo en equipo • Autoeficacia • Apertura a la experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia • Respeto, ayuda a otros • Liderazgo • Responsabilidad, organización, enfoque en el estudio o trabajo • Curiosidad, creatividad, búsqueda de nuevas oportunidades
Sin confluencia	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Asertividad • Toma de decisiones responsable 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva • Optimismo • Obediencia • Humildad • Honestidad

Los diferentes escenarios descritos permiten un mejor panorama sobre las habilidades socioemocionales que existen en contextos de la secundaria rural. Un primer aspecto que ha permitido la investigación desde los enfoques *emic* y *etic*, es confirmar que existe un conjunto de habilidades socioemocionales en el contexto rural que forman parte de aquellas que proponen los principales marcos de referencia como importantes en un mundo globalizado e interconectado. Segundo, que existe un trasfondo territorial que recrea las habilidades socioemocionales a partir de su propia experiencia, historia y cultura. Los marcos de referencia sobre habilidades socioemocionales son propuestas estándar que se contextualizan, validan y nutren con las valoraciones y percepciones de los propios actores de la comunidad. En el caso de las escuelas rurales, se plantea que la propuesta teórica puede ser implementada, pero requiere aclarar e incorporar valoraciones locales en la descripción de las dimensiones, o establecerlas como subdimensiones. Son ejemplos de ello la humildad, el optimismo, la actitud positiva, la curiosidad, la creatividad, la ayuda a los otros, la responsabilidad. Tercero, que la familia y la escuela son contextos claves para afectar de manera positiva o negativa el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Ambos estudios, bajo enfoques *emic* y *etic* respectivamente, permiten tener una mayor comprensión sobre cómo se definen, recrean, priorizan y afectan las habilidades socioemocionales de los adolescentes en contextos rurales del Perú. Ambos estudios han permitido, como sostiene García Soto (2018), contrastar y refinar la propuesta teórica como consecuencia del diálogo con el

territorio y la cultura, donde la composición final debería ser una descripción eminentemente etic, pero influenciado por las categorías emic procedentes de las comunidades rurales del país (García Soto, 2018).

Aunque requiere mayor exploración, los resultados obtenidos bajo el enfoque emic aportan un conjunto de habilidades que se centran más en la relación con otras personas de la comunidad, que podrían ser considerados por los marcos referenciales occidentales. Dentro de ellos, se encuentran la actitud positiva, la ayuda a los otros, la sociabilidad y el respeto.

Aportes para política pública

Los resultados de estas investigaciones permiten brindar un conjunto de aportes o recomendaciones para la política pública.

Consideraciones sobre las propias valoraciones culturales para la comprensión de las habilidades socioemocionales. La política pública que aborde el bienestar socioemocional debe incorporar contenidos y lecturas locales sobre habilidades socioemocionales en los materiales, programas formativos y evaluaciones que realiza. Estos contenidos no deben limitarse a marcos o definiciones internacionales como los mencionados en este artículo, sino también aclarar e incluir aspectos como la humildad, la honestidad, la obediencia y el optimismo que permiten conectar el marco de referencia con las propias valoraciones culturales, facilitando su desarrollo en la escuela o comunidad.

Consideraciones sobre estrategias para trabajar habilidades socioemocionales. La implementación de la política pública requiere incluir actividades de sensibilización, reflexión y formación para docentes, padres y estudiantes sobre la importancia de ciertas habilidades como el pensamiento crítico, la asertividad y la toma de decisiones responsables, que son valoradas como necesarias para poder desenvolverse en un mundo globalizado e interconectado, pero que no son lo suficientemente reconocidas por las percepciones locales. Esto incluye enriquecer estos conceptos con vínculos, vocabularios o referentes propios de la cultura o el territorio.

Consideraciones sobre actores claves para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. La política pública puede considerar a la familia y la escuelas como espacios de socialización y promoción de habilidades socioemocionales. La mejora del clima escolar y familiar puede crear condiciones favorables para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Del mismo modo, reducir factores de riesgo, como el abandono de la escuela, la violencia escolar y familiar, tendrían un efecto positivo para mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales. Este trabajo implica establecer canales de comunicación con los diferentes actores de las familias y escuelas, en los que se pueda compartir, revisar y ajustar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en diferentes contextos, tomando en cuenta las propuestas de los distintos actores.

Consideraciones sobre grupos en mayor riesgo. La política pública debe focalizar grupos de riesgo donde prestar especial atención para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Por ejemplo, importa ubicar y atender a los adolescentes de bajo nivel socioeconómico, lengua materna indígena, ausencia de padres o que hayan repetido de grado.

Consideraciones sobre género. La política pública debe considerar no reforzar posibles sesgos de género respecto a las habilidades socioemocionales. Aunque no existen estudios concluyentes, el estudio bajo enfoque etic encontró que había diferencias al comparar habilidades socioemocionales según sexo. Los programas que buscan desarrollar habilidades socioemocionales deben incluir enfoques de género y evitar el riesgo de promover habilidades socioemocionales en función a estereotipos sociales de género como la empatía, o la conciencia social como exclusividad de mujeres, mientras que habilidades como pensamiento crítico o la apertura a la experiencia propios de los varones.

Consideraciones sobre tratamiento como universales de las habilidades socioemocionales. La política pública requiere profundizar un mayor entendimiento intercultural de las habilidades socioemocionales tanto para la intervención como para la evaluación. En general, las habilidades socioemocionales se trabajan como universales. Esto quiere decir que las formas de entender, por ejemplo, el pensamiento crítico, son las mismas en ámbitos de New York, Karnataka o Loreto. ¿Cómo se entiende la perseverancia en la cultura quechua de los Andes o en la awajún de la selva amazónica?, ¿Existirán otras habilidades socioemocionales propias y priorizadas por una cultura a diferencia de las que se definen de manera etic? Asimismo, las habilidades socioemocionales conviven con un conjunto de valores, virtudes, capacidades y actitudes. Desde la perspectiva local, no existe una forma de diferenciar entre estos conceptos. Profundizar en el entendimiento intercultural de estos aspectos, puede ayudar a enriquecer los marcos existentes con formas de conceptualizar, ejemplificar y entender el desarrollo socioemocional desde diferentes miradas.

Consideraciones sobre evaluación de habilidades socioemocionales. La política pública debe tener consideraciones sobre el uso de escalas Likert en contextos rurales con fuerte presencia de población indígenas y no hablantes del castellano. Por un lado, los y las adolescentes no tienen familiaridad con el uso de escalas Likert. Por otro lado, existen notorios problemas de lectoescritura, principalmente en aquellos que recién empiezan la secundaria y/o vienen de una educación primaria bilingüe. Finalmente, la deseabilidad social se vuelve un problema que podría estar afectando la respuesta de los enunciados.

Referencias

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & de Fruyt, F. (2019). Social-Emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical, and Educational Contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460–473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Anziom, B., Strader, S., Sanou, A. S., & Chew, P. (2021). Without Assumptions: Development of a Socio-Emotional Learning Framework That Reflects Community Values in Cameroon. *Frontiers in Public Health, 9*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.602546>
- Arias, E., Hincapie, D., & Paredes, D. (2020). Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. *Nota Técnica del BID, 1908*, 1–67. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Arias Ortiz, E., Borges, J. M., & Santos, D. (2017). *Developing socioemotional skills in secondary school: short term impacts from a randomized experiment in Ceará, Brazil*.
- Arnett, J. J. (2008). The Neglected 95%: Why American Psychology Needs to Become Less American. *American Psychologist, 63*(7), 602–614. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.602>
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington DC: BID. <https://publications.iadb.org/es/desconectados-habilidades-educacion-y-empleo-en-america-latina>
- Berry, J. W. (1969). On Cross-cultural Comparability. *International Journal of Psychology, 4*(2), 119–128. <https://doi.org/10.1080/00207596908247261>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., & Ripley, M. (2010). *Defining 21st century skills*. www.atc21s.org
- CASEL. (2020). *Marco del Aprendizaje Socioemocional de CASEL*. www.casel.org/what-is-SEL
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018a). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers, 173*, 1–137. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018b). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Paper, 173*, 1–137. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Chovgrani, C., Cieślukowska, M., & Odyniec, K. (2019). Challenges of field research. Between involved participant and outside observer. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies, 6*(1), 122–126. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.2883>
- COP-HSE. (2022). *Marco Referencial sobre habilidades Sociomeocionales desde la Comunidad de Práctica de Habilidades Socioemocionales en Perú*. <https://obepe.org/cop-recursos/>

- Cunningham, W., Acosta, P., & Muller, N. (2016). *Minds and Behaviors at Work Boosting Socioemotional Skills for Latin America's Workforce Human Development*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Davidson, A. R., Jaccard, J. J., Triandis, H. C., Morales, M. L., & Diaz-Guerrero, R. (1976). Cross-cultural model testing: toward a solution of the etic-emic dilemma. *International Journal of Psychology*, *11*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00207597608247343>
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, *8*, 276–281. <http://dx.doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Delors, J., al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*.
- Elias, M. J., & Hatzichristou, C. (2016). Editorial Special issue. *SEL Training, Intervention and Research Worldwide*, *8*(2), 1–5. www.um.edu.mt/ijee
- Fundación Omar Dengo. (2014). *Competencias del Siglo XXI. Guía Práctica para Promover su Aprendizaje y Evaluación. Capítulo Latinoamericano del Proyecto ATC21S* (1ra ed.). San José: Fundación Omar Dengo-FOD. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/competencias_siglo_xxi.pdf
- García Soto, R. (2018). Las explicaciones antropológicas emic/etic para comprender la confrontación en investigación y escuela en el tratamiento de la diversidad cultural (segregación versus integración). *Gazeta de Antropología*, *34*(1). <http://hdl.handle.net/10481/54702>
- Gardiner, G., Lee, D., Baranski, E., Funder, D., & Member of the International Situations Project. (2020). Happiness around the world: A combined etic-emic approach across 63 countries. *PLoS ONE*, *15*(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242718>
- Heller, S. B., Shah, A. K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., & Pollack, H. A. (2016). Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago. *NBER Working Paper*, *21178*, 1–59. <http://webappa.cdc.gov/sasweb/ncipc/ypll10.html>
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? In *Behavioral and Brain Sciences* (Vol. 33, Issues 2–3, pp. 61–135). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Herde, C. N., Lievens, F., Solberg, E. G., Harbaugh, J. L., Strong, M. H., & Burkholder, G. J. (2019a). Situational judgment tests as measures of 21st century skills: Evidence across Europe and Latin America. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, *35*(2), 65–74. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a8>
- Herde, C. N., Lievens, F., Solberg, E. G., Harbaugh, J. L., Strong, M. H., & Burkholder, G. J. (2019b). Situational judgment tests as measures of 21st century skills: Evidence across Europe and Latin America. *Revista de*

- Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 35(2), 65–74. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a8>
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (207 C.E.). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, 207, 1–110. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Kautz, T., & Heckman, J. J. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *OECD Education Working Papers*, 110, 1–87. <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>
- Killikelly, C., Bauer, S., & Maercker, A. (2018). The assessment of grief in refugees and post-conflict survivors: A narrative review of etic and emic research. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 9, Issue 1957). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01957>
- Marcos Sánchez, R., & Díez González, M. del C. (2017). Las habilidades socioemocionales y su influencia en la percepción y el rendimiento académico en ciencias de la naturaleza. *Advances in Building Education*, 3(1), 56–71. <https://doi.org/10.20868/abe.2019.1.3884>
- Morris, M. W., Leung, K., Ames, D., & Lickel, B. (1999). Views from Inside and Outside: Integrating emic and etic insights about culture and justice judgment. *Academy of Management Review*, 24(4), 781–796.
- Murphy-Graham, E., & Cohen, A. K. (2022). Life Skills Education for Youth in Developing Countries: What Are They and Why Do They Matter? En J. DeJaeghere & E. Murphy-Graham (Eds.), *Life Skills Education for Youth. Critical Perspectives* (1ra ed., Vol. 5, pp. 13–42). Springer. <http://www.springer.com/series/15702>
- Nielsen, M., Haun, D., Kärtner, J., & Legare, C. H. (2017). The persistent sampling bias in developmental psychology: A call to action. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.017>
- OECD. (2021a). *Beyond Academic Learning. First Results from the Survey of Socioemotional Skills*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- OECD. (2021b). *OECD Survey on Social and Emotional Skill. Technical Report*. Paris: OECD <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>
- Olive, J. L. (2014). Reflecting on the Tensions Between Emic and Etic Perspectives in Life History Research: Lessons Learned. *Forum Qualitative Social Research*, 15(2). <http://www.qualitative-research.net/>
- OPS. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington DC: Unidad de Salud de Adolescentes, División de Promoción y Protección de la Salud (HPP), Programa de Familia y Población, Organización Panamericana de la Salud.
- Outes, I., & Sánchez, A. (2017). Cambiando la mentalidad de los estudiantes: evaluación de impacto de ¡Expande tu Mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú. *Documento de Investigación de GRADE*, 83, 1–106.
- P21. (2015). *Partnership for 21st Century Learning* (pp. 1–9).

- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & Fruyt, F. de. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5–16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>
- Ramos, C., Nieto, A. M., & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 1–22. www.ried-ijed.org
- Ríos, A., Quenaya, C., & Estefania, M. T. (2022). *Habilidades socioemocionales para proyectos de vida de adolescentes de escuelas rurales la experiencia del Programa Horizontes* (1ra ed.). Lima: Unesco en Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382565?posInSet=10&queryId=9dfe70e3-b395-4e00-8f61-dc6b026a08ce>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*.
- Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Székely, M. (2015). *La importancia de las Habilidades Socioemocionales para la Empleabilidad de los Jóvenes de América Latina: Un resumen de la Literatura. Cuarto estudio suplementario del Plan de Aprendizaje para el Programa “Nuevos Empleos y Oportunidades” (NEO)*. Ciudad de México: CEES. <http://dx.doi.org/10.18235/0001538>
- The World Bank. (2011). *Strengthening Skills and Employability in Peru: Final Report*. Washington, DC.: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/12533>
- Treviño Villarreal, D. C., González Medina, M. A., & Montemayor Campos, K. M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias Del Comportamiento de La Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32–48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>
- Unesco. (2021a). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- Unesco. (2021b). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago de Chile: OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Unicef. (2020). *Importancia Desarrollo Habilidades-Transferibles en América Latina y el Caribe*. Documento de discusión. Panamá: Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.
- WHO. (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Zhu, Y., & Bargiela-Chiappini, F. (2013). Balancing emic and etic: Situated learning and ethnography of communication in cross-cultural management education. *Academy of Management Learning and Education*, 12(3), 380–395. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0221>

¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación
intercultural bilingüe? Una exploración
de sus significados y tensiones en escuelas
indígenas en México

Fabiola Itzel Cabrera García

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana
<https://orcid.org/0000-0002-7996-7219>
cabreragarciaitzel@gmail.com

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana
<https://orcid.org/0000-0002-5503-4158>
lupitamendoza.zuany@gmail.com

Recibido: 20/08/2022
Aprobado: 24/12/2022

¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación intercultural bilingüe? Una exploración de sus significados y tensiones en escuelas indígenas en México

Resumen

El artículo muestra las significaciones de pertinencia y relevancia, en tanto criterios de calidad educativa, de cuatro tipos de actores educativos en dos escuelas primarias indígenas de la Sierra de Zongolica, Veracruz, México. Asimismo, se analizan las tensiones que producen dichas significaciones en dos niveles: la tensión entre nociones contrarias de pertinencia de cada actor y la tensión que genera priorizar relevancia por encima de pertinencia. Ambos criterios remiten a aspectos subjetivos y contextuales de la calidad: relevancia desde lo global y pertinencia desde lo local. Su integración resulta crucial para abarcar tanto aprendizajes curriculares como comunitarios. Una aproximación etnográfica en dos escuelas con supervisores, asesores técnico-pedagógicos, docentes, alumnos, madres de familia —que privilegió la entrevista a profundidad, la observación y los dibujos-entrevista— permitió la construcción de datos cualitativos sobre dichas significaciones y tensiones, y su análisis mediante teoría fundamentada. Los resultados muestran que las nociones de pertinencia de niños, niñas y madres distan de las nociones de pertinencia dominantes en la política educativa indígena, y colocan la necesidad de una educación pertinente que se amplie y complejice hacia ámbitos de importancia para las comunidades, como la dimensión ambiental. La ausencia de espacios de reflexión entre la comunidad y las autoridades educativas sobre los fines de la educación dificulta una conciliación de las distintas significaciones que impulse, a su vez, nociones de calidad situadas como resultado de la reflexión de cada comunidad escolar.

Palabras clave: pertinencia de la educación, calidad de la educación, educación intercultural, educación bilingüe, política educativa

¿Pertinency or relevance in bilingual intercultural education? An exploration of its meanings and tensions in indigenous schools in Mexico

Abstract

The article shows the meanings of pertinence and relevance, as criteria of educational quality, of four types of educational actors in two indigenous primary schools in the Sierra de Zongolica, Veracruz, Mexico. Likewise, the tensions produced by these meanings are analyzed at two levels: the tension between opposing notions of relevance of each actor and the tension generated by prioritizing relevance over relevance. Both criteria refer to subjective and contextual aspects of quality; relevance from the global and relevance from the local. Its integration is crucial to encompass both curricular and community learning. An ethnographic approach in two schools with supervisors, technical-pedagogical advisers, teachers, students, mothers - which favored in-depth interviews, observation and drawings-interviews - allowed the construction of qualitative data on these meanings and tensions and their analysis. through grounded theory. The results show that the notions of relevance of boys, girls and mothers are far from the dominant notions of relevance in the indigenous educational policy and place the need for a relevant education that expands and complicates areas of importance to the communities, such as the dimension environmental. The absence of spaces for reflection between the community and the educational authorities on the aims of education makes it difficult to reconcile the different meanings, which in turn promotes notions of quality situated as a result of the reflection of each school community.

Keywords: *educational relevance, educational quality, intercultural education, bilingual education, educational policy*

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo mostrar las significaciones de pertinencia y relevancia —criterios de calidad en la educación— de cuatro tipos de actores educativos en escuelas primarias indígenas de la Sierra de Zongolica, Veracruz, México, y analizar las tensiones que producen dichas significaciones en dos niveles: la tensión entre nociones contrarias de pertinencia de cada actor y la tensión que genera priorizar relevancia por encima de pertinencia.

La pertinencia ha sido desplazada de la política educativa nacional y ubicada ambiguamente en las escuelas indígenas, mientras que la relevancia es el criterio que domina en el ámbito de los contenidos del currículo: enseñar lo que es generalizable para toda la población, lo global. Si bien se ha concebido que la pertinencia cultural y lingüística es un criterio exclusivo para educación indígena que opera en contextos rurales, y que ha adoptado un enfoque intercultural bilingüe, en tanto criterio de calidad educativa, los procesos educativos deben ser tanto pertinentes como relevantes en todas las escuelas, niveles y modalidades. Es fundamental explorar las distintas significaciones que los actores educativos poseen sobre dichos criterios para comprender las tensiones que se generan en su concreción en las aulas y, así, poder proveer insumos de política educativa y pedagógicos que contribuyan a construir significaciones compartidas a partir de las cuales trabajar para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La importancia de este estudio estriba en la preocupación compartida por los Estados latinoamericanos conformados por sociedades plurales y diversas por lograr que poblaciones rurales e indígenas ejerzan su derecho a una educación de calidad, y por lo tanto no solamente tengan acceso a una educación que sea eficaz y eficiente, sino que sea también pertinente y relevante. Para realizar dicha exploración, llevamos a cabo observación en las aulas de dos primarias antes mencionadas; entrevistamos a profundidad a actores intermediarios entre la escuela y la política educativa (personal técnico de educación indígena a nivel estatal, supervisores, asesores técnico pedagógicos [ATP]), docentes, estudiantes y madres de familia sobre sus nociones de pertinencia y de relevancia de la educación primaria indígena; y también aplicamos dibujos-entrevista a las y los estudiantes. Centramos el análisis en caracterizar las significaciones de ambos criterios e identificar las tensiones que se generan en las aulas.

Pertinencia y relevancia son dimensiones de la calidad educativa, que, a su vez, es entendida como “la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (Schmelkes, 2018, p. 19). La pertinencia alude a lo local, mientras que la relevancia refiere a lo significativo globalmente; ambos criterios deben negociarse en los procesos educativos para un equilibrio de necesidades, y preocupaciones globales y locales (Schmelkes, 2018). Es decir, no son criterios excluyentes, sino que se articulan y complementan para una educación situada que parte de lo local y va más allá para aprender lo global.

La política educativa mexicana históricamente ha atendido la diversidad cultural y lingüística a través de diferentes enfoques que van del asimilacionismo, la aculturación y la castellanización, al enfoque bicultural bilingüe, para luego transitar a distintos enfoques interculturales institucionalizados. Con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como enfoque de la educación escolarizada para los grupos indígenas en México desde los 90, se reconoce la necesidad de poner fin a la castellanización y homogeneización cultural, y de “asumir la deuda histórica de los Estados nacionales con los indígenas y de acabar con la injusticia social y la desigualdad económica en que viven hasta hoy” (Pérez Ruíz, 2009, p. 256). Específicamente, en 1997, el modelo de educación básica propuesto a niñas, niños y adolescentes indígenas cambió su nombre (Schmelkes, 2008). En este marco, se introdujo el criterio de pertinencia cultural como campo de acción esencial de la EIB en México, y se definió como el apego de la escuela a la cultura de los y las estudiantes (INEE, 2017). Para garantizar dicho apego, entre otras acciones, en 2008, se creó la metodología de Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena por parte de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), área especializada de la Secretaría de Educación Pública para garantizar educación pertinente y de calidad a niños, niñas y adolescentes que cursen educación indígena. A partir de 2011, Lengua Indígena tiene un lugar en el mapa curricular del nivel primaria del subsistema. Con ello, se establecieron las bases pedagógicas para una enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena como primera lengua, y también como segunda ante la diversidad sociolingüística; asimismo, se confirmó un énfasis en la dimensión lingüística de la pertinencia, y se dejó en segundo lugar una dimensión cultural más amplia referida a prácticas locales y cotidianas que ocurren en contextos que ya no necesariamente son bilingües (Cabrera García, 2019; Mendoza Zuany, 2017). La literatura educativa al respecto señaló que la pertinencia como concepto incluido en documentos curriculares refiere a las dimensiones lingüística y cultural (DGEI, 2008; Niembro y Mendoza, 2017; INEE, 2017).

También, se suma a dichas iniciativas para hacer “pertinentes” los planes y programas que vinculan conocimientos escolares con conocimientos locales, la creación de Marcos Curriculares para la educación primaria. Estos muestran que el currículum nacional —que contiene los conocimientos que el estudiante en general debe poseer— puede ser diversificado y contextualizado, a la vez que implementarse respetando estilos y ritmos de aprendizaje culturalmente observados (SEP, 2011). Se plantea que sean los y las docentes quienes se encarguen de vincular los “aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere” (SEP, 2011, p. 50), y que se esperan a nivel nacional con el “acervo cultural (y de) experiencias” de los pueblos indígenas (SEP, 2011, p. 56). Aquí, se puede observar un discurso reiterado de articulación entre lo pertinente y lo relevante. Sin embargo, diversos estudios muestran poca difusión y casi nula capacitación de Marcos Curriculares en primarias del Estado de Veracruz (Jiménez y Mendoza, 2018; Niembro y Mendoza, 2017), y concretamente en la región de las Grandes Montañas (Cabrera García, 2019). Tanto

Marcos Curriculares como Parámetros Curriculares, actualmente, orientan para lograr pertinencia cultural y lingüística en la educación indígena, pero no así en escuelas regulares, urbanas, donde también es atendida la niñez y la juventud indígena que habita las ciudades y donde la pertinencia es un criterio casi desconocido.

En el caso de relevancia, se plantea como un criterio que responde al modelo de desarrollo y proyecto político-ideológico del país, e integra una definición de la educación y de sus fines compartida a nivel nacional o internacional con otros países (Unesco, 2007). Es en esta dimensión en la que se generan los planes y programas de estudio y se expresa qué aprendizajes son los prioritarios y tiene mayor presencia en el currículo, lo que implica mayor presencia de estos en los procesos pedagógicos en el aula. Tiene un peso considerable para la relevancia todo aquello que organizaciones como el Banco Mundial o FMI expresen sobre la educación y sus fines mediante la Unesco y otros organismos en los países que le conforman (Cabrera, 2019). Hablar de relevancia es referirse a los aprendizajes que se espera que todo el estudiantado logre, ya que han sido determinados como fundamentales, claves y necesarios a nivel internacional en el marco de las instancias mencionadas. Es un criterio de gran peso en el currículo mexicano y en el trabajo docente. Se aborda relevancia a la par de pertinencia, porque existe una tensión, un énfasis diferenciado y jerárquico entre ambos criterios, pero que deberían concebirse como complementarios.

Para indagar en las tensiones que resultan de significaciones diferenciadas de pertinencia y de relevancia que concurren en las primarias de educación indígena, presentamos primero el marco conceptual y de política educativa a partir del cual se analizan los datos derivados de entrevistas, dibujos-entrevistas y observaciones en campo. Posteriormente, presentamos una descripción del proceso metodológico de esta investigación. En tercer lugar, planteamos los resultados organizados a través de la presentación de significaciones de pertinencia y relevancia diferenciadas por actor para después exponer las tensiones que estas producen. Por último, mostramos algunas conclusiones de la exploración de las tensiones expuestas.

Pertinencia y relevancia como criterios de calidad: marco conceptual y de política

Coincidimos con Lotz-Sisitka y Lupele (2017) en una noción de calidad que enfatiza no solamente aspectos como la eficacia y la eficiencia, sino también elementos socioculturales propios de los y las estudiantes, así como relevantes a nivel global en el proceso de aprendizaje, esto es, que incluya la pertinencia y la relevancia como criterios. Ello implica prácticas educativas en las que docentes y estudiantes realicen conexiones entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano/ indígena, así como procesos educativos diseñados para enfrentar desafíos del mundo global y la crisis socioecológica planetaria de manera situada. Consideramos que la articulación de pertinencia con relevancia

es fundamental para los retos globales y locales (Lotz-Sisitka y Lupele, 2017). Reconocemos, como señala Farrington (2008), que los puntos de partida de los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje deberían estar socialmente situados; si bien poseen influencias de los medios e ideologías globales, simultáneamente están “fundamentados en un sentido general por sus interacciones sociales e incorporadas dentro de sus comunidades, familias y grupos de pares” (p. 183). En este sentido, el aprendizaje depende de las conexiones entre el conocimiento previo y propio de las y los estudiantes y los contenidos del currículum. Esto apunta a la importancia de la complementariedad entre lo propio/local adquirido a través de la experiencia y los conocimientos escolares para su articulación en procesos de aprendizaje situados que sean relevantes y pertinentes. En el sur del continente africano, Mukwambo et al. (2014) argumentaron que los aprendizajes escolares pueden construirse teniendo como base las experiencias cotidianas de los y las estudiantes, y sus comunidades, como lo hacen quienes trabajan por la “africanización de la educación” en Sudáfrica, que busca poner en el centro los conocimientos indígenas desplazados por la colonización.

En México, no obstante, el criterio de pertinencia se relaciona directamente con el enfoque intercultural bilingüe de las escuelas del subsistema indígena. En el discurso de la DGEI, plasmado en Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena (DGEI, 2008), y en el Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante (DGEI, 2012), se plantea que la construcción de pertinencia en el aula ocurre a partir del vínculo entre escuela y comunidad, más especialmente de la introducción al currículum de ciertas prácticas culturales, sociales y lingüísticas históricamente asociadas a los grupos indígenas, como los rituales de siembra. Estas prácticas servirían como insumo para la creación de material escrito en lengua indígena, y, a su vez, este material escrito serviría para el abordaje de prácticas culturales locales en la escuela. Se alude a esta conceptualización de la pertinencia también en el documento “Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Lengua Materna. Lengua indígena. Segunda lengua. Lengua indígena” (SEP, 2017), que se desprende del Modelo Educativo de la Reforma Educativa emprendida en México en 2017, cuando se sugiere que “la escuela se integre a la comunidad donde habita, como una forma de asegurar la pertinencia cultural y lingüística... Cada comunidad educativa deberá descubrir cuáles son las necesidades y propósitos sociales específicos que se requieren atender en su comunidad a nivel local o regional...” (SEP, 2017, p. 231). Si bien desde el año 2000 se hizo énfasis en la educación intercultural para todos y todas, y no solo para la población indígena (Schmelkes, 2008), lo que implicó que el criterio de pertinencia interpelara a toda la sociedad, está lejos de ser considerada tan importante como los criterios de eficacia y eficiencia, e incluso como el de relevancia.

Así, en el imaginario de los actores educativos, lo intercultural, lo indígena y la pertinencia están ligados; dado que lo indígena se relaciona casi

exclusivamente con la lengua, concretamente con lo bilingüe (Muñoz, 2004), predomina una preocupación por la pertinencia lingüística, más que por una pertinencia cultural más compleja y abarcadora, que incluya a lo lingüístico y otras dimensiones, como veremos adelante. En un afán de interpelar a todas y todos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017) aludía a la pertinencia cultural y lingüística de la educación como un criterio de calidad expresado a través de la consideración de la cultura y la lengua materna de los y las estudiantes en los procesos de aprendizaje sin hacer referencia exclusiva a pueblos indígenas, ya que todos y todas tenemos cultura y una lengua materna.

Tras sucesivas reformas educativas que impactan en la noción de calidad de la educación, la pertinencia cultural y lingüística sigue vigente como criterio que permite garantizar a las poblaciones indígenas su derecho a una educación en su propia lengua y que establezca un diálogo con sus culturas. En 2022, se publicó desde la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (DGEIB) de la SEP el documento “Prioridades de Investigación para la Educación Intercultural y Bilingüe”, que presenta a la pertinencia como un criterio central de la educación de calidad sobre el cual se requiere investigar para incidir en políticas educativas, marcos curriculares, formación docente y materiales que permitan el avance de su concreción.

La simplificación que se hace de la pertinencia a lo indígena en los actores institucionales nos remite a la necesidad de explorar la pertinencia en un sentido más complejo y abarcador. Según Unesco (2007), se relaciona con una educación significativa que considera las diferencias, capacidades, intereses, características y necesidades individuales de los alumnos. En ese mismo sentido, Gago (2002) refiere la pertinencia como una dimensión ligada a nociones de necesidades y soluciones de los diferentes actores educativos, como grupos sociales y como individuos, que implica la búsqueda de una correspondencia visible entre lo que las personas esperan de la educación y lo que esta les ofrece. En ese sentido, los procesos educativos requieren de flexibilidad a las diferentes necesidades y soluciones, muchas veces en tensión.

Vislumbramos dos ideas que complejizan el abordaje de la pertinencia. La primera es que, en la política educativa para la atención de población indígena (por ejemplo, en el documento de Parámetros Curriculares para la asignatura de Lengua Indígena) se concibe la cultura asociada a ciertas representaciones estereotípicas o folklóricas de los grupos indígenas (Mendoza Zuany, 2019). Esto deriva de una perspectiva antropológica ampliamente influyente que no necesariamente abona a su abordaje educativo significativo y vigente. Confrontamos dicha perspectiva con una concepción dinámica de cultura (Bonfil Batalla, 2004) que tiene que ver con un esquema de sentidos y significados compartidos por las personas, en el cual hay cabida a elementos que no están asociados histórica ni esencialmente a los grupos indígenas. Desde esta postura, una educación pertinente puede orientarse a temáticas y preocupaciones más allá de las propuestas en los documentos curriculares. Consideramos que

la pertinencia cultural puede expresarse en las diferentes prácticas que ocurren en la escuela, como sería la correspondencia del horario escolar con el calendario de la comunidad fundamentado en el trabajo en el campo, y los rituales “tan importantes educativamente para los indígenas” (Schmelkes, 2008, p. 12), o como sugiere Bertely (2000), en la visibilización de diversas epistemologías, y el reconocimiento de diversos estilos de aprendizaje que también exploraremos sobre todo a partir de las nociones de pertinencia de las y los estudiantes. La segunda idea radica en reflexionar el carácter necesariamente intersubjetivo y contextual de la pertinencia, pues cada actor la concibe desde su posición, por lo que las significaciones de cada grupo serán distintas y pueden, incluso, ser opuestas.

La relevancia, por su parte, remite a priorizar aprendizajes que son considerados útiles para conectar a los y las estudiantes, provenientes de diversos contextos socioculturales, con aspiraciones que trascienden los proyectos de alcance local, y que los interpelan como integrantes de comunidades nacionales y/o internacionales. En ese sentido, la relevancia tiene como base el modelo de desarrollo y proyecto político-ideológico que orienta los fines de la educación (Unesco, 2007), es decir, aquello a lo que se aspira como país. Si bien la relevancia supone la integración de demandas y preocupaciones de los diferentes grupos sociales que conforman la nación, deben ser revisados y cuestionados los intereses economicistas que la subyacen (Sauvé, 2006). Es crucial reconocer, además, que los intereses nacionales o internacionales se consideran de mayor importancia que aquellos locales; esto se refleja en el currículo nacional, estandarizado para todo el país, y en las evaluaciones que se hacen de los contenidos, que destacan aprendizajes de provecho nacional. Ante esto, algunos grupos demandan revalorizar estilos de vida y sabiduría locales (Sauvé, 2006). Por ello, consideramos importante la complementariedad de relevancia con pertinencia para también cuestionar su jerarquización, y equilibrar demandas y preocupaciones locales y globales.

Dicho lo anterior, consideramos que tanto la pertinencia como la relevancia son criterios que se configuran por demandas y expectativas que los actores poseen en función de su posicionamiento en el sistema educativo. Las demandas se generan en función de expectativas y estas responden a las ideas acerca de aquello que la escuela puede proporcionar. Las demandas y expectativas están vinculadas y, en función de su interrelación, la educación puede ser o no pertinente o relevante. Esto no significa que ambas sean explícitas o comunicadas entre los diversos actores, o que lleguen a ser concretas en la realidad social, como veremos más adelante (Cabrera, 2019). Ni la pertinencia ni la relevancia serán las mismas para todos los actores educativos, ni se lograrán de la misma manera; tienen un carácter subjetivo y contextual, no son neutrales, ni homogéneas, ni son generalizables, por lo que sus diversas interpretaciones pueden llegar a generar tensiones. Para que ambas se concreten en el proceso de aprendizaje, se requiere la mediación entre sus significaciones, entre los diferentes actores y la articulación de ambos criterios como complementarios.

Metodología

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos primarias ubicadas respectivamente en dos barrios cercanos a la cabecera municipal de Tequila, en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México. Algunas entrevistas se realizaron en Xalapa, en las oficinas de la Dirección de Educación Indígena de Veracruz.

En Tequila, el 78.31 % de la población reconoce que habla náhuatl (Ayuntamiento de Tequila, 2018); no obstante, los habitantes consideran que tanto el español como el náhuatl tienen presencia en las dinámicas sociales. De acuerdo con los indicadores de marginación en 2020, el municipio es considerado con una muy alta marginación (Consejo Nacional de Población, 2021). La población tiene como principales fuentes económicas a la agricultura, la ganadería y el comercio local. En los últimos años, la migración y el envío de remesas desde los Estados Unidos han adquirido protagonismo en la economía serrana (Rodríguez, 2015).

La educación básica en el municipio de Tequila es ofrecida por 23 preescolares, 32 primarias, ocho secundarias, cuatro instituciones que imparten el bachillerato y dos institutos de educación superior. Las primarias indígenas son, en su mayoría, de organización multigrado, como es el caso de las escuelas donde se llevó a cabo esta investigación. Una de ellas es unitaria: una docente atiende los seis grados, y además es directora del plantel. La otra escuela es bidocente: cuenta con dos docentes; cada una atiende tres grados, y la docente de más antigüedad desempeña la función de directora.

La construcción de los datos fue realizada a través de un trabajo de campo con orientación etnográfica (Díaz de Rada, 2011) para el cual hicimos uso de una combinación de métodos etnográficos: la observación participante (Díaz de Rada, 2011) en el ámbito escolar y comunitario; la entrevista en profundidad y no estructurada (Ruíz, 2007) a docentes, actores intermediarios y madres de familia; y el dibujo-entrevista (Bland, 2017) a niños y niñas estudiantes de las escuelas. Desarrollamos un sistema de categorización que partió de dos categorías centrales —pertinencia y relevancia— y que, a partir de la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2013), ahondó en las expectativas y las demandas que los actores planteaban sobre dichos criterios de calidad de la educación.

Tabla 1
Actores y su caracterización

Actores	Caracterización
Actores intermediarios entre la escuela y la política educativa (anonimizados con el cargo que ocupan)	Personal técnico de la Dirección de Educación Indígena de Veracruz que radica fuera de la región Supervisores y asesores técnico-pedagógicos de la zona escolar, oriundos de la región
Docentes (anonimizadas en el documento como D1, D2 y D3)	Tres docentes mujeres que laboran en dos escuelas indígenas. Dos nahuahablantes y una con mínimo dominio del náhuatl. Dos son originarias de la región de Zongolica donde laboran y una, de la zona nahua de Chicontepec. Las tres estudiaron la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena y Educación Primaria para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
Estudiantes (anonimizados con nombres ficticios)	18 niños y niñas de seis a trece años, originarios de las comunidades donde estudian. Algunos son nahuahablantes bilingües en español y otros solo hispanohablantes. Además de estudiar, contribuyen a tareas agrícolas y domésticas.
Madres de familia (anonimizadas con nombres ficticios)	6 amas de casa y empleadas domésticas entre los 20 y 40 años. La mayoría son nahuahablantes bilingües en español. Se encargan de atender los asuntos relacionados con la escuela de sus hijos e hijas, dado que los padres –en su mayoría nahuahablantes campesinos y albañiles– les delegan la relación con la escuela.

Resultados: significaciones de pertinencia y relevancia de los actores educativos

Presentamos las distintas significaciones por tipo de actor. En primer término, el personal técnico de la Dirección de Educación Indígena de Veracruz, supervisores y asesores técnico-pedagógicos de la zona escolar que se encargan de comunicar a las y los docentes las propuestas como Parámetros Curriculares consideran precisamente que la implementación de dicho material en las aulas posibilita pertinencia educativa, porque constituye un material “contextual” (ATP, comunicación personal, 2018). Parámetros es el documento general para la asignatura; a partir de este, se elaboraron programas de estudio especializados por lengua, y se derivan estrategias como el libro cartonero o artesanal,

que tiene como objetivo que las escuelas se conviertan en editoriales de lenguas indígenas. Esto haría cumplir el criterio de pertinencia. Observamos que prevalece un énfasis en la pertinencia lingüística —no necesariamente cultural— como sello distintivo de la educación indígena. Por su parte, la relevancia se plantea como prioritaria, fundamental y orientada por los aprendizajes del currículum nacional integrados en el resto de las asignaturas. Se trata de una noción de pertinencia subordinada a la de relevancia.

Las docentes, por su parte, enfatizan la importancia de la enseñanza del náhuatl: “Antes que nada, el membrete que nosotros llevamos es educación indígena. Entonces, eso lleva a que nosotros como docentes tenemos que hablar, leer y escribir en la lengua náhuatl” (D1, comunicación personal, 2018). De esta manera el propósito de la asignatura Lengua indígena, el espacio también considerado por ellas para concretar la pertinencia, suele reducirse a enseñar “cómo debe de escribirse, cómo debe de hacerse un texto” (D2, comunicación personal, 2018). Las docentes argumentan que este aprendizaje se relaciona con las oportunidades económicas y laborales que supone saber escribir náhuatl, y se asocia al criterio de relevancia al comprender que esta habilidad comunicativa resulta útil más allá de su comunidad: “Se les dice (a los niños y niñas) que ahorita ya le están dando valor a la lengua porque hay personas que tienen preparación y están dando empleo como traductoras o traductores”. (D1, comunicación personal, 2017); “poco a poco van implementando empleos como traductores, como escritores en la lengua, como investigadores en la lengua”. (D1, comunicación personal, 2018). De esta manera, buscan afianzar una pertinencia lingüística mediante la relevancia. Se trata de una noción de pertinencia lingüística, más que cultural, puesto que no hacen referencia a la incorporación de conocimientos ni prácticas culturales locales y además, subordinada a relevancia.

En cambio, los niños y las niñas mostraron una significación de relevancia y pertinencia más amplia y diversa, y no necesariamente en tensión. Manifestaron que tanto pertinencia como relevancia se logran mediante la consideración de diversos estilos de aprendizaje, por ejemplo, a través de dibujos y juegos. Aura (4.º) y Camila (6.º) mencionaron que una forma de enseñar náhuatl y todas las asignaturas podría ser con juegos y dibujos, porque la docente enseña con “puras palabras”, manifestó Aura. Otros estudiantes se refirieron a su expectativa de aprender a través de recorridos en la comunidad, de la exploración y reflexión sobre actividades significativas en sus vidas cotidianas, como la siembra y la cosecha sin una preeminencia de lo ritual. Por ejemplo, Rafael (5.º) representó en el dibujo-entrevista una asignatura inventada por él que se inspira de prácticas de cultivo ancestral: la “cosecha ambiental”. Él concibe a los elementos de la naturaleza como seres que, del mismo modo que una persona, “también tienen alma, aunque estén inmóviles, sienten algo” (Rafael, Tequila, 2018). Otros estudiantes se refieren a la profundización en el conocimiento de su entorno natural desde una perspectiva integral y no segmentada por asignaturas, como para Roberto (4.º), que apunta a que la pertinencia radica en el

aprovechamiento del contexto local, por ejemplo, cuando dice en un dibujo-entrevista que “quisiera que dieran clases como Ciencias al aire libre: como aquí (en el dibujo), (el docente) les está enseñando con un borrego, pero aquí viéndolo, y aquí les está enseñando qué partes tiene, cómo se puede reproducir, qué hace, dónde vive” (Roberto, Tequila, 2018). Israel (6.º) consideró que el docente debería, por un lado, “salir” del aula, al bosque, y, por otro, enseñar las fases de cultivo, como una vía para el sostenimiento económico familiar. Esta expansión de lo pertinencia hacia lo “ambiental” conduce a la emergencia de nociones que observamos no han sido consideradas ni en las políticas educativas, ni por otro tipo de actores educativos, pero que reflejan una demanda por los niños y las niñas para incluir aspectos situados en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el caso de las infancias, también los y las estudiantes refieren a la relevancia al mencionar que requieren saber usar una computadora para facilitar sus tareas y la búsqueda de información, ya que las fuentes físicas son limitadas en las escuelas, así como el dominio del idioma inglés (Miguel, comunicación personal, 2018). Asimismo, mencionan la importancia de los aprendizajes “básicos” como Roberto (4.º), quien declara que “hasta para albañil necesitas hacer cuentas, y saber leer y escribir en español” (comunicación personal, 2018). De esta forma, los niños y niñas consideran que una articulación entre relevancia y pertinencia es necesaria en su formación.

Por último, entre las madres de familia encontramos un consenso acerca de que la relevancia prevalezca con el abordaje de Matemáticas y Español, consideradas como asignaturas “básicas” (Mamá 1, comunicación personal, 2018). Si bien reconocieron positiva la presencia del náhuatl en el aula, sus expectativas y demandas se encuentran más vinculadas a mejorar un escenario económicamente precario y de marginación social que requiere de conocimientos “útiles” para ello. En ese sentido, demandan el aprendizaje del inglés, puesto que lo consideran un idioma que posibilita oportunidades de trabajo cuando se migra. La mamá de Adán (6.º), por ejemplo, mencionó que también “podrían” ser “importantes” otras asignaturas; no obstante, prioriza Matemáticas y Español: “Serían importantes las ciencias naturales por si ellos (los y las estudiantes) quisieran ser veterinarios o si quieren ser, como dice mi niño, un astronauta, pues imagínese, necesitan geografía. Yo creo que todo es necesario, pero siento que lo básico es matemáticas y español” (Mamá de Adán, comunicación personal, 2018). Abordar los conocimientos que se construyen en la cotidianidad no es considerado prioritario; la escuela es para aprender lo que la comunidad no enseña y lo que permite dejar de ser discriminados en contextos extracomunitarios. En la tabla 2, se muestran de manera concisa las significaciones de cada tipo de actor.

Tabla 2
Significaciones de pertinencia y relevancia por tipo de actor

Actores	Pertinencia	Relevancia
Actores inter- mediarios	Se logra fundamentalmente a través de Lengua indígena enfatizando la dimensión lingüística y el uso de Parámetros Curriculares.	Aprendizajes clave a nivel nacional, énfasis en lecto-escritura del español y matemáticas.
Docentes	Se impulsa fundamentalmente a través de Lengua indígena orientándola casi exclusivamente a la pertinencia lingüística. Se enfatiza la enseñanza de la lengua náhuatl, principalmente su escritura. No se orienta a vincular conocimientos locales/indígenas a los procesos de aprendizaje.	Se plantea como prioritaria, fundamental y orientada por los aprendizajes del currículum nacional a partir del resto de las asignaturas, aunque hay énfasis en lectoescritura en español y matemáticas.
Estudiantes	Se expande y desesencializa lo cultural para incluir prácticas de cultivo como estrategia de auto-consumo, cuidado de la naturaleza y estilos de aprendizaje no convencionales en el aula.	Se expande y diversifica para incluir computación, inglés, etc.
Madres de familia	No es prioritaria, ni la cultural ni la lingüística.	Se demanda que, en la escuela, se aprendan cuestiones consideradas útiles como matemáticas, español e inglés, ante la posibilidad de migrar y por el escenario de precarización económica.

De las significaciones identificadas, emergen tensiones de dos tipos fundamentalmente: 1) en las diferenciadas nociones de pertinencia, y 2) en la articulación de pertinencia y relevancia. Advertimos un consenso en los actores adultos de sus significaciones de relevancia que no se alejan del discurso oficial de la educación y sus fines, quizá resultado de que esta dimensión, a diferencia de pertinencia, se encuentra legitimada por los planes y programas de estudio, y se ve reforzada su preeminencia por toda la institución escolar. De esta forma, las deliberaciones de aquello considerado de importancia local se negocian en la cotidianidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, y no así con relevancia. Por ello, mencionaremos primero las tensiones que derivan de dichas negociaciones para después centrarnos en las tensiones que produce la preeminencia de la relevancia.

Tensiones entre nociones diferenciadas de pertinencia

Vislumbramos que los distintos actores hacen énfasis diferenciados a la pertinencia, por un lado, cultural, y por otro, lingüística, lo cual produce tensiones. Como mencionamos anteriormente, los actores intermediarios impulsan Parámetros Curriculares en la asignatura de Lengua Indígena, y enfatizan la pertinencia, tanto lingüística como cultural, que promueve la propuesta. La DGEI propone que la enseñanza de la lengua indígena escrita se logre por medio del enfoque de prácticas sociales del lenguaje, lo que demanda que el o la docente no solo domine la lengua indígena y la convierta en objeto de estudio, sino que posean conocimiento de las prácticas culturales y sociales de su alumnado, sea comprometido y conocedor de la “historia de los pueblos y las comunidades que representan a cada uno de sus alumnos (...) además de ser un digno representante de su etnia” (DGEI, 2015, p. 8). Los actores intermediarios tienen mayor claridad sobre la posibilidad de lograr pertinencia cultural y lingüística articuladamente a través de Parámetros Curriculares. Para ello, han impulsado que niños y niñas mediante la estrategia de libros cartoneros o artesanales elaboren sus portadores textuales propios:

Los niños no van a escribir algo que no sea de su contexto, tiene que ser todo de su contexto, por ejemplo, las prácticas culturales, hay muchas prácticas culturales que hay en las comunidades y esas prácticas no están escritas, todas las prácticas son cómo vive la gente, desde lo organizativo, lo económico, lo religioso, todo. (Funcionaria DEI, comunicación personal, 2017)

No obstante, los funcionarios también reconocen las limitaciones y las condiciones adversas regionales para lograr que maestros y maestras puedan llevar a cabo esta expectativa, tales como una historia de castellanización, excesiva carga de trabajo docente, falta de formación en cuanto a la didáctica de las lenguas y a las propuestas específicas como Parámetros Curriculares, entre otras. Además, otra funcionaria de la DEI señaló que, si bien comparte de manera general la noción referida de pertinencia, considera que, con la demanda de que el personal docente elabore sus propios portadores textuales, “se le está quitando al Estado la obligación de generar y de dotar a los niños de los materiales específicos de lenguas indígenas y entonces, se le está dando una responsabilidad más al maestro” (Funcionaria DEI, comunicación personal, 2017); esta es una consideración reveladora ante una ausencia histórica de material pedagógico en lengua indígena.

Las docentes atribuyen centralidad a la enseñanza de la lengua náhuatl y particularmente a su escritura, pero sin adscribirse a Parámetros Curriculares, ya que no los conciben como una propuesta que ayude a concretar el bilingüismo en las aulas. Su práctica se orienta a la escritura del náhuatl, como lo refrenda la D1: “Esa es nuestra función como maestros del subsistema de

educación indígena” (Docente 1, Tequila, 2017). A través de la metodología de Inglés como L2, es decir, enseñar náhuatl como la segunda lengua del alumnado. Este objetivo se traza con los dos tipos de estudiantes que identifican en sus diagnósticos, como lo menciona la D3: “los que sí lo hablan [el náhuatl], el objetivo es que ahora lo aprendan a escribir correctamente utilizando el alfabeto que nos dieron. Los que no lo hablan, pues lograr, que por lo menos, lo que escuchen y lo sepan escribir” (D3, comunicación personal, 2018).

En el marco de metodologías propias para la enseñanza de la escritura, las docentes no incorporan el abordaje de prácticas culturales en Lengua indígena, y establecen una separación de lengua y cultura que no abona a lograr simultáneamente pertinencia lingüística y cultural. La tensión entre actores intermediarios y docentes emerge de la escasa apropiación y capitalización de Parámetros Curriculares, que teóricamente podría dotar de pertinencia al proceso educativo, pero también surgen de que sus demandas se dirigen a actores contrarios. Mientras que para los actores intermediarios las docentes pueden realizar su propio material de escritura, ellas demandan a la DGEI, a la DEI o la misma Supervisión escolar “libros en los que se vean las reglas gramaticales, por ejemplo, los tiempos verbales y toda la gramática” (D1, comunicación personal, 2018). De esta forma, ambos actores visualizan a la escritura del náhuatl como parte fundamental de la pertinencia (desde la DGEI y supervisores como parte de una revitalización, de las docentes como posibilidad laboral) y por ello se coincide en la demanda de materiales escritos en náhuatl, pero no en las formas en que esto puede concretarse.

No obstante, esta aspiración de la escritura del náhuatl no es del todo compartida ni por los niños y las niñas, y ni por las madres, y las docentes lo reconocen. La D1 mencionó que los habitantes de la comunidad –incluidos niños y niñas– ya no quieren hablarla: “Es la misma comunidad que ya no quiere que uno les hable en náhuatl, o sea que se niegan. Los niños ya tampoco lo quieren hablar, les hablo en náhuatl y me responden en español” (comunicación personal, 2018). Esto para las docentes se traduce en que la comunidad no prioriza la diversidad lingüística local.

Apreciamos en niños y niñas nociones de pertinencia que se expanden más allá de lo cultural esencializado, y que en alguna medida desplazan a lo lingüístico. Sus expectativas entran en tensión con el abordaje que las docentes hacen de lo pertinente desde una perspectiva que se enfoca exclusivamente en la escritura del náhuatl. Sin embargo, ninguna de las nociones de pertinencia de los niños y niñas es tomada en cuenta, ni siquiera consultada por los actores adultos; quizá, por esto mismo, niños y niñas asumen que no están en condiciones de comunicar sus demandas y expectativas como agentes activos en el proceso de dotar de pertinencia a su educación. Esto se visualiza en que, por ejemplo, los temas que Rafael (5.º) propuso en su asignatura, como “cosecha ambiental”, son de su interés (fases del cultivo, preparación y cuidado de la tierra, y del medio ambiente) podrían verse a través de la exploración de prácticas culturales que propone Parámetros Curriculares, pero para la D3 (la docente

de Rafael), estas no tienen importancia si los niños y las niñas no saben cómo nombrarlas en la escritura. Si bien reconoció que a sus estudiantes “sí les ayuda o les gusta mucho porque pues es su medio”, aseveró que “antes de eso, deberíamos de trabajar un poquito más la gramática, la escritura” (D3, comunicación personal, 2018). Asimismo, los temas de interés de Rafel y de las otras infancias podrían verse en el abordaje de otras asignaturas como Ciencias Naturales o Geografía, pero, como veremos más adelante, tampoco son prioritarias ni situadas localmente.

La tensión más acentuada emerge de la ausencia de expectativas relacionadas con la pertinencia por parte de las madres de familia, que visualizan la escuela como un espacio en el que se espera que sus hijos e hijas aprendan lo que no aprenden en la comunidad, que es útil para sus vidas en términos económicos y para evitar más discriminación. Priorizan, por tanto, la dimensión de relevancia. La madre de Yamileth (6.º) compartió que prefiere que sus hijos hablen español en tanto ella y su esposo han procurado enseñar lo “poquito” que saben de español a sus hijos e hija. Las razones para esta decisión se deben a que “es feo no saber español bien” (mamá de Yamileth, comunicación personal, 2017). Estas afirmaciones demuestran que no existe un escenario social y familiar propicio que motive a los y las nahuahablantes a mantener viva su lengua, tampoco para considerar a la escuela como un agente que favorezca pertinencia, y una consideración de sus prácticas y conocimientos locales como valiosos y susceptibles de abordarse en la escuela a la par de los conocimientos escolares contenidos en el currículum nacional. Asimismo, demuestran que las demandas de los grupos indígenas no son generalizables a todos los grupos, y que, en ese sentido, las madres nahuahablantes de Tequila centran sus expectativas, en gran medida, en la movilidad socioeconómica que promueve la escuela, más relacionada con la relevancia de la educación, que con su pertinencia.

Tensiones que derivan de la relación y articulación entre pertinencia y relevancia

En gran medida, la aplicación de pertinencia depende de cómo se visualiza la relevancia y la relación que se teje entre ambas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Observamos una relación de subordinación de la pertinencia a la relevancia en la posición y las expectativas de las madres de familia, que priorizan la enseñanza del inglés, y de todo aquello que no se aprende en la cotidianidad de la vida familiar y comunitaria. Dado que, en el escenario de marginación social y económica, las madres consideran que sus hijos e hijas “solo cursarán secundaria” (Mamá 2, comunicación personal, 2018), priorizan contenidos que les permitirán insertarse a un mercado laboral; continuar en los siguientes niveles educativos depende de la capacidad de ellos y ellas de facilitar recursos, pero no poseen certeza sobre su futuro económico. La mamá de Adán (6.º) y la mamá de Marcela (6.º) mencionaron que, cuando hay reuniones con padres y madres de familia, y la D3 les pregunta cuáles son sus

preocupaciones como tutores de los niños y niñas, responden “decimos que lo básico, que es Matemáticas y Español” (mamá de Adán, comunicación personal, 2018). La importancia de que sus hijos e hijas reciban una educación en español es un asunto que genera tensión con los y las docentes de educación indígena cuando se trata de abordar los aspectos marcados por la DGEI. Una docente relata su experiencia en la primera escuela donde trabajó que refleja esta situación:

(esa región) era 100 % (nahuahablantes), pero los papás no querían que les hablara en náhuatl a los niños. Cuando yo llegué y me presenté en español, los papás me aplaudieron y me dijeron ‘qué bueno que llegó una maestra que hable español. En ese tiempo, todavía no me caía el veinte de lo que estaba yo por empezar. Era mi primera escuela, los papás me decían ‘no maestra, háblales en español, enséñeles español, no le enseñe el náhuatl porque estamos en la escuela’. Poco a poco con el paso del tiempo me di cuenta que sufren mucha discriminación y también las oportunidades de trabajo están más en español. (D5, comunicación personal, 2018)

Tal como lo dice la maestra, la discriminación lingüística ha calado hondamente en las aspiraciones de las comunidades. El ATP de zona también ha advertido esta situación y relata que “muchos padres de familia dicen ‘¿para qué quieres que aprenda náhuatl mi hijo si ya lo sabe y lo habla? Lo que yo quiero es que aprenda español porque pues allá afuera todos los trabajos, toda la gente, habla español, no habla náhuatl’” (ATP, 2018, comunicación personal). En este sentido, la dimensión de pertinencia no ha logrado posicionarse como fundamental en las demandas comunitarias.

Además de una educación en español, los padres y madres de familia piden la enseñanza del inglés. Esta demanda se interpreta por las docentes y actores intermediarios como una búsqueda de la exclusión del náhuatl como asignatura, más que añadir una tercera lengua al currículum. La tensión detonada fue referida como una “lucha puesto que hay papás que definitivamente quieren inglés” (D2, comunicación personal, 2018), y muestran un desinterés hacia el náhuatl. Por ello, la docente intenta persuadir a los niños y las niñas de la importancia del náhuatl: “Les estamos metiendo [la idea] [a los alumnos] de que el náhuatl también es importante para que ellos no vayan a pensar como sus papás. Pero [...] somos nosotras contra los papás” (D2, comunicación personal, 2018). El ATP de sector también se refirió a esta “lucha” con los padres y madres con respecto al náhuatl en relación con el español y el inglés, aunque reconoce la situación económica que la subyace.

Por otra parte, la tensión entre pertinencia y relevancia también se produce por la lógica evaluativa, que, como señala Quinteros (s/f), define gran parte de la cultura escolar: “Los maestros suelen dedicar más tiempo y esfuerzo en aquellos contenidos que pueden ser evaluados y permiten medir cuánto

aprendió un niño”, y se relaciona con el “poder” de la escuela “para controlar y determinar los saberes que son importantes de los que no lo son, desde la perspectiva institucional” (p. 3-4). Así, las pruebas estandarizadas centran la atención principalmente en dos campos de formación: Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas. Tal como lo señala una docente:

Náhuatl (como asignatura) solo tienen un día a la semana y aunque yo quisiera más no nos da tiempo (...) (porque) cuando ponen el examen de conocimiento no les ponen náhuatl, nada más les ponen el español. Entonces qué chiste tiene que yo esté aquí desgastándome con los niños cuando pues ni siquiera (lo evalúan). (D1, comunicación personal, 2018)

El ATP de zona también reconoce que:

(los docentes) se van a más a la idea de esa educación occidental, por así decirlo, que a la educación local. Hay muchas implicaciones en eso, pero eso es lo que finalmente nos están evaluando y eso es lo que los maestros quieren dar cuentas a esa institución (SEP) que finalmente es quien nos contrató ¿no? (ATP, comunicación personal, 2018)

Esto también provoca que otras asignaturas, como Educación Artística o Educación Física, tampoco sean priorizadas. Varios niños y niñas nos manifestaron que les gustaría que dichas asignaturas tuvieran más presencia en el horario escolar. La D3 reconoce que no le da tiempo de trabajarlas porque algunos niños y niñas aún no han aprendido a leer o escribir, y que igual avanzan el siguiente grado por la anulación del criterio reprobado/aprobado. Desde el punto de vista de esta misma docente, a la SEP solo le interesan las asignaturas de Español y Matemáticas, y le resulta “imposible” (D5, comunicación personal, 2018) no caer en esta lógica institucional.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de la investigación muestran diferentes retos derivados de las significaciones y tensiones mencionadas. Esto nos lleva a visualizar, en primer lugar la necesidad de una educación pertinente desde un punto de vista cultural y lingüístico, pero que se amplie y complejice hacia ámbitos de importancia para las comunidades, como lo sería una dimensión ambiental más allá del cultivo como práctica simbólica-ritual, y que logre posicionarse como fundamental para situar la dimensión de la relevancia.

Las expectativas y demandas que los niños, las niñas, los padres y las madres de familia expresan distan de las nociones de pertinencia encontradas en la política educativa indígena y la que comparte el personal docente. Si bien en el discurso de políticas educativas se da lugar a prácticas culturales y no solo

a las lingüísticas en el currículum, los y las docentes conciben la pertinencia como la enseñanza de la escritura de la lengua indígena a nivel escrito. Este discurso, enarbolado por las políticas educativas hacia el subsistema de educación indígena (Muñoz, 2004), sitúa a la lengua como el único elemento diferenciador en el marco de la diversidad cultural, y se dejan de lado otros elementos socioculturales y socioecológicos que preocupan o resultan significativos para las comunidades, como el cultivo con respecto al cambio climático, la sequía o la economía local, etc. Esto es más palpable en las nociones de pertinencia manifestadas por las madre, niños y niñas, quienes priorizan aspectos que en su vida cotidiana los interpelen. No es que la lengua no sea significativa, sino que esta se imbrica en procesos socioculturales y socioecológicos más amplios, que, no obstante, no son retomados o priorizados por los demás actores.

Consideramos, además, que resulta prioritario generar espacios de reflexión de la comunidad escolar sobre los fines de la educación, y sus expectativas y demandas. Aquí, observamos un escaso diálogo para compartir nociones diferenciadas de pertinencia y, así, caminar hacia posibles conciliaciones a nivel de las escuelas y la comunidad, y plantear cómo hacer posible una educación pertinente y relevante a la vez. Se requieren espacios de diálogo entre los actores para priorizar aspectos educativos que se consideren pertinentes y relevantes. En este marco, cobra especial relevancia la figura docente como una figura mediadora, pues es esta quien, en un ejercicio de mediación poco explorado aún en la investigación educativa, filtra expectativas y demandas de los múltiples actores; con ello, detona procesos de aprendizaje pertinentes y relevantes. En este sentido, se abre una ventana para situar los aprendizajes relevantes desde lo local, y revalorizar las preocupaciones comunitarias sin necesariamente limitarlas al plano de lo cultural o lingüístico. Así, la pertinencia es un criterio de calidad que conduce a identificar múltiples formas de entenderla, por lo tanto, a la necesidad de acuerdos sobre su concreción en cada centro escolar y contexto para lograrla.

Visualizamos también la trascendencia de construir o impulsar nociones de calidad situadas como resultado de la reflexión de cada comunidad escolar. La calidad no puede ser concebida de forma unilateral, vertical o única, dada la diversidad de culturas y la desigualdad que impera en los contextos indígenas y rurales de México, así como el derecho de las poblaciones a una educación con equidad que tome en cuenta sus demandas en un contexto democrático. Por ello, se vuelve crucial la deliberación de ambos criterios, pertinencia y relevancia, que conforman los aspectos subjetivos de la calidad.

Vislumbramos, también, que la pertinencia es concebida por la DGEI, actores intermediarios y docentes como una característica de la EIB y a Lengua Indígena como el único espacio para concretarse, asociándose a demandas históricas de los grupos indígenas, fundamentalmente lingüísticas, que solo atañen a las comunidades indígenas, y no se concibe como criterio de calidad de la educación de toda la sociedad mexicana. En cambio, identificamos que la relevancia sí es concebida en mayor medida como un criterio de calidad que

posibilita la movilidad social y económica. Esto plantea preguntas que detonarán investigaciones futuras sobre la vinculación de los criterios de pertinencia y relevancia en la educación de los niños y las niñas indígenas. No se ha asumido el reto de articular ambos criterios (ni la DGEI lo ha asumido) en todas las asignaturas y dinámicas escolares, y se llega a pensar que son opuestos. Además, la expansión de la noción de pertinencia expresada claramente por los niños y las niñas muestra una concepción más integral, compleja y que es criterio de calidad para todas y todos, lo que, a su vez, puede incentivar que nos alejemos de nociones limitadas a lo lingüístico, o a lo cultural desde una perspectiva esencializante.

Consideramos que los resultados aquí presentados pueden abonar a discusiones que trascienden las fronteras mexicanas, puesto que las sociedades latinoamericanas necesitamos cuestionar el peso de una relevancia educativa cada vez más definida por evaluaciones estandarizadas o intereses economicistas de matriz eurocentrista. La diversidad cultural, lingüística y ecológica de nuestros territorios requiere una pertinencia educativa que emane de análisis de los procesos educativos para su concreción en una educación de calidad para las poblaciones indígenas.

Referencias

- Ayuntamiento de Tequila (2018). *Plan de Desarrollo Municipal 2018-2021*. Ayuntamiento de Tequila.
- Bertely, M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense*. ICEM.
- Bland, D. (2017). Using Drawing in research with children: lessons from practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3), 1-11.
- Bonfil, G. (2004). Pensar nuestra cultura. En Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Culturas Populares e Indígenas y Museo Nacional de Culturas Populares (Eds.) *Antología sobre cultura popular e indígena* (pp. 117- 134). CONACULTA.
- Cabrera, F. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México*, (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.
- Consejo Nacional de Población (2021). *Índices de marginación 2020*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>.
- DGEI (2008). *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*. Secretaría de Educación Pública.
- DGEI (2012). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante*. Secretaría de Educación Pública.
- DGEI (2015). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante*. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED.
- Farrington, K. (2008). Exploring Place amongst South African Youth in a Changing Social Context. En Wylie, D. (Ed.) *Toxic belonging* (pp. 179-205). Cambridge Scholars Publishing.
- Gago, A. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. Secretaría de Educación Pública.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. INEE.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65.

- Jiménez, Y. y Mendoza, R. (2018). *Políticas para la educación indígena; una evaluación cualitativa con sus actores*. Juan Pablos Editor y UABJO.
- López, L. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectiva desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López, L. (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (pp. 129-220). Plural Editores.
- Lotz-Sisitka, H. y Lupele, J. (2017). ESD, Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. En Lotz-Sistka, H, Shumba, O., Lupele, J. y Wilmot, D. (Eds) *Schooling for Sustainable Development in Africa* (pp. 3-24). Springer.
- Martínez, A., Erape, A., Gallardo, A., Rodríguez, B., Martínez, E., Salmerón, F., Mendoza, R., Dietz, G., Hernández, J., Casillas, L., Moreno, L., Raesfeld, L., Bertely, M., Silva, M., Rebolledo, N., Orтели, P., Barriga, R., Durán, R., Sartorello, S., Schmelkes, S., Kugel, V. y Sierra, Y. (2022) *Prioridades de Investigación para la Educación Intercultural y Bilingüe*. SEP.
- Mendoza, R. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. INEE.
- Mendoza, R. (2019). Challenges in tackling environmental factors in indigenous education in Mexico. *Southern African Journal of Environmental Education (SAJEE)*, 35. doi:10.4314/sajee.v35i1.6
- Mukwambo, M. Ngcoza, K., y C. Chikunda (2014). Africanisation, Ubuntu and IKS: A learner centred approach. En Okeke, C., van Wyk, M. y Phasa, N. (Eds.) *Schooling, society and inclusive education: An African perspective* (pp. 65-80). Oxford University Press.
- Muñoz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 29, 9-49.
- Niembro, M. y Mendoza, R. (2017). *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa*. Universidad Veracruzana.
- Quinteros, G. (s/f). *Psicogénesis de la lengua escrita. El desarrollo de la escritura en el niño*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Pérez, M. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En Pérez, M., Valladares, L. y Zárate, M. (Eds.) *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 251-288), UAM-I-Juan Pablos Editor.
- Rodríguez, M. (2015). Prácticas territoriales y dinámicas migratorias en la sierra de Zongolica, Veracruz. *Ulúa*, 25, 69-91.
- Ruíz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

- SEP (2011) *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2008). Educación y diversidad cultural. En de Alba, A. y Glazman, R. (Eds.) *¿Qué dice la investigación educativa?* (pp. 437-468). COMIE.
- Schmelkes, S. (2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México*, 4(10), 18-22.
- Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Orealc/Unesco.

Entre la escuela y los cafetales: la importancia de las escuelas comunitarias del Conafe en la sierra sur de Oaxaca, México

Edgar Pérez Ríos

Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER)
<https://orcid.org/0000-0001-6220-9609>
edgarperezrios@gmail.com

Erica Yuliana Cárdenas Vera

Universidad Nacional Autónoma de México
<https://orcid.org/0000-0001-6166-4239>
cardenasveraerica@gmail.com

Entre la escuela y los cafetales: la importancia de las escuelas comunitarias del Conafe en la sierra sur de Oaxaca, México

Resumen

Frente a las políticas de concentración o cierre de escuelas rurales en distintos países del mundo, incluidos México y otros países latinoamericanos, diversas voces han analizado las implicaciones socioculturales y educativas de este fenómeno. El presente artículo se suma a dichos análisis, y trae a colación el papel que las escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) cumplen en la vida sociocultural de pequeñas comunidades localizadas en la sierra sur de Oaxaca, México, cuyas actividades económicas, hasta la década del 2000, giraban en torno a la producción de café. Este estudio retoma los resultados de dos investigaciones más amplias que se vienen realizando en la región desde hace cinco años a través del uso de una etnografía educativa y con enfoque histórico, la cual abarca entornos escolares y no escolares. Los resultados muestran que las escuelas son pieza fundamental para mantener cierta cohesión social, dar continuidad a las actividades económicas locales, fomentar la confianza y participación de los estudiantes, contribuir con el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística, e incluso otorgar el estatus de comunidad. Tales resultados alientan a prescindir de las políticas de concentración de escuelas rurales, o por lo menos reconsiderarlas tomando en cuenta los casos particulares como el aquí descrito.

Palabras clave: Educación Rural, Escuelas multigrado, Pueblos Indígenas

***Between the school and the coffee plantations: the importance
of Conafe community school
in the Southern of Oaxaca, Mexico***

Abstract

In the face of concentration policies for rural schools in different countries all over the world, including Mexico and other Latin American countries, many voices have analyzed the sociocultural and educational implications carried by it. The present piece adds to the analysis, introducing the role played by community schools of the National Council for the Promotion of Education (Conafe, by its Spanish acronym) in the sociocultural life of small communities situated at the Sierra Sur of Oaxaca, Mexico, whose economic activities, until the 2000s, revolve around coffee production. This study resumes the results of two wider researches, ongoing in the region since five years ago, by using an educational ethnography with historic approach, covering in-school and out-of-school contexts. Results show that schools are a fundamental piece for keeping certain social cohesion, giving continuity to local economic activities, encouraging confidence and participation among students, contributing to strengthening sociocultural and linguistic diversity, and even granting the status of community. Such results encourage us to dispense with concentration policies in rural schools or at least re-consider them, taking into account particular cases as the one described here.

Keywords: *Rural education, Multigrade school, Indigenous People*

Introducción

La creación de escuelas en pequeñas localidades mexicanas menores de 500 habitantes, ubicadas en regiones rurales alejadas de centros urbanos, data de la década de 1970, con la fundación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Dicho Consejo se creó ante un contexto rural, donde solo 9 de cada 100 niños lograban concluir la educación primaria (Conafe, 2002). Así pues, la tarea primordial asignada al Conafe fue la de “desarrollar estrategias educativas especiales para las pequeñas comunidades rurales e indígenas con mayores carencias, dispersas y alejadas del medio urbano” (Tovar, 2004, p. 274). Actualmente, el Conafe, mediante las escuelas comunitarias, brinda servicios educativos con validez oficial de preescolar, primaria y secundaria en comunidades rurales menores de 500 habitantes en todo el país, cuyas figuras educativas son los llamados Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), jóvenes entre los 18 y 25 años de edad, quienes fungen como maestros en dichas escuelas.

A pesar de este logro, recién cuatro décadas después, comenzó en México el Programa de Reorganización y Consolidación de los servicios del Conafe, una política educativa enmarcada dentro de las tendencias mundiales de concentración de escuelas rurales. Esta continúa vigente mediante los Centros Integrales de Aprendizaje Comunitario (CIAC), planteles que reúnen alumnos de varias comunidad pequeñas en una comunidad de mayor tamaño. En el contexto de dicho programa, “hasta finales de 2018 se cerraron 288 escuelas comunitarias en todo el país cuyos estudiantes debieron movilizarse diariamente a establecimientos de mayor tamaño ubicados a un kilómetro de distancia” (Arteaga y Juárez, 2019, p. 25), situación que “pone en riesgo la igualdad de oportunidades” (Messina, 2019, p. 10).

A partir de las políticas de concentración de escuelas rurales en México y otros países latinoamericanos, algunos estudios se han centrado en el análisis de los impactos socioculturales y educativos que estos programas traen consigo. Para el caso mexicano, algunos miembros de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) han visibilizado esta situación y, ante la escasa información que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha brindado al respecto, también se han encargado de publicar tal información (Arteaga y Juárez, 2019). A nivel latinoamericano, estudios como los de Núñez et al. (2014); Arteaga et al. (2017); Pérez Ríos (2019a); y la compilación de Juárez (2019) muestran distintas afectaciones a nivel educativo, sociocultural y psicológico surgidos a partir del cierre de pequeñas escuelas rurales.

El presente artículo abona a favor de las voces que analizan los impactos negativos relacionados con el cierre de escuelas rurales. Para ello, se ha tomado el caso de algunas pequeñas comunidades indígenas (rancherías) ubicadas en el municipio de San Jerónimo Coatlán, un pueblo indígena de origen zapotecos¹, en la sierra sur de Oaxaca, México, cuyas actividades económicas-productivas,

1. Los zapotecos son uno de los 16 pueblos indígenas que habitan en el estado de Oaxaca.

hasta principios del 2000, giraban en torno al café. Se trata de comunidades atendidas por el Conafe mediante escuelas comunitarias multigrado, las mismas que permiten observar la importancia de los servicios educativos de dicho Consejo para estas rancherías. Se pretende contestar tres interrogantes principales: ¿cuál es la importancia de las escuelas comunitarias del Conafe en estas comunidades?, ¿por qué es necesario que dichas escuelas permanezcan en las comunidades?, ¿qué consecuencias trae el cierre de las escuelas? Cabe aclarar que, en el caso aquí estudiado, se han cerrado varias escuelas por cuestiones migratorias y no en el marco de los programas de concentración; sin embargo, es interesante notar sus implicaciones, las cuales pueden analizarse a la luz de dichos programas.

Este artículo se compone de varios apartados. En el primero, se expone la perspectiva teórica en relación con el concepto de escuela que guía el estudio. En segundo lugar, se presenta la metodología, que básicamente consiste en una etnografía. Los siguientes tres apartados abordan el contexto de estudio desde una perspectiva histórica con el objetivo de hacer un rastreo de la inserción de la escuela en las comunidades, así como de dilucidar su importancia. En los últimos cinco apartados, se realiza el análisis que convoca a esta contribución. Finalmente, se cierra el artículo con algunas conclusiones.

La Escuela: una construcción social

La escuela rural mexicana surgió como proyecto de Estado con fuertes tendencias integracionistas y castellanizadoras, incluso nocivas para las comunidades indígenas. De acuerdo con Loyo (1996), “la política hacia los grupos indígenas que prevaleció por casi dos décadas, 1920-1930, fue la de ‘incorporarlos’ ciegamente a las formas ‘superiores’ de civilización del resto de la nación” (p. 102). No obstante, estudios como el de Rockwell (2007) han demostrado que, con el tiempo, muchas comunidades lograron apropiarse de estas escuelas, y que las resignificaron y otorgaron un sentido más comunitario. La capacidad de agencia de las comunidades ha redituado en que las escuelas, en muchos lugares, sean un proyecto comunitario. Incluso, en otras zonas del estado de Oaxaca, la escuela sirve como herramienta de revitalización cultural y lingüística; tal es el caso de una primaria bilingüe ikoots² (Jiménez et al., 2019).

Frente a este papel esperanzador de la escuela, también existe la contraparte, es decir, escuelas que siguen siendo vehículos para la castellanización e integración cultural de los pueblos indígenas; de hecho, esta tendencia es alentada por la SEP al contar con currículos estandarizados, y situar a profesores en comunidades cultural y lingüísticamente diferentes. De acuerdo con

2. Los ikoots son uno de los 16 pueblos originarios del estado de Oaxaca, cuya lengua, el ombeayiüts, es fortalecida por los profesores de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, en la comunidad de San Mateo del Mar. Un estudio más amplio sobre este caso se presenta en Jiménez et al. (2019).

Schmelkes (2022), esta situación afecta a cerca del 40 % de los maestros mexicanos, lo cual los obliga a enseñar en castellano, pese a que la lengua materna sea una lengua indígena. Esta situación ha sido señalada en escuelas ubicadas en comunidades chatinas de la sierra sur de Oaxaca por Cruz et al. (2020) y, en otros contextos indígenas, por Baronnet y Morales (2018), y Maldonado (2016).

Como se expondrá más adelante, en el caso de las comunidades aquí estudiadas, la experiencia escolar se ha construido a partir de las necesidades locales más que como proyecto de Estado; en otros términos, más allá del uso de la escuela como estrategia de homogeneización sociocultural, perspectiva encomendada a la escuela desde los años 20 del siglo pasado. Esta situación permite comprender la importancia de las escuelas en la vida social de las personas, además de argumentar la relación escuela-comunidad como uno de los binomios históricos de larga duración en las comunidades de nuestro país. Efectivamente, como señala Pérez Ríos (2019a), “los recintos escolares empezaron a ser parte de la vida diaria de estas localidades y poco a poco se convirtieron en edificios tan importantes como el de la iglesia o el municipio” (s. p.). De esta manera, la escuela se concibe como una construcción social (Rockwell y Mercado, 1986). En ese sentido, se puede afirmar que esta “deja de ser una institución relativamente autónoma que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable. Es, en cambio, un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales” (Rockwell, 2005, p. 28). Siguiendo los planteamientos de esta autora, uno de estos procesos socioculturales es la apropiación escolar mediante la cual los sujetos se relacionan con la escuela a partir de sus propios intereses para reordenarla, adaptarla y transformarla. Así, la escuela cumple funciones tanto educativas, como sociales, culturales y políticas.

Esta perspectiva de la escuela resulta útil para argumentar nuestro estudio, ya que aparece como un espacio social e históricamente construido, cuya instauración obedece a un contexto sociocultural, económico y político específico. Bajo este entendido, la escuela, pese a ser administrada y financiada por el Estado, pertenece a la comunidad, al igual que, por ejemplo, el edificio municipal, que también se financia y organiza en función de una estructura más amplia. Más allá de lo que ocurre en las aulas en términos pedagógicos o didácticos, la escuela como institución está íntimamente ligada a la comunidad y sus prácticas.

Etnografiando las escuelas comunitarias del Conafe

Desde 2018, nos hemos interesado en estudiar las escuelas rurales en comunidades indígenas (zapotecas) localizadas en la parte sur de Oaxaca. Esto se ha logrado con nuestras investigaciones doctorales, las cuales están relacionadas con procesos educativos escolares y no escolares en tales comunidades. Una de ellas analizó, desde un enfoque antropológico, el contexto etnohistórico de configuración territorial de las comunidades de estudio y sus implicaciones

educativas; la otra, desde una mirada pedagógica, analizó el papel de las escuelas dentro de los procesos comunitarios, y está centrada, en particular, en 15 escuelas comunitarias del Conafe situadas en la misma cantidad de rancherías³.

El enfoque general del estudio se ha sustentado en la etnografía educativa que, como bien lo ha indicado Piña (1997), consiste en comprender diversas situaciones cotidianas y sociales inscritas en espacios como la escuela, que propician la construcción de una unidad de análisis para obtener un significado frente al contexto, al sistema simbólico, las formas culturales, y el equilibrio y articulación entre lo subjetivo y las nociones teóricas en la investigación. Desde este entendido, los investigadores tienen la tarea de lograr un encuentro con dichos significados para profundizar en la experiencia de lo cotidiano o, en términos de Piña (1997), encargarse del estudio de la socialidad que, en última instancia, se constituye por aquellas cosas pequeñas que, por ser familiares, muchas veces se desechan o se consideran intrascendentes.

Rockwell (2009) mencionó que la principal tarea de la etnografía es la de documentar lo no documentado con el objetivo de producir textos que analicen y describan las situaciones estudiadas. Ello requiere de una estancia prolongada y directa en el lugar donde se investiga, actividad que retribuye una mejor comprensión de los significados que los sujetos confieren a sus acciones; sin embargo, es importante tener en cuenta que todo esto se realiza también con el objetivo de producir conocimiento (Rockwell, 2009). Bajo esta premisa, la estancia prolongada se dio gracias a dos factores: 1) uno de los autores es originario de una de las comunidades de estudio, y 2) debido al contexto de la pandemia por COVID-19, desde su inicio en 2020 hasta 2022, hemos vivido en una de las comunidades de estudio, situación que nos ha permitido contar con tiempo suficiente para realizar trabajo de campo. A pesar de ello, vale resaltar lo señalado por Restrepo (2018): “Tampoco existe una correlación probada entre la duración del campo y la capacidad de comprensión del etnógrafo, toda vez que en la etnografía inciden la agudeza de la mirada, la sensibilidad y la constancia” (p. 29). Así pues, dicha temporalidad se realizó tomando en cuenta estos tres aspectos mencionados por el citado autor.

Cabe destacar, también, la importancia de la historia oral para obtener buena parte de la información que aquí se presenta. En ese sentido, tomamos la historia oral como fuente legítima de construcción de conocimientos históricos y que, a la vez, constituye un esfuerzo por “democratizar el quehacer histórico” (Portelli, 1991, p. 29). Sin entrar en una discusión sobre una posible disyuntiva entre historia oral y la Historia, es importante señalar que utilizamos la perspectiva oral en tanto “una herramienta de fácil manejo, cuyo empleo se aprende al mismo tiempo que se producen resultados. Estos resultados recalcan la diversidad de la experiencia humana en cualquier contexto” (Necochea, 1996, p. 82).

3. Las rancherías son un conjunto de a lo mucho cinco familias que habitan en viviendas cercanas unas a otras, cuyas actividades económicas suelen ser compartidas.

Los testimonios que sustentan el artículo corresponden a decenas de personas adultas, mujeres y hombres que, en algún momento de sus vidas, tuvieron algún contacto directo con las escuelas comunitarias del Conafe, ya sea como padres de familia, alumnos o autoridades municipales locales, incluso como Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), que antes se llamaban Instructores Comunitarios (I.C.). En nuestro trabajo de campo, para recabar la información, no se utilizaron entrevistas, sino lo que Pérez Ríos (2022) llama “charlas etnográficas”. Estas implican el involucramiento constante en las actividades cotidianas que realizan las personas, de manera que, mientras se acudía a la siembra del maíz, por ejemplo, se hablaba acerca de algún tema de nuestro interés y de otros temas que salían a colación. Así pues, a lo largo de estas páginas, los testimonios no se recuperan de manera textual, sino mediante una suerte de paráfrasis, ya que no utilizamos ninguna herramienta de grabación de audio o video. Se trata de una forma de etnografía comunal que implica el uso de un lenguaje comunal entendido como:

Un sistema de códigos (verbales y no verbales) cultural e históricamente situados que comparten los miembros de comunidades indígenas, el cual les permite compartir, construir y reconfigurar permanentemente sus prácticas culturales y conocimientos en torno a su sistema comunal de vida o comunalidad. (Pérez Ríos, 2022, p.38).

Comunidades cafetaleras: acercamiento al contexto de estudio

De acuerdo con Rojas (1964), la introducción del café en la región de estudio, a saber, la región denominada “los coatlanes” comenzó en Santo Domingo Coatlán, una agencia municipal perteneciente al municipio de San Jerónimo Coatlán) en 1875. Siguiendo a este autor, fue el señor Basilio José Rojas Bustamante quien introdujo el grano tras llegar a un acuerdo con la asamblea de comuneros. De hecho, la familia Rojas es muy conocida en la región por ser comercializadora de café, la que, liderada por el finado Guillermo Rojas Mijangos, estableció fincas cafetaleras en varias comunidades de la sierra sur y costa de Oaxaca. Tal importancia del café en la región durante prácticamente todo el siglo XX trajo consigo la fundación de Puerto Escondido, uno de los principales destinos turísticos de la entidad que, según los testimonios recopilados, comenzó siendo un puerto de embarque de café.

Figura 1
Ubicación del Municipio de San Jerónimo Coatlán, dentro del estado de Oaxaca



Adaptado de MexConnect, 2022. <https://www.mexconnect.com/articles/3131-link-to-clickable-interactive-map-of-oaxaca-state-mexico/>

Según ha referido González Pérez (2012), a finales del siglo XIX y principios del XX, diversas comunidades indígenas, como las del municipio de San Jerónimo Coatlán, ingresaron a la producción y comercialización de café en pequeña escala. En nuestro trabajo de campo, los adultos de estas comunidades comentaron que, en la mayoría de las familias, la producción de café era una actividad complementaria, cuyos ingresos servían para la compra de aperos de labranza, ropa, sal y otros productos básicos; sin embargo, no existió como monocultivo, por lo que la siembra de la milpa, caza y recolección se siguió practicando. De acuerdo con distintos testimonios de adultos mayores del municipio, a pesar de ello, en la mayoría de familias, existió una dependencia económica directa de la producción de café, mayoritariamente como productores y, en menor medida, como empleados o compradores (intermediarios).

Siguiendo la información vertida en las distintas charlas etnográficas, los años más fructíferos del café se dieron entre 1950 y finales de 1990 gracias al buen precio de venta del grano, además de la generosa cosecha que anualmente se recogía. Cuentan los adultos de mayor edad que tal era la producción de café que las familias no se daban abasto con la tarea, por lo que a las rancherías comenzaron a llegar jornaleros de comunidades vecinas (sobre todo chatinos, uno de los pueblos indígenas que habitan en el sur de Oaxaca). Muchos de ellos crearon lazos matrimoniales con los zapotecos del municipio de San Jerónimo Coatlán y terminaron avicinándose en estas comunidades. Según relataron los

adultos, en esta época, la población vivía en decenas de pequeñas rancherías de núcleo familiar dispersas. Por ejemplo, en la zona cafetalera del municipio de San Jerónimo Coatlán (lugar de nuestro estudio), durante los años de bonanza del café (entre 1960 y 1990), existieron alrededor de 50 rancherías. Para finales de 1990, un par de fenómenos mermaron la producción: 1) el decaimiento del precio del café, y 2) las plagas (sobre todo la roya) que afectaron las plantas. Esta última se sumó a los desastres causados por el huracán Paulina de 1997, los que provocaron un declive casi total de la producción de café.

En cuanto al ordenamiento poblacional, como se mencionó anteriormente, las familias vivían en dichas rancherías, las cuales pertenecían administrativamente a dos localidades de mayor tamaño: Soledad Piedra Larga (Agencia Municipal) y Las Palmas (Núcleo Rural)⁴. Siguiendo la información recabada, a estas comunidades solo acudían los jefes de familia cuando necesitaban tramitar algún documento, como actas de nacimiento o certificados de defunción, así como para cumplir con otras obligaciones, como los servicios comunitarios, que en las comunidades indígenas oaxaqueñas hacen parte del sistema de gobierno indígena. Ocasionalmente, se acudía a pueblos de mayor tamaño para comprar aperos de labranza u otros materiales industrializados.

Esta forma de vida, estrechamente vinculada al territorio, posibilitaba cierta autonomía. Las personas comentaron que, en el campo, encontraban casi todo lo necesario para la vida. La comida se encontraba en sus propias cosechas de maíz, frijol, chile y calabaza, que conforman un sistema agrícola tradicional denominado *milpa*. Esta se complementaba con la recolección de una gran variedad de yerbas silvestres comestibles y frutos, y carne de animales domésticos, como gallinas y cabras, así como de animales del bosque, como venado, palomas, faisanes, jabalíes, entre otras especies de menor tamaño que se cazaban para completar la dieta. Por otro lado, las casas se hacían de madera y otros materiales regionales. El *trueque*, es decir, el intercambio de productos, servía para hacerse de otros productos, como la sal, jabones, etc.

Las rancherías y sus primeras relaciones con la escuela

Según se ha constatado en trabajo de campo, hasta la década de 1980, las escuelas resultaban irrelevantes para los habitantes de las rancherías, entre otras razones, porque no les brindaban algún servicio importante en sus vidas diarias en el bosque y los cafetales. Por ese motivo, la mayoría de las personas nacidas hasta antes de esta década tuvo escasa o nula escolaridad. Siguiendo los datos presentados por Pérez Ríos (2019b), entre 1950 y 1980, solo existía una escuela dentro del radio abarcado por las rancherías de nuestro interés,

4- Administrativamente, las comunidades del Municipio de San Jerónimo Coatlán se clasifican jerárquicamente en el siguiente orden, de acuerdo con sus números de habitantes: Cabecera Municipal, Agencias Municipales, Agencias de Policía, Núcleos Rurales y Rancherías.

situada en Soledad Piedra Larga. Tal institución era una calca de las escuelas rudimentarias de 19115, la cual se gestionó de manera autónoma desde su creación, en 1930, hasta por lo menos 1965. Se trataba de escuelas sin reconocimiento oficial, donde los niños aprendían a leer, escribir y hacer operaciones matemáticas básicas. Siguiendo los datos de Pérez Ríos (2019b), no fue hasta 1965 cuando la escuela de Soledad Piedra Larga pasó a ser oficializada como la Escuela Rural Federal “Víctor Bravo Ahúja”.

En relación con la escuela autogestiva, una persona originaria de Piedra Larga nos comentó haber estudiado ahí dos años de primaria, entre 1962 y 1963, y que sus maestros eran municipales; recordó que uno de ellos se llamaba Eulogio y que era originario de San Sebastián Coatlán, un municipio zapoteco vecino de San Jerónimo Coatlán. Señaló, también, que la comunidad tenía una escuela hecha de barro y láminas de cartón, pero que no se utilizaba, y que su difunto abuelo ofreció para tal fin una casa que tenía en buenas condiciones. Otro señor señaló que a los maestros municipales no les pagaba el municipio, sino la misma comunidad mediante una cooperación que se realizaba entre todos los *comuneros*⁶, independientemente de si tenían hijos en la escuela o no. Lo anterior concuerda con otros contextos mexicanos durante la primera mitad del siglo XX en que el sostenimiento escolar corría por parte de las comunidades o ayuntamientos; tal es el caso de Tlaxcala, referido por Rockwell (2007), y el de la sierra norte de Puebla, documentado por Acevedo (2015).

La escuela primaria de Soledad Piedra Larga se ubicaba entre uno y hasta 12 kilómetros de las distintas rancherías. Según comentaron varias personas, esta fue una de las principales razones que influyó para que no enviaran sus hijos a la escuela. En ese sentido, platicamos con personas que vivían en la ranchería “La Escalera”, quienes comentaron que caminaban más de una hora para llegar a la escuela en Piedra Larga; la mayoría de las personas con las que conversamos al respecto comentaron que no les gustaba asistir y que, en cambio, preferían participar en las actividades agrícolas de sus familias. Los padres de familia de ese entonces señalaron que solamente les interesaba que sus hijos aprendieran a leer, escribir y hacer cuentas, lo cual lograban yendo dos años a la escuela, o incluso menos. Una vez logrado ese objetivo, ya no los enviaban más, salvo en algunos pocos casos, como el del señor Artemio Jarquín, a quien sus padres lo mandaron para concluir la primaria a un pueblo más grande.

-
5. Las escuelas rudimentarias de 1911 fueron parte de un proyecto educativo del Gobierno mexicano, que consistía básicamente en enseñar a leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas a niños de pueblos rurales y/o indígenas. Dicho proyecto perduró solo hasta 1917.
 6. En el municipio de San Jerónimo Coatlán, se consideran comuneros a todas las personas mayores de 18 años, quienes adquieren derechos y obligaciones con el municipio. Se trata de un concepto distinto del de ciudadanía, el cual en México prácticamente se minimiza al derecho al voto.

A principios de 1980, se abrió la Escuela Rural Federal “Lázaro Cárdenas” en el Núcleo Rural Las Palmas; sin embargo, según nos comentaron, al igual que sucedió con la de Piedra Larga, hubo escasa presencia de alumnos, pues seguían viviendo en sus rancherías junto con sus familias. Aunque, para ese entonces, los años de escolaridad habían incrementado, muchos de los que estudiaron ahí concluyeron la educación primaria. Esto se explicó, también, en el hecho de que esta escuela se ubicaba un poco más cerca que la de Piedra Larga. Además, su apertura mantuvo tintes de carácter político, ya que surgió en medio de una división poblacional entre habitantes de Piedra Larga, que derivó en la fundación de Las Palmas, razón por la que tener su propia escuela resultaba significativo para legitimar a la nueva comunidad.

Finalmente, los datos muestran que, durante prácticamente todo el siglo XX, la escuela no fue prioridad en estas comunidades. La relación con ella fue breve; incluso, muchos crecieron desescolarizados. Algunos adultos comentaron que aprendieron a hacer cuentas de manera autodidacta o, en algunos casos, tuvieron maestros particulares, pagados por sus papás o abuelos en los años de abundancia del café, lo que les permitió administrar sus ranchos cafetaleros.

Entre la escuela y los cafetales: la llegada de las escuelas del Conafe

La década de 1990 resulta de mucho interés para el caso aquí referido, ya que se trata de una época en que la escuela comenzó a cobrar importancia para la vida social de los habitantes de las rancherías. Esto se debe a varias razones: la apertura de la carretera estatal 131, que va de la capital del Estado a Puerto Escondido, la cual pasa muy cerca de las rancherías del municipio de San Jerónimo Coatlán. Esto motivó mejores relaciones entre las rancherías y pueblos vecinos más poblados, los que comenzaron a viajar con más frecuencia a realizar compras, y vender el café a mejor precio y a las fiestas patronales; incluso, algunos comenzaron a mandar a sus hijos a estudiar la secundaria.

Por otro lado, las actividades productivas en torno al café comenzaron a alternarse con actividades forestales con la producción de madera para diferentes usos. Así, varios habitantes de las rancherías compraron sus motosierras y empezaron a involucrarse en esta actividad, la cual resultó económicamente más redituable que la producción de café. A decir de algunos trabajadores forestales, esta actividad demandaba mayores conocimientos, y saber leer, escribir y hacer cuentas bien, ya que el contacto con compradores provenientes de ciudades como Oaxaca los obligaba a “estar listos” para evitar algún tipo de fraude, situación que los alentó a mirar la importancia de la escuela.

En general, se puede decir que, a partir del contacto más constante con la vida social y económica a nivel regional, la comercialización del café y la madera fue el principal factor que influyó para que las familias asentadas en sus rancherías comenzaran a considerar la escuela como elemento importante

dentro sus vidas diarias. Además, la apertura de caminos generó que vendedores ambulantes dedicados al comercio de ropa, carne, mercería y otros productos comenzaran a visitar con más frecuencia las rancherías. Algunas familias decidieron enviar a sus hijos a las escuelas rurales de Las Palmas o Piedra Larga para que estudiaran y concluyeran la primaria; sin embargo, como muestran los testimonios recuperados en campo, la deserción escolar siguió siendo una constante.

Recién a mediados de 1990, algunas familias asentadas en sus rancherías se organizaron para solicitar los servicios educativos del Conafe para que sus hijos accedan a la escuela sin la necesidad de trasladarse a Las Palmas o Piedra Larga, ya que, como se señaló anteriormente, estas comunidades distaban varios kilómetros de las rancherías. Cabe mencionar que la orografía del municipio de San Jerónimo Coatlán se compone de serranías entre los 580 y 2800 msnm; por ello, los caminos son sinuosos y, para ir a la escuela, se tenían que cruzar ríos y bajar algunas barrancas. Algunas personas comentaron que, en las temporadas en que la lluvia es más intensa (entre agosto y septiembre), era prácticamente imposible mandar a los niños a la escuela.

Así pues, las escuelas comunitarias del Conafe les ofrecían la posibilidad de contar con educación preescolar y primaria en las rancherías. De esta manera, entre la década de 1990 y 2000, proliferaron alrededor de 20 escuelas comunitarias de Conafe; algunas atendían solo a 4 o 5 alumnos, mientras que otras alcanzaban a 20 o más. Este hecho daba la posibilidad a los padres de familia de dar continuidad a sus actividades en torno a la producción de café, así como a la siembra del maíz, cacería y recolección. Incluso, se conocieron casos en los que, en tiempos de pizca de café (entre los meses de noviembre, diciembre y enero), el cuaderno y lápiz se sustituían por canastos para cosechar café; hasta los maestros de las escuelas, llamados instructores comunitarios, se sumaban a estas faenas.

Para fines del presente texto, se verán a detalle algunos puntos que las pequeñas escuelas fortalecieron en las rancherías. Se trata de aspectos relacionados con la importancia a nivel social, cultural, económico, educativo y hasta político del hecho de que una comunidad, incluso pequeña, cuente con una escuela.

La escuela y su aporte a la cohesión social

Como bien han señalado Rockwell y Rebolledo (2018), “al respetar el derecho de estos niños de recibir la educación básica en sus propios lugares de residencia el estado garantiza mayor equidad y calidad de la educación y además fortalece el tejido social” (p. 7). En ese sentido, Núñez et al. (2014) han mencionado que “la escuela, en particular en zonas rurales, ocupa un lugar neurálgico en las redes sociales de la comunidad, siendo un centro de generación de vínculos” (p. 618). Obviamente, retirar una institución escolar que cumple con estas tareas equivale a fracturar dicha cohesión social.

Para el caso de las rancherías aquí analizadas, a través de las escuelas comunitarias del Conafe, el tejido social se fortalece de distintas maneras. Por una parte, moviliza la generación de acuerdos entre los padres de familia, como estrategias para solicitar los servicios del Conafe; nombrar el Comité escolar⁷; construir o adecuar el edificio escolar, y darle mantenimiento; generar los roles para brindar la alimentación al Líder de la Educación Comunitaria (nombre que recibe el maestro comunitario de Conafe); organizar las distintas festividades escolares (celebración del Día del Niño, Día de las Madre, Día de los Muertos, clausura de fin de ciclo escolar, entre otras); asistir a los tequios, que consisten en jornadas de limpieza escolar; o resolver cualquier conflicto escolar. En dichas actividades, no solo intervienen maestros y alumnos, sino también el resto de la comunidad. Por ejemplo, en la celebración de fin de ciclo escolar, sobre todo alumnos que egresan de preescolar, primaria o secundaria, crean vínculos sociales a través del compadrazgo; en las comunidades de Oaxaca, se acostumbra a que, cuando un niño culmina alguno de estos niveles educativos, un padrino lo acompaña para recibir el diploma escolar y, además, le entrega un obsequio personal. El diploma es otorgado por la mesa del *presídium* compuesta por las autoridades escolares e invitados de honor; entre ellos, pueden figurar las autoridades municipales, el médico del pueblo, directivos de otras instituciones educativas y otras personalidades. Al finalizar el evento, se ofrece una comida en casa del niño o niña egresada.

El recinto escolar como tal también es punto de encuentro comunitario. Por ejemplo, en varias de las rancherías y comunidades de nuestro estudio, recopilamos testimonios, y también pudimos observar de primera mano que el edificio escolar, incluyendo sus áreas verdes o canchas de básquetbol, ha sido utilizado para un sinnúmero de eventos sociales comunitarios. Entre ellos, bailes a propósito de las fiestas patronales; casillas en tiempos de elecciones políticas; torneos de básquetbol en el marco de las fiestas patronales; quermeses, que consisten en la venta de alimentos para recaudar fondos para alguna causa social. Incluso, varias personas relataron que, cuando estas rancherías resultaron damnificadas por el huracán Paulina en 1997 y el sismo del año 2001, las escuelas se adaptaron como albergues, y como punto de entrega de despensas y víveres.

De la mano de la cohesión social, aparece también la idea de las identidades microlocales, es decir, de pertenencia a una comunidad o ranchería en particular, más que al municipio o al pueblo indígena. Esto se ve favorecido mediante la escuela, ya que el hecho de contar con una institución escolar genera orgullo entre los habitantes: “Existe un orgullo por tener una ‘buena escuela’, situación que los propios niños matizan cuando comparan la suya con la del

7. El Comité Escolar o Comité de Padres de Familia es una figura escolar compuesta por padres de familia cuyas actividades tienen que ver con el buen funcionamiento de la escuela en términos locales, como aspectos de infraestructura, cuidado de las llaves, roles de aseo, entre otros.

poblado vecino. Tener una secundaria es motivo de mucho mayor prestigio” (Pérez Ríos, 2019a, s/p). De esta manera, los padres de familia se esmeran por tener su escuela en buenas condiciones.

La escuela en la vida productiva y económica

De acuerdo con diversas personas originarias de las rancherías de nuestro estudio, la escuela nació con la intención de que los niños pudieran asistir a clases sin necesidad de dejar el trabajo en el cafetal. Se trata, entonces, de un proyecto comunitario vinculado principalmente a la vida laboral en torno a la producción de café, en la cual los niños se involucran desde aproximadamente los cinco o seis años. Algunas personas refirieron que, incluso, desde bebés, iban a los cafetales cargados en las espaldas de sus madres. Un poco más grandes, a partir de los siete u ocho años, comienzan a trabajar recogiendo los granos que caen al suelo y, después de los diez, empiezan a pizar utilizando canastos (cestas) de menor tamaño.

Según relataron los padres de familia, estas actividades no se pueden realizar si sus hijos acuden a escuelas en otras comunidades, ya que, en dicho caso, es imposible dividir el tiempo entre la escuela y los cafetales: o van a la escuela o van a la pizca. Efectivamente, algunas personas comentaron que, cuando acudían a la escuela en Las Palmas o Piedra Larga, tenían que trasladarse por semanas, y solo regresaban a sus rancherías los fines de semana. En otros casos, iban el mismo día, pero esto les implicaba prácticamente todo el día; es decir, regresaban a sus rancherías por las tardes, cuando la jornada de trabajo ya había concluido.

Un testimonio compartido por el señor José Ríos, de la ranchería “La Escalera”, comentó que él solicitó los servicios de Conafe para que sus hijos pudieran ir a la escuela por las mañanas y, a la pizca de café, por las tardes; incluso, el instructor comunitario era muy comprensivo, porque, cuando el trabajo era abundante, permitía que los niños fueran a trabajar todo el día y él se sumaba a las labores en los cafetales. Esta situación tiene mucho sentido entre familias jornaleras⁸ en México, en las que niños se involucran desde pequeños en tales actividades. En dichos contextos, “la escuela trata de configurarse de manera flexible, adaptándose a la población y al contexto en que se ubican” (Méndez-Puga, et al., 2021, p. 5). Si bien, en nuestro caso, no se trata de escuelas para niños jornaleros migrantes, que es un modelo educativo en México, sí permite dimensionar la forma como se moldea la escuela de acuerdo con las necesidades inmediatas del contexto.

Cabe destacar que, en estos contextos jornaleros y de trabajo infantil –incluyendo nuestro caso de los cafetales– el papel que juega la escuela se centra

8. Las familias jornaleras suelen ser familias provenientes del sur de país que migran hacia los estados del norte, donde regularmente se emplean en actividades agrícolas de siembra/recolección de verduras. En dichos contextos suelen haber escuelas para niños jornaleros migrantes que se adaptan a las temporalidades de las familias jornaleras.

en brindar contenidos relacionados con la lectura, escritura, y operaciones matemáticas básicas (sumar y restar). Tales aprendizajes son los que los padres de familia mencionaron que esperan que sus hijos obtengan en la escuela, ya que otros conocimientos ligados a su entorno son brindados por las familias, las cuales “logran construir conocimientos para comprender el mundo del trabajo o las dinámicas de su cultura, así como muchos otros” (Méndez-Puga et al., 2021, p. 1). Esto, sin dejar de mencionar la deuda histórica que el Estado tiene en materia educativa con las comunidades rurales e indígenas marginadas, y más aún, con las jornaleras migrantes, las cuales permanecen al margen de las innovaciones educativas, con base, por ejemplo, en el uso de tecnologías.

La escuela: su importancia para la confianza y participación de los niños

A nivel psicológico, el hecho de que un niño tenga que asistir a una escuela fuera de su lugar de origen implica varias consecuencias negativas. Rebolledo (2014) documentó el caso de una niña oaxaqueña, hablante de la lengua chinanteca, que estudiaba fuera de su comunidad en un contexto lingüísticamente diferenciado, situación que la ponía en desventaja frente a sus demás compañeros. En el caso de la niña chinanteca, estudiar en una comunidad ajena a la suya y con una lengua distinta tuvo implicaciones al socializar en la escuela. El caso es diferente cuando se encontraba en su comunidad, ya que ahí el nivel de confianza era más alto. Una situación similar se narra en Pérez Ríos (2019a, s. p.):

De hecho, en Las Palmas se habla castellano, pero los niños de ahí suelen burlarse de sus compañeros de las rancherías, quienes también hablan castellano, aunque con cierta variación lingüística. Esta variación hace que se suponga que existe una forma correcta de hablar; por tanto, los niños de las rancherías son agraviados por su forma de expresarse. Evidentemente, esta situación los pone en desventaja porque no se atreven a participar en el salón de clases, situación que muchas veces es interpretada por los profesores como incapacidad del alumno ante las actividades escolares.

Durante el trabajo de campo, se observó cómo cambiaba el comportamiento de los niños según el contexto en que se encontraban, incluso fuera del ámbito escolar. Por ejemplo, llamó la atención un joven de una ranchería, quien se desenvolvía con confianza en su contexto; su participación y socialización en distintos escenarios (familiares y comunitarios) se manifestaban con fluidez. Sin embargo, al trasladarse a otra comunidad, a no más de diez kilómetros de distancia, a la cual el joven acudía con relativa frecuencia, pues tenía familiares y amistades ahí, su comportamiento cambiaba drásticamente. Pese a que otras personas lo alentaban para participar de las charlas o actividades, él se sonrojaba y sonreía con timidez.

En casos más extremos, madres de familia comentaron que tienen hijos que estudian la primaria en una comunidad distinta de la que ellas son originarias. Comentaron que la experiencia escolar de sus hijos es negativa, ya que, con frecuencia, sufren violencia escolar por parte de los alumnos que sí son nativos de la comunidad en cuestión. Por ejemplo, aseguraron que sus hijos son segregados de actividades en grupo y que no se les toma en cuenta para conformar los equipos de básquetbol de la escuela; señalaron, incluso, que hasta los profesores no los toman en cuenta para participar en actividades culturales, como las danzas u obras de teatro.

Esta situación ha provocado que, en la comunidad de “Las Palmas” (conformada por personas provenientes de distintas rancherías que comenzaron a desplazarse a partir de la crisis de la producción de café), funcionen, a la vez, una escuela rural federal y, en su momento, hasta cinco escuelas comunitarias del Conafe. Cuando las familias abandonaron sus rancherías a causa de la crisis del café, se establecieron en dicha localidad; no obstante, lo interesante es que, junto con ellos, también se trajeron el mobiliario escolar, materiales didácticos y demás insumos, de tal manera que lograron dar continuidad a sus escuelas en la comunidad de Las Palmas.

El caso de esta localidad es muy interesante porque, a pesar de que se trata de una comunidad que, desde el año 2000, se ha ido poblando de personas provenientes de las rancherías abandonadas, varias familias nunca lograron adaptarse a la vida escolar de dicha localidad. Por eso, como se mencionó anteriormente, las escuelas comunitarias del Conafe siguieron operando en los domicilios de estas familias. Si bien algunas de ellas comenzaron a mandar a sus hijos a la escuela rural federal, reportaron que sus hijos padecieron algún tipo de violencia escolar por el hecho de provenir de otra localidad. Por ejemplo, mencionaron que se les niega la participación en actividades culturales y deportivas, y que sufren acoso por parte de otros niños.

Actualmente, en la localidad referida en párrafos anteriores, solo queda una escuela comunitaria de Conafe que imparte clases a la par de la escuela rural federal. Esta escuela de Conafe, en el ciclo escolar 2021-2022, contaba tan solo con ocho alumnos frente a los casi 100 de la escuela rural federal. Es interesante destacar que algunos de los alumnos de la escuela comunitaria del Conafe son niños cuyas familias recientemente llegaron a vivir a la comunidad. Se debe señalar, también, que, a principios de la década del 2000, las rancherías comenzaron a abandonarse y sus habitantes empezaron a radicar en la comunidad más cercana; así mismo, fueron los niños de ese entonces quienes vivieron la dificultad de cambiar de comunidad y algunos, de escuela. Hoy en día, la mayoría de niños que asisten a la escuela primaria ya nacieron en la comunidad.

Aunque en este apartado se ha descrito una situación de hace un par de décadas, sirve para ilustrar con datos reales qué pasa cuando un niño tiene que trasladarse a una escuela ubicada a un lugar distinto al de su pertenencia. Finalmente, cabe comentar que no todas las rancherías fueron abandonadas;

algunas se juntaron y conformaron algunas de mayor tamaño, y lograron conservar también su escuela. De hecho, en el municipio de San Jerónimo Coatlán, se ha identificado que actualmente operan 11 escuelas comunitarias del Conafe, las cuales imparten educación preescolar, primaria y secundaria.

La escuela y su papel a favor de la diversidad sociocultural

En México, aún no existe un modelo educativo acorde con la diversidad sociocultural y lingüística del país; incluso, el sistema educativo mexicano sigue teniendo una estructura homogeneizadora (Maldonado, 2016). A pesar de ello, se ha observado que las escuelas comunitarias del Conafe en la región de estudio han contribuido –de manera indirecta y quizá hasta involuntaria– a fortalecer la diversidad sociocultural presente en las rancherías. Esto se debe a algunos factores explicados a continuación.

En este punto, es prudente mencionar que las escuelas comunitarias del Conafe presentes en las rancherías no mantienen ningún enfoque intercultural, ni favorecen explícitamente la diversidad cultural o lingüística. Por el contrario, se asumen explícitamente como “primarias mestizas”, lo que invisibiliza la adscripción de dichas comunidades a un pueblo indígena, en este caso, el zapoteco. En ese sentido, el Conafe reconoce dos tipos de comunidades: las indígenas y las mestizas. Su único criterio es el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas, el que debe ser de 40 % o más. Como las rancherías aquí estudiadas no cuentan con el porcentaje establecido por Conafe para ser consideradas indígenas, automáticamente pasan a ser “mestizas”, lo cual constituye un agravio en contra del derecho a la diferencia.

A pesar de ello, existen situaciones que van más allá del sesgo institucional y curricular del Consejo. Por ejemplo, se ha observado que los Líderes para la Educación Comunitaria suelen ser jóvenes provenientes del mismo municipio o de alguno vecino, quienes, desde luego, cumplen con la operación de los planes y programas de estudio del Conafe; sin embargo, en sus prácticas docentes, también echan mano de elementos culturales locales. Ejemplo de ello es que relacionan asignaturas como el español o matemáticas con elementos culturales asociados a la comunidad: escribir algún relato a partir de la historia oral de la comunidad, contar los granos de café y, al mismo tiempo, conocer más sobre su producción. Incluso, una exmaestra de Conafe, originaria de Las Palmas, comentó que ella prestó sus servicios en una comunidad hablante de la lengua chatina y que, durante el año escolar, fue capaz de aprender algunas palabras en ese idioma.

Como se señaló anteriormente, las comunidades son capaces de apropiarse de la escuela y logran adaptarla a sus intereses locales. Gracias a que varias rancherías siguen manteniendo su escuela comunitaria del Conafe en sus propios territorios, no han tenido que desplazarse a otras localidades, y eso ha contribuido a que sigan realizando sus prácticas culturales en torno al café, la agricultura y, en general, en relación con el territorio. A su vez, esas prácticas se

transmiten de manera intergeneracional a los niños y jóvenes. El ejemplo más frecuente está vinculado con la agricultura tradicional, actividad que involucra a todos los miembros de la familia. Esta participación garantiza que los conocimientos tradicionales en torno a la siembra del maíz sigan resguardados entre los habitantes de las rancherías.

En comunidades de mayor tamaño, donde la escuela tiene menos flexibilidad, sea por el control de los directivos escolares o por los padres de familia, el ambiente escolar suele repercutir negativamente en distintas prácticas culturales de los niños. En ese sentido, varios comuneros comentaron que la escuela aleja a los niños de la vida comunitaria e incluso familiar, pues aseguran que los niños ponen como excusa sus tareas escolares para no ayudar en las actividades que tradicionalmente se realizan a esa edad, como ir por la leña, desgranar el maíz, dar comida a los animales o lavar el maíz para cocerlo. En el caso de los jóvenes que estudian telesecundaria o bachillerato, sucede algo similar, pues arguyen tener “mucho tarea”, por lo que pasan buena parte de la tarde conectados a Internet desde sus teléfonos celulares.

La escuela en el contexto de la pandemia por COVID-19

En abril de 2020, cuando la contingencia por la COVID-19 alcanzó prácticamente todos los rincones del mundo, en las comunidades aquí analizadas, los maestros de las escuelas anunciaron la suspensión de labores. A diferencia de otras localidades, en el municipio de San Jerónimo, no hubo una estrategia docente para dar continuidad al ciclo escolar, ya sea dejando tareas o trabajando a distancia. Así, las comunidades se quedaron sin escuelas. Incluso, el programa “Aprende en Casa” no tuvo éxito en estas comunidades debido a la carencia no solo de televisores, sino también de señal de televisión. Cabe destacar que, debido a su ubicación geográfica, no hay recepción de ningún canal, por lo que es necesario la contratación de un sistema de televisión satelital.

En Las Palmas y Piedra Larga, varios padres de familia, dedicados a labores del campo, vieron con buenos ojos esta situación, ya que comentaron que la ausencia de la escuela permitió que sus hijos ayudaran y aprendieran a trabajar la milpa. A diferencia de otros pueblos, donde la milpa se siembra en parcelas en los alrededores de la casa, en estas dos comunidades, se siembra en los cerros circundantes, algunos de ellos alejados hasta dos horas de camino, situación que no favorece para que los niños dividan las jornadas escolares con las del campo: o van a la escuela o van a la milpa. Recordemos que se trata de comunidades que se poblaron con habitantes provenientes de las rancherías, quienes conservan sus tierras donde antes tenían sus ranchos.

En Las Palmas, la mayoría de la gente coincide en que la escuela es necesaria, pero que también lo es el hecho de que los niños sepan trabajar el campo. Por eso, a muchos, sobre todo en las familias donde los niños ya saben leer y escribir, no les preocupó tanto la ausencia de la escuela. Por el contrario, en varios casos, lo vieron como algo afortunado, tomando en cuenta que el cierre

de las escuelas coincidió con el comienzo del ciclo agrícola. Incluso, en 2020, hubo más sembradíos que en años anteriores, lo cual puede ser efectivamente una coincidencia, o fue gracias a que hubo más manos para trabajar. Lo cierto es que la contingencia por la COVID-19 posibilitó que niños y jóvenes participaran activamente en diversas dinámicas familiares y/o comunitarias. Cabe mencionar que esto se ha buscado desde distintos proyectos educativos, ya sean interculturales, decoloniales, comunitarios, populares, indígenas o alternativos.

Se ha observado que, antes, niñas y niños no tenían mucha cercanía con el territorio a través del trabajo en la milpa, en el cerro, o mediante los relatos que contaban sus padres o abuelos, los que narraban la toponimia sagrada e histórica de los lugares donde caminan; sin embargo, ahora tienen la posibilidad de hacerlo. En ese sentido, niñas, niños y jóvenes de edades entre los 10 y 16 años acompañan a sus padres cuesta arriba hacia el cerro donde ocurre gran parte de la vida territorial de la comunidad. Se los observa sonrientes. Hemos tenido la oportunidad de hablar con varios de ellos y han comentado que efectivamente son las primeras veces que van al cerro. La razón es la misma en todos; van a la escuela y, por eso, no pueden ir al cerro. Esta nueva experiencia les ha gustado, pues han aprendido cosas que antes no sabían o que solo conocían “de oídas”.

Conclusiones

Como es patente, las escuelas rurales –por pequeñas que sean– constituyen un elemento cultural de remarcada importancia para los habitantes de las comunidades. Pese a que, en México, estas nacieron como proyecto de Estado, muchas comunidades fueron capaces de apropiárselas, y les otorgaron un sentido comunitario, de manera que actualmente dichas escuelas forman parte fundamental de la comunidad. Esto se puede evidenciar con el solo hecho de poner atención en las formas como la gente de las comunidades se relacionan con el recinto escolar, el cual suele estar siempre limpio, muchas veces pintado y hasta adornado. Es, en muchos casos, la mejor construcción de toda la comunidad, tal como se muestra en las fotografías, y textos compilados por Reyes y Solares (2016) en la Montaña de Guerrero.

En este texto, se analizaron los casos particulares de algunas rancherías y comunidades ubicadas en la sierra sur de Oaxaca, las cuales, desde finales del siglo XX, han logrado concretizar proyectos escolares (a través de escuelas comunitarias del Conafe) de acuerdo con sus dinámicas sociales, culturales y económicas. Tales escuelas les han permitido a los habitantes de dichas rancherías permanecer en sus territorios, situación que implica dar continuidad a sus prácticas sociales y culturales, como trabajar en torno a la producción de café y a la agricultura, así como a la transmisión intergeneracional de conocimientos ligados a estas prácticas.

También, se mostró cómo las escuelas ubicadas en territorios rurales e indígenas contribuyen con el fortalecimiento, y en la continuidad de la diversidad

sociocultural y hasta lingüística de las comunidades. Si bien en México aún no se ha logrado perfilar un tipo de escuela culturalmente pertinente y que responda a la diversidad sociocultural del país, los esfuerzos personales de los maestros rurales o de los Líderes para la Educación Comunitaria han retribuido de buena manera hacia ese objetivo.

Otro de los puntos tratados está relacionado con el papel que cumple la escuela a favor del fortalecimiento de la cohesión social. Efectivamente, mediante algunos ejemplos, se trató de ilustrar las diversas redes, actividades y dinámicas que se tejen en torno a la escuela y sus prácticas. Se trata de la creación de vínculos entre distintos actores comunitarios, independientemente de su cercanía con la escuela, pues, a final de cuentas, resulta hasta imposible separar la escuela de la comunidad, pues los miembros de esta ven en la escuela como un elemento constitutivo de la comunidad.

A nivel educativo, se presentaron ejemplos de cómo contar con una escuela en el lugar de origen retribuye en la confianza y participación de los niños. En estos casos, los niños se sienten seguros al participar e interactuar con sus compañeros, los cuales suelen ser sus propios hermanos o primos. Además, las dinámicas escolares son mucho más flexibles y responden más al calendario comunitario que al calendario escolar, cuya organización depende, en los casos aquí analizados, del ciclo productivo del café.

El cierre de las escuelas, por consecuencia, implica debilitar estas aristas. Al respecto, se ha brindado información de primera mano sobre los impactos educativos, sociales, culturales y hasta psicológicos que tuvo el hecho de que, a finales de 1990 y principios del 2000, varios niños habitantes de las rancherías tuvieron que trasladarse a una escuela rural federal en otra comunidad distinta a sus lugares de origen. Si bien el cierre de estas escuelas no fue producto de las políticas de cierre actuales, sino resultado de procesos sociales y económicos locales, permite evidenciar qué pasa con los niños cuando tienen que trasladarse a otra escuela.

Siguiendo las líneas anteriores, se pudo ver que, ante el cambio de escuela, los niños experimentaron diversas situaciones de violencia escolar, perpetrada en manos de sus compañeros e, incluso, de sus propios maestros. Esto condujo a que disminuya su confianza y participación en el aula de clases. En algunos casos, se han manifestado consecuencias irreversibles, como la deserción escolar.

A nivel sociocultural, se mostraron evidencias de que, cuando los niños se trasladan a escuelas alejadas de sus comunidades, se genera una ruptura en la transmisión intergeneracional de conocimientos ligados a sus territorios. Por ejemplo, dejan de aprender el ciclo agrícola o lo relacionado con la producción de café. Lo anterior se debe a que, como bien señalaron los padres de familia, los niños no pueden dividir su día entre la escuela y la milpa (o los cafetales): o van a la escuela o van a la milpa. No pueden realizar ambas actividades, ya que el tiempo demandado por la escuela, sumado a los tiempos de traslado a esta, no lo permiten.

Finalmente, vale la pena replantearse las implicaciones de los programas de concentración de escuelas rurales a la luz de las dinámicas comunitarias de las pequeñas localidades y escuelas objeto de dichos programas. Etnografías como la aquí presentada ayudan a comprender las complejas relaciones que las comunidades han construido con sus escuelas, así como los significados que les otorgan, los cuales no pueden ser borrados bajo argumentos de carácter económico relacionados con la administración de la educación. Contrario a las propuestas de los programas de concentración de escuelas rurales, lo que enseñan las rancherías del municipio de San Jerónimo Coatlán es que las escuelas comunitarias del Conafe deben fortalecerse mediante la administración de más recursos económicos y pedagógicos si es que realmente interesa reforzar la diversidad sociocultural y lingüística del país, y la vida en el campo.

Referencias

- Acevedo, A. (2015). Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la Sierra Norte de Puebla, 1922-1942. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(143), 51-84.
- Arteaga, P. y Juárez, D. (2019). Los programas de cierre de escuelas rurales, ¿alternativas de equidad y mejora educativa? En D. Juárez Bolaños (Coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias* (pp. 13-32). Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER)/Editora Nómada.
- Arteaga, P., Williamson, G., Berreout, F. R., y Segundo, A. (2017). La concentración de escuelas rurales en América Latina. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1399.pdf>
- Baronnet, B. y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-32.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2002). *Hacia dónde vamos. Programa institucional de mediano plazo. Conafe 2002-2006*. SEP/Conafe.
- Cruz, E., De los Santos, I., y Soriano, T. (2020). Desplazamiento lingüístico en escuelas chatinas y procesos colectivos y comunitarios de revitalización lingüística. *Cuadernos del Sur*, 25(48), 29-47.
- González Pérez, D. (2012). Introducción del café en Oaxaca según documentos del Archivo del Poder Ejecutivo del Estado: el caso de Santiago Xanica. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXXIII(130), 131-154.
- Jiménez, M. E., Carrillo, A. y Francisco, E. (Coords.) (2019). *Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots. El caso de la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar, Oaxaca*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Juárez, D. (Coord.). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. RIER/Editora Nómada.
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora. La casa del estudiante indígena. *Historia Mexicana*, XLVI(1), 99-131.
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 47-59.
- Méndez-Puga, A. M., Castro-Valdovinos, I. L., y Herrera I. R. (2021). Posibilidades educadoras de familias jornaleras agrícolas migrantes en México ante las condiciones de la pandemia del SARS-CoV-2. *Saberes y prácticas*, 6(1), 1-18.
- Messina, G. (2019). *Historia de vida y experiencias pedagógicas. Sistematización de los relatos de Líderes de Educación Comunitaria del CONAFE*. RIER.

- Necoechea, G. (1996). Un experimento en historia pública e historia oral: los museos comunitarios en Oaxaca. En J. Aceves (coord.), *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación* (pp. 65-80). CIESAS.
- Núñez, C. G., Solís, C., y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625.
- Pérez Ríos, E. (2019a). La vergüenza de no tener escuela. *Educación Futura. Periodismo de Interés Público*. <http://www.educacionfutura.org/la-verguenza-de-no-tener-escuela/>
- Pérez Ríos, E. (2019b). Persistencia de una escuela rudimentaria en una comunidad zapoteca del sur de Oaxaca (1930-1965). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7(14), 123-145.
- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal. Experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, 43, 29-50.
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19(78), 1-22.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En W. Moss, A. Portelli y R. Fraser (Coords.), *La historia oral* (pp. 36-51). Centro Editor de América Latina.
- Rebolledo, V. (2014). Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares, *Anthropologica*, XXXIII(35), 93-115.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Reyes, M. y Solares, D. (2016). *Mira mi escuela. Reflexiones sobre espacios escolares*. Ediciones Axolotl.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. En Rockwell, E. y R. Mercado (Coords.). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (pp. 115-141). DIE CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 28-38). Ediciones Pomares.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación pos-revolucionaria vista de Tlaxcala*. Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2018). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. <https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>

- Rojas, B. (1964). *El café. Estudio de su llegada, implementación y desarrollo en el estado de Oaxaca*. Sociedad Mexicana de Geografía e Historia.
- Schmelkes, S. (2022). Presencia de sesgos cognitivos en la educación en México. En Aguilar Bellamy, A. (Coord.). *Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos. Perspectivas y debates contemporáneos* (p. 180). UNAM. http://www.pudh.unam.mx/publicaciones/discriminacion_sesgos_cognitivos_y_derechos_humanos.pdf
- Tovar, M. (2004) *Estudio sobre la educación para la población rural en México. Proyecto FAO/Unesco*. <http://docencia.uaeh.edu.mx/estudios-pertinencia/docs/hidalgo-municipios/Hidalgo-Estudio-Educacion-Para-La-Poblacion-Rural-En-Mexico.pdf>

Orientación futura, bienestar y rendimiento en universitarios de un programa de tutoría durante la pandemia COVID-19

Dora Isabel Herrera Paredes

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-8327-9435>
diherrer@pucp.pe

Milagros Arakaki

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-3114-1127>
arakaki.ma@pucp.pe

Martin Dammert

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-9405-5963>
martin.dammert@pucp.pe

Benjamín Lira Luttges

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0001-5328-0657>
blira@pucp.edu.pe

Orientación futura, bienestar y rendimiento en universitarios de un programa de tutoría durante la pandemia COVID-19

Resumen

El objetivo del presente estudio fue comparar la orientación futura, el bienestar y el rendimiento académico medidos antes y durante la pandemia de la COVID-19. Adicionalmente, se buscó analizar si los niveles de orientación futura prepandemia fueron un factor protector ante posibles variaciones en el bienestar y el rendimiento durante la emergencia sanitaria. En el año 2018, se convocó a todos los estudiantes registrados en el programa de tutoría ($N = 596$) de la Facultad de Psicología de una universidad privada peruana a participar en un estudio longitudinal (2018-2020). Accedieron a colaborar 96 estudiantes durante los dos primeros años (período prepandemia = T1). No obstante, solo 48 lo hicieron durante el tercer año (T2). En este grupo, se realizó el estudio comparativo. Los hallazgos señalan que hay variación entre T1 y T2 en términos de exploración (búsqueda de información y consejo) en los dominios de vida de carrera y familia; es decir, durante la pandemia, los estudiantes han explorado con mayor intensidad sus opciones futuras. También, ha variado el optimismo respecto a la vida de pareja y familiar. Los estudiantes consideraron más viables sus planes futuros respecto a su familia nuclear. Finalmente, se ha observado, mediante un análisis de regresión, que las creencias de los estudiantes respecto a sus recursos internos para cumplir sus metas predicen incrementos en su rendimiento. Se requiere implementar estudios en diferentes contextos y con distintos actores educativos para fortalecer los hallazgos.

Palabras clave: Orientación futura, Bienestar, Rendimiento, Educación superior, Tutoría universitaria, COVID-19

***Future orientation, well-being and performance
in university students in a tutoring program
during the COVID-19 pandemic***

Abstract

The aim of this study was to compare future orientation, well-being, and academic performance measured before and during the COVID-19 pandemic. Additionally, the study sought to analyze whether pre-pandemic levels of future orientation were a protective factor against possible variations in well-being and performance during the pandemic. In 2018, all students registered in the tutoring program (N = 596) of the Psychology Faculty in a private Peruvian university were invited to participate in a longitudinal study (2018-2020). Ninety-six students agreed to collaborate during the first two years (pre-pandemic period = T1). However, only 48 did so during the third year (T2). The comparative study was conducted on this group. The findings indicate that there is variation between T1 and T2 in terms of exploration (information and advice seeking) in the life domains of career and family, i.e. students explore their future options more intensively during the pandemic. Optimism regarding couple and family life has also changed. Students see their future plans with respect to their nuclear family as more viable. Finally, it has been observed, through regression analysis, that students' beliefs regarding their internal resources to fulfill their goals predict increases in their performance. Studies in different contexts and with different educational actors are needed in order to strengthen the findings.

Keywords: *Future Orientation, Well-being, Achievement, Higher Education, Tutoring, COVID-19*

Orientación futura, bienestar y rendimiento en universitarios de un programa de tutoría durante la pandemia COVID-19

Formalmente, los estudiantes universitarios participan de la educación superior con el propósito de culminar una carrera que les brinde opciones para cumplir su rol de ciudadanos y profesionales autónomos. Pese a ello, no todos los jóvenes que forman parte de este sistema educativo culminan sus estudios: en el Perú, la tasa de deserción universitaria oscila entre 13 % y 18 % (Figallo et al., 2020). Adicionalmente, aquellos que se orientan a culminar la carrera no siempre reportan elevados niveles de bienestar (Kooij et al., 2018). En ese contexto, resulta importante tomar en consideración los aportes de la psicología y analizar cómo la orientación futura, un constructo psicológico motivacional que permite conocer ciertos mecanismos de regulación comportamental de las personas, se asocia al rendimiento académico y bienestar de los estudiantes (Bandura, 2001; Seginer, 2017).

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente la enfermedad por coronavirus (COVID-19) como pandemia (OMS, 2020). Desde entonces, la mayoría de los sistemas educativos alrededor del mundo se vieron forzados a adaptarse a nuevas condiciones de enseñanza y aprendizaje. En el Perú, esta emergencia sanitaria supuso la suspensión de servicios educativos públicos y privados (DS N.º 08-2020-SA), incluidos los brindados por las universidades (RVM N.º 081-2020-MINEDU). Paralelamente, el Ministerio de Educación (Minedu) estableció como responsabilidad de las universidades “garantizar la continuidad del servicio educativo superior universitario, a través de las herramientas tecnológicas” (RVM N.º 081-2020-MINEDU).

En diversos casos, la continuidad del servicio educativo universitario supuso, también, mantener la labor tutorial. Esta labor se entiende como un sistema de apoyo institucional (Álvarez & Álvarez, 2015) que busca guiar y acompañar el aprendizaje estudiantil (Álvarez, 2014; García Núñez, 2008). Adicionalmente, busca orientar el desarrollo integral de los estudiantes, es decir, su desarrollo académico, personal y profesional a lo largo de los estudios superiores (Álvarez, 2014; Álvarez & Álvarez, 2015; Hu & Ma, 2010). Algunas facultades de universidades en el Perú, en su mayoría privadas, disponen de programas de tutoría que respaldan a los estudiantes en el fortalecimiento de su desempeño académico, y orientación en su proyecto de vida personal y profesional.

En Iberoamérica, la tutoría ha sido acogida a nivel institucional y cuenta, por lo general, con respaldo normativo (Lobato & Guerra, 2016). Por ejemplo, en el Perú, la importancia de la tutoría universitaria se ve reflejada en la Ley General de Educación (Ley 28044 de 2003), la cual señala que la educación tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y a su inserción laboral. Asimismo, la Ley Universitaria (Ley 30220) considera la acción tutorial como uno de los deberes de los docentes universitarios para promover una formación de calidad y el desarrollo integral del estudiantado.

Por lo anteriormente mencionado, la tutoría resulta esencial para que los estudiantes sean guiados por los docentes tutores de manera estructurada y personalizada hacia la inserción en la sociedad (Lobato & Guerra, 2016). En definitiva, busca que los estudiantes desarrollen y consoliden las competencias personales y profesionales que serán necesarias para alcanzar su proyecto de vida, y asegurar una transición fluida hacia la esfera social y laboral (Álvarez & Álvarez, 2015). Además, la tutoría disminuye las tasas de deserción y abandono (López-Gómez, 2017), y promueve la integración de los estudiantes a la vida universitaria (Hu & Ma, 2010). Considerando el desarrollo integral estudiantil, y asumiendo que la tutoría es fundamental para atender y fortalecer los planes y proyectos de vida de los alumnos, resulta altamente relevante prestar atención a la labor tutorial.

El proyecto de vida se elabora, evalúa y replantea con la intención de transformar la realidad individual. Puede ser entendido como un proceso de planificación y construcción del futuro en las distintas esferas de la vida (personal, académica, profesional) (Gallego & Rodríguez, 1999). Esta aspiración implica una progresiva elaboración y propuesta analítica, crítica y articulada a lo largo del tiempo (Catão, 2001), sobre todo en el período de la adolescencia y adultez temprana. El ciclo de vida de los jóvenes presenta múltiples cambios y retos, como independizarse para estudiar una carrera, adaptarse a nuevas demandas de vida y establecer relaciones románticas. Las características individuales, y las estrategias para afrontar situaciones nuevas y sentirse satisfechos con la vida requieren poner en juego procesos cognitivos particulares que fortalecen el bienestar en los seres humanos (Diener et al., 1985; Dwivedi & Rastogi, 2016; Steca et al., 2009).

El proyecto de vida se entiende, adicionalmente, como una construcción flexible que puede ir modificándose de acuerdo con los cambios que se presenten en el contexto social e individual de las personas. Involucra un proceso reflexivo en el que interviene la valoración de las propias capacidades, aptitudes e intereses (Santana-Vega et al., 2019). Contar con una orientación que permita a los estudiantes ir definiendo su proyecto de vida personal y profesional cobra más sentido durante los períodos de formación en educación secundaria y superior. Según Savickas (2012), en el siglo XXI, se requiere de mayor flexibilidad y preparación para insertarse en el cambiante mundo laboral. En ese sentido, la tutoría es importante como un espacio de acompañamiento para la reflexión y delimitación del proyecto de vida de todo estudiante. Este se relaciona con el aprendizaje a lo largo de la vida, pues permite que uno se encuentre capacitado y actualizado frente a las diversas oportunidades de trabajo (Savickas, 2012).

El concepto de *proyecto de vida* ha sido reportado en la literatura psicológica que estudia la motivación; precisamente, se asume como una peculiaridad de la orientación futura, aunque también ha sido utilizado como sinónimo o proceso equivalente (Coscioni et al., 2020; Neiva-Silva, 2003). Centralmente, la orientación futura describe aquellas imágenes que, subjetivamente, los seres humanos construyen respecto al futuro. Una orientación futura de alta calidad

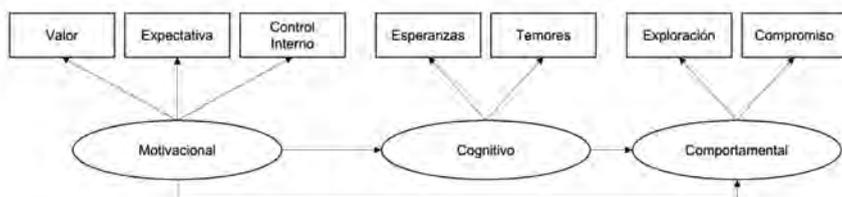
se caracteriza por la valoración de metas futuras, un elevado optimismo respecto a su cumplimiento, la disposición de recursos personales internos, y la exploración de diversas opciones para lograr la o las metas futuras establecidas.

Los jóvenes con tales características tienden a presentar un compromiso activo vinculado con el cumplimiento de sus metas. Junto a dicho compromiso, y en el proceso de tránsito o aproximación hacia las metas futuras (por ejemplo, culminar exitosamente una carrera universitaria), diversas variables psicológicas y comportamientos relacionados con el cumplimiento de metas específicas familiarizan a los individuos con experiencias u opciones que progresivamente se van percibiendo como viables, próximas, reales y factibles de planear (Seginer, 2009). Cabe señalar que, tradicionalmente, la psicología científica les ha asignado múltiples orígenes al comportamiento y la cognición humanos (Muthukrishna et al., 2021). No obstante, si se contextualiza el análisis del comportamiento en términos del proyecto de vida individual, sería posible indicar que la conducta está asociada al pensamiento futuro, el cual regula el comportamiento presente mediante contenidos personales, sean estos realistas o no (Seginer & Lens, 2015).

La orientación futura es un concepto multidimensional que permite comprender cómo las personas, en diferentes etapas del ciclo vital, construyen subjetivamente imágenes de su futuro que guían su comportamiento presente (Seginer, 2009). Específicamente, durante el período adolescente y juvenil, se ha observado una estrecha relación entre la orientación futura (planes y metas), y ciertos dominios de vida (Maysseless & Keren, 2014; Salmela-Aro et al., 2007; Seginer, 2009). Algunos investigadores de larga trayectoria, como Nurmi (1991) y Seginer (2003), han reportado que, en general, los jóvenes establecen metas futuras en torno a la educación/carrera, la vida familiar y los contenidos vinculados al *self*.

Como se puede observar en la figura 1, la multidimensionalidad del concepto de orientación futura implica la presencia de tres componentes (Seginer, 2003, 2009; Seginer & Lens, 2015). En primer lugar, el componente motivacional orienta a la persona a considerar sus metas futuras asignándoles valor, siendo optimista respecto a su cumplimiento, y asumiendo que posee las habilidades y recursos necesarios para alcanzarlas. En segundo lugar, el factor cognitivo alude a la representación de las metas; de acuerdo con ello, conduce a la persona a aproximarse o alejarse de ciertos eventos futuros. Finalmente, el factor comportamental implica exploración y compromiso. El modelo de orientación futura asigna una dinámica particular a los tres componentes descritos: el componente motivacional precede al cognitivo y al comportamental (Seginer, 2009).

Figura 1
Modelo multidimensional de Orientación Futura (Seginer, 2009)



Tomando en consideración lo mencionado, y de manera consistente con la línea de investigación de Savickas (2008), la carrera universitaria implica un proceso de adaptación individual durante el período que va desde lo pre a lo postvocacional, lo que incluye el uso del tiempo libre. Por lo tanto, la carrera refleja todos los roles que los individuos asumen durante un período del ciclo de vida y representa una de las decisiones de mayor importancia en la vida de las personas (Ginzberg, 1984; Super, 1990). En ese sentido, es fundamental conocer las particularidades de la orientación futura en jóvenes universitarios y, especialmente, observar si esta varía durante la pandemia con respecto a las condiciones previas.

La orientación futura ha sido propuesta como una variable crucial en el período juvenil (Seginer, 2009). Por ello, ha sido considerada para conocer sus particularidades en los estudiantes y para analizar su relación con otras variables psicológicas priorizadas (mas no exclusivas) en el programa de tutoría, un contexto que tiene como eje de trabajo el fortalecimiento del bienestar y rendimiento académico de los estudiantes. A continuación, se definirá tanto el bienestar como el rendimiento; luego, se presentarán algunas evidencias empíricas que reportan su asociación con la orientación futura.

En la literatura psicológica y en la de otras disciplinas, el bienestar implica una amplia conceptualización, e incluye gran variedad de términos, indicadores y medidas; todo ello genera, en determinadas circunstancias, debate respecto a su definición y alcance (Cassaretto & Martínez, 2017; Seginer, 2017; Yamamoto, 2017). En este escenario, los investigadores que analizan el bienestar y asocian sus propuestas al constructo de felicidad han distinguido dos modelos. Por un lado, se presenta la aproximación eudaimónica, que implica asignarle significado y propósito a la vida, así como autorrealizarse, y actualizar las habilidades, talento y potencialidades individuales. Por otro lado, se encuentra la aproximación hedónica, que involucra la evaluación de la propia vida, elevada frecuencia de afectos positivos, y lo opuesto con relación a los afectos negativos (Cassaretto & Martínez, 2017; Diener et al., 2009; Diener et al., 1999; Kashdan et al., 2008). Para los fines del presente estudio, se considerará la tradición hedónica, específicamente el componente cognitivo del bienestar subjetivo, representado por la satisfacción con la vida o el juicio global que las personas elaboran respecto a su propia vida al comparar sus circunstancias vitales con pautas o patrones internos (Diener et al., 1995; Vinaccia et al., 2019).

En cuanto al rendimiento académico, puede afirmarse que está asociado al concepto de evaluación de habilidades académicas, el que, según Shapiro et al. (2011), resulta esencial dentro del sistema educativo en tanto permite orientar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Tal como han sugerido Murillo e Hidalgo (2015), “la evaluación no solo mide lo aprendido, ni siquiera valora lo enseñado, también enseña por sí misma” (p. 5). Así, los sistemas de calificaciones (Ravela et al., 2017) y la evaluación del rendimiento (Navarro, 2003) son claves para guiar el aprendizaje del estudiantado. Una de las varias maneras de evaluar el rendimiento académico en instituciones de educación superior consiste en calcular el promedio ponderado de notas estandarizadas considerando la cantidad de créditos de cada asignatura. Esto permite identificar las calificaciones de cada estudiante; a la vez, comparar su rendimiento con otros estudiantes que cursan la misma carrera o se encuentran en busca del mismo grado académico. En la presente investigación, se considerará este promedio ponderado de notas estandarizadas en función al número de créditos.

Retomando lo previamente señalado respecto al programa de tutoría, la relevancia del proyecto de vida o la orientación futura, y su relación con las variables de bienestar y/o rendimiento, es posible indicar que diversos hallazgos respaldan su asociación (Seginer, 2017; Seginer & Mahajna, 2012, 2016; Türken et al., 2016). Específicamente, en el período adolescente y juvenil, se ha observado una estrecha relación entre la orientación futura (planes/metás), bienestar (satisfacción con la vida) y comportamientos positivos vinculados a aspectos de salud (Bölükbaş & Kırdök, 2019; Johnson et al., 2014). La literatura psicológica ha reportado consistentemente que los estudiantes que expresan mayor interés por el futuro, en particular, en lo vinculado al ámbito educativo y de carrera, tienden a ser más persistentes y a reportar mayor satisfacción al realizar sus actividades académicas; además, se evidencia en ellos elevado bienestar (de Bilde et al., 2011; Husman & Lens, 1999; Stouthard & Peetsma, 1999; Strathman & Joireman, 2005; Zaleski, 2005). En estudios realizados en el Perú con jóvenes universitarios, también se ha constatado que la orientación futura se asocia al componente cognitivo del bienestar subjetivo, es decir, a la satisfacción con la vida (Herrera & Matos, 2016).

También, se ha corroborado sistemáticamente que la orientación futura de elevada calidad se asocia a variables vinculadas al desempeño académico o rendimiento (Seginer, 2017). De Bilde et al. (2011) reportaron que los estudiantes que mencionaron metas futuras en el ámbito educativo tendían a presentar mejores estrategias de aprendizaje. Asimismo, se ha indicado que, en estos casos, se eleva el compromiso académico (Horstmanshof & Zimitat, 2007). En contraste, se ha constatado también que la orientación futura de baja calidad se asocia a la deserción educativa, en especial, a situaciones en las cuales los estudiantes reportan no haber valorado sus metas de profesionalización ni haber considerado que sus recursos personales fueran los apropiados para desempeñarse como estudiantes universitarios (Arkin & Cojocarú, 2020).

A partir de las diversas consideraciones teóricas y los hallazgos empíricos reportados, el presente estudio busca responder a las siguientes preguntas: si se comparan los niveles de orientación futura, ¿existen diferencias entre el rendimiento académico y el bienestar antes y durante la pandemia?; ¿la orientación futura prepandemia predice variaciones en el rendimiento académico y el bienestar reportados en el período de pandemia?

De acuerdo con lo propuesto, y considerando los aportes teóricos y empíricos previamente mencionados (de Bilde et al., 2011; Husman & Lens, 1999; Seginer, 2009; 2017), se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

1. La orientación futura es una variable potencialmente protectora de variaciones en el rendimiento y el bienestar en estudiantes de Psicología de una universidad privada en el Perú.
2. Si el valor, expectativa y control interno en el dominio de carrera y familia son elevados, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes de Psicología serán altos también.
3. Si las esperanzas son elevadas en el dominio de carrera y familia, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes de Psicología serán altos también.
4. Si la exploración y compromiso son elevados en el dominio de carrera y familia, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes de Psicología serán altos también.

Método

Participantes

En el año 2018, se convocó a la totalidad de estudiantes de la Facultad de Psicología ($N = 596$) de una universidad privada peruana para participar de un estudio longitudinal. Se esperaba que los estudiantes respondieran a la misma batería de cuestionarios durante tres años de carrera (2018-2020), y se les remitió tres invitaciones durante cada semestre a sus direcciones de correo electrónico institucional. En el primer y segundo año, respondieron voluntariamente a la convocatoria 82 y 60 estudiantes respectivamente, pero, en el tercer año, lo hicieron solo 48. Es altamente probable que la reducción del número de participantes se haya debido a la inesperada pandemia que, en el 2020, modificó sus condiciones de vida, así como las condiciones de aprendizaje, enseñanza y tutoría propuestas por la Facultad de Psicología.

Es importante mencionar que, cada semestre, los estudiantes que habían respondido a la convocatoria inicial fueron nuevamente invitados a colaborar en el estudio, pero el número de participantes fue cada vez menor. Ante esta evidente limitación, se replanteó la propuesta de análisis. Para maximizar la potencia estadística, se combinaron los dos primeros años como la etapa pre-pandemia (T1), lo que reunió a un total de 96 estudiantes (año 2018 y 2019).

Ver Apendice 1 Tabla A1 en donde se presentan los datos y análisis realizados. Sin embargo, la muestra total estuvo constituida por los 48 estudiantes (M edad = 21,53 años, $DE = 4,27$) que respondieron al cuestionario durante la pandemia de la COVID-19 (T2), y al menos uno de los dos períodos anteriores. La mayoría de los participantes del estudio fueron mujeres (41 mujeres = 85,42 %, y 7 hombres = 14,58 %).

Procedimiento

Las autoridades de la Facultad de Psicología aprobaron el desarrollo del estudio. Se convocó virtualmente a la totalidad de estudiantes a través de la Coordinación del Programa de Tutoría de la facultad. El cuestionario fue remitido virtualmente a través de la herramienta Google Forms. En el proceso de implementación del estudio y la recolección de datos, se cumplió con las exigencias éticas requeridas para este tipo de investigación. Se realizó un consentimiento informado en el que se describió el propósito del estudio y su confidencialidad; se señaló explícitamente que su participación era voluntaria y que serían identificados únicamente para registrar su rendimiento). Se precisó que los datos recogidos y el análisis derivado serían usados con fines estrictamente académicos.

Medición

Ficha de datos sociodemográficos

A través de un formato virtual, se registró información sobre los siguientes datos sociodemográficos: sexo, edad, promedio ponderado (obtenido de los registros oficiales de la facultad) y ciclo de estudios.

Cuestionario de Orientación Futura (Seginer, 2009)

Es un cuestionario de autorreporte que registra opiniones respecto a la orientación futura. El instrumento mide tres dimensiones o componentes de la orientación futura (motivacional, cognitivo y comportamental) en dos dominios de vida: carrera/trabajo y matrimonio/familia. Sus 34 ítems evalúan las respuestas emitidas usando diferencial semántico, o escalas tipo Likert que oscilan entre 1 (nunca/definitivamente no me describe) y 5 (diariamente/definitivamente me describe). El componente motivacional está compuesto por 16 ítems que evalúan tres subcomponentes (valor, expectativa y control interno). Por ejemplo, “Al pensar en mis planes de carrera y sus opciones de realización, soy optimista”. El componente cognitivo está compuesto por 6 ítems, que incluyen esperanzas y temores respecto al futuro. Por ejemplo, “Al pensar acerca de su futuro, ¿cuán a menudo los aspectos vinculados a su educación le generan mayor esperanza?”. Finalmente, el componente comportamental incluye los subcomponentes

de exploración y compromiso (12 ítems). Por ejemplo, “Antes de decidir por su carrera actual, ¿ha buscado información acerca de las diferentes carreras? ¿Cuán a menudo ha tratado de conseguir esta información?”. Los ítems de la prueba tienen la misma estructura, pero diferente contenido de acuerdo con el dominio de vida particular (carrera/trabajo y matrimonio/familia). El cuestionario fue traducido del inglés al español, y viceversa, por dos psicólogos con dominio de ambas lenguas.

Las evidencias de validez y confiabilidad de la prueba fueron analizadas en un estudio previo realizado con 354 estudiantes de Psicología de tres universidades privadas en Lima, Perú (Herrera et al., en proceso de revisión). Además de las evidencias de validez de contenido obtenidas a través de la entrevista cognitiva, se aplicó un análisis factorial confirmatorio; debido a las cargas factoriales bajas, nulas o cruzadas, se eliminaron cuatro ítems de la escala del dominio de carrera/trabajo, y dos ítems de la escala del dominio de familia. Se calculó la confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Los valores obtenidos en el componente motivacional del dominio de carrera fueron .88, .79 y .75 para *valor*, *expectativa* y *control interno*, respectivamente. En el componente cognitivo, *esperanzas* obtuvo un alfa de Cronbach de .64 y *temores*, de .81. En las escalas de exploración y compromiso, que representan el componente comportamental, los alfa fueron de .72 y .78, respectivamente. En el dominio de familia, los coeficientes alfa de Cronbach fueron también aceptables, y alcanzaron los valores de .90, .86 y .62 para *valor*, *expectativa* y *control interno*, respectivamente. Los alfas de Cronbach de las subescalas de *esperanzas* y *temores*, que forman parte del componente cognitivo, fueron .84 y .86. En relación al componente comportamental, los alfas de Cronbach de las escalas de *exploración* y *compromiso* fueron de .87 y .85, respectivamente.

En estos estudios previos, que analizaron las evidencias de validez, no se comprobó la estructura de tres factores secuencialmente relacionados propuesta por Seginer (2009). Por lo tanto, para fines de este estudio, se trabajó con las subescalas de manera independiente.

Escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al., 1985)

El cuestionario fue originalmente desarrollado por Diener et al. (1985) considerando uno de los tres componentes de su modelo de bienestar subjetivo. Este hace referencia al componente cognitivo que, mediante cinco ítems, representa la evaluación que realizan las personas respecto de sus propias vidas.

Cada ítem es calificado usando escalas tipo Likert, que oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem es “Si volviese a nacer, no cambiaría nada de mi vida”. En el Perú, se han llevado a cabo diversos estudios para analizar las evidencias de validez y confiabilidad de la satisfacción con la vida. Los indicadores psicométricos han sido favorables. Los análisis factoriales confirmatorios han reportado un solo factor que explica más del 60 % de la varianza en diferentes muestras, así como confiabilidad

aceptable (Alarcón, 2000; Espinoza & Tapia, 2011; Morales & Martínez, 2004; Navarro, 2013; Paredes, 2015; Valenzuela, 2005). Por ejemplo, Alarcón (2000) reportó que un solo factor explicó el 60,95 % de la varianza total. En esta muestra, el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach fue de .87.

Plan de análisis

Para analizar la estabilidad y variación en las variables de estudio, se emplearon pruebas *t* para muestras relacionadas. Se presentaron los tamaños del efecto en términos de *d* de Cohen, que cuantifica estas diferencias en unidades estandarizadas (i.e., *DE* - desviación estándar). Para analizar el potencial rol protector de la orientación futura, se calculó una serie de regresiones en la cual las variables de orientación futura en el T1 predicen posibles variaciones en rendimiento y bienestar entre el período prepandemia y el período de pandemia. Esto consistió en estimar regresiones donde se predicen el rendimiento y el bienestar en T2 a partir de las variables de orientación futura, controlando el rendimiento o el bienestar en T1. Para evitar problemas de multicolinealidad en los modelos, se estimaron, por separado, modelos para orientación futura de carrera y familia.

Resultados

Los datos fueron recolectados durante tres años. Dos años fueron considerados como período prepandemia (T1); uno, el 2020, como período de pandemia (T2). Para el período prepandemia (2018 y 2019), dada la ausencia de diferencias significativas entre los datos de los dos años (ver material suplementario), si se encontraba que un participante había respondido al cuestionario en las dos oportunidades, sus respuestas eran promediadas para obtener un estimado más preciso del nivel de las variables. Para preservar el tamaño de la muestra, en los casos en los que el participante solo haya respondido en uno de los dos puntos de tiempo, se usó la medida disponible.

Análisis descriptivo

La tabla 1 presenta las medias (*M*) y las desviaciones estándar (*DE*) de las variables de estudio. Notablemente, se observan variaciones en la exploración en el ámbito de la carrera. Llama la atención que, durante el período prepandemia, se reportó menor *exploración* ($M = 3,58$) que en el período de pandemia ($M = 3,90$). Es decir, los estudiantes indicaron que, durante el año de pandemia (2020), buscaron más información en torno a su carrera; solicitaron mayor consejo en el ámbito académico; contrastaron opiniones; hablaron con otras personas; y analizaron si la carrera elegida (en este caso, Psicología) se ajustaba a sus expectativas y si era una opción profesional favorable para sus intereses individuales.

Asimismo, en el dominio de familia, resalta la diferencia en la subárea de *expectativa*, que corresponde al componente motivacional. En este caso, el reporte del período prepandemia es $M = 3.44$ y el del período de pandemia es $M = 3.63$. Es decir, a pesar de la pandemia, en el dominio de familia, se esperó de manera optimista concretar las metas y planes futuros establecidos. Ello puede incluir confianza en la materialización de aspiraciones en torno a la futura vida de pareja o familiar. La Gráfica con las medias de los períodos prepandemia y pandemia se presenta en el Apéndice B Figura B1

Finalmente, también en el dominio de familia, se presentan diferencias en torno al subcomponente de *exploración*). En este caso, al igual que lo reportado en el dominio de vida de carrera, en el período prepandemia, la *exploración* es menor $M = 3.01$ que en el período de pandemia $M = 3.34$, como muestra la figura 2. Es decir, para proyectar la vida de pareja o familiar, se requiere explorar en función a opciones sustentadas en la reflexión individual (Seginer, 2009). Los otros componentes y subcomponentes de la orientación futura no varían significativamente entre los períodos de prepandemia y pandemia. Tampoco, varían el promedio ponderado ni la satisfacción con la vida.

Tabla 1
Medias, desviaciones estándar y pruebas T comparando las variables de estudio antes y durante la pandemia

			<i>M</i>		<i>DE</i>		<i>t</i> (44)	<i>d</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	T1	T2	T1	T2			
Promedio Ponderado	52.26	6.03	52.22	52.33	5.89	6.35	0.48	0.02	.636
Satisfacción con la vida	4.67	1.12	4.63	4.74	1.16	1.05	0.69	0.10	.493
<i>Orientación Futura: Carrera</i>									
Valor	4.57	0.61	4.58	4.57	0.63	0.58	0.13	-0.01	.896
Expectativa	3.70	0.75	3.67	3.75	0.70	0.84	0.46	0.09	.647
Control Interno	4.56	0.42	4.55	4.57	0.41	0.45	0.04	0.03	.969
Esperanzas	4.04	0.69	4.00	4.10	0.62	0.81	1.34	0.14	.188
Temores	3.67	0.87	3.65	3.71	0.86	0.91	-0.12	0.07	.903
Exploración	3.69	0.67	3.58	3.90	0.65	0.68	3.87	0.49	<.001
Compromiso	4.10	0.75	4.11	4.08	0.70	0.86	-0.92	-0.04	.361
<i>Orientación Futura: Familia</i>									
Valor	3.96	0.91	3.98	3.90	0.94	0.87	0.19	-0.09	.847
Expectativa	3.50	0.80	3.44	3.63	0.81	0.76	2.27	0.25	.028
Control Interno	4.13	0.68	4.13	4.13	0.61	0.80	0.26	0.00	.800
Esperanzas	2.88	1.10	2.87	2.92	1.04	1.23	1.17	0.04	.247
Temores	2.34	0.96	2.42	2.17	0.93	1.00	-1.41	-0.25	.164
Exploración	3.12	0.98	3.01	3.34	0.98	0.94	3.03	0.35	.004
Compromiso	3.16	1.20	3.12	3.22	1.17	1.26	1.53	0.08	.134

Nota. N = 96 en T1, y N = 48 en T2

Análisis de regresión

Considerando las hipótesis de trabajo propuestas, se analiza si las variables de orientación futura protegieron a los alumnos, y favorecieron la estabilidad en relación con el rendimiento y el bienestar. Al controlar los niveles previos a la pandemia, se pudo construir un modelo en el que los niveles de orientación futura antes de la pandemia predijeran variaciones en el bienestar y el rendimiento; en la Tabla 2 se presentan los resultados. Se constató que los estudiantes con mayor control interno en el ámbito de carrera y familia aumentaron su rendimiento académico después de la pandemia. Ello confirmó parcialmente la hipótesis de trabajo 2.

La figura 2 muestra las variaciones en el rendimiento predichas para estudiantes con todas las variables en el nivel promedio, pero diferenciadas por tener +1 y -1 desviación estándar del promedio en control interno previo a la pandemia. Mientras que los estudiantes con altos niveles de control interno mejoraron su rendimiento, aquellos que tenían una desviación estándar inferior al promedio empeoraron. Los otros subcomponentes de la orientación futura considerados en las hipótesis 3, 4 y 5 no fueron predictores del rendimiento ni del bienestar de los estudiantes universitarios estudiados.

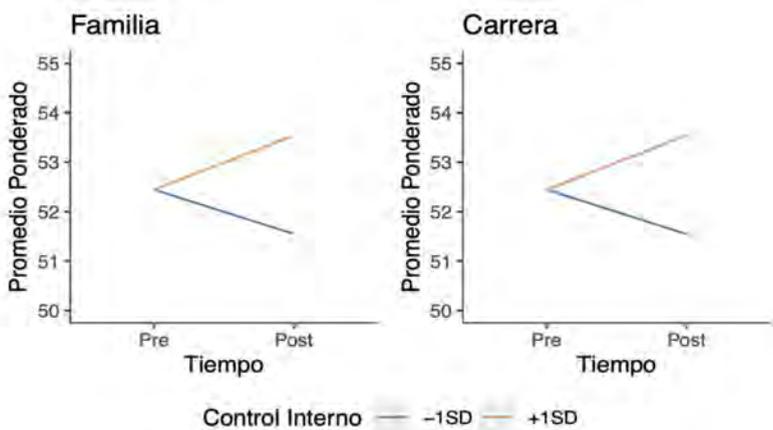
Tabla 2

Análisis de regresión prediciendo cambios en la satisfacción con la vida y el promedio ponderado a partir de la orientación futura pre-pandemia

Carrera	Satisfacción con la vida				Promedio Ponderado				
	B	SE	t	p	B	SE	t	p	
(Intercepto)	3.78	1.82	2.07	.05	-2.75	5.93	-.46	.65	
Valor	.23	.20	1.14	.26	.44	.63	.69	.49	
Expectativa	-.09	.25	-.34	.74	-.87	.71	-1.23	.23	
Control Interno	-.62	.33	-1.87	.07	2.60	.90	2.90	.01	
Esperanzas	.18	.26	.70	.49	-.26	.68	-.38	.71	
Temores	-.30	.20	-1.49	.15	-.32	.49	-.66	.52	
Exploración	-.02	.18	-.13	.90	.04	.51	.08	.94	
Compromiso	.24	.26	.92	.36	-.82	.69	-1.20	.24	
Predictor en T ₁	.55	.16	3.52	< .001	.96	.07	13.60	< .001	
<i>Familia</i>									
(Intercepto)	2.57	1.01	2.53	.02	1.21	4.12	.29	.77	
Valor	-.07	.22	-.31	.76	-.38	.56	-.68	.50	
Expectativa	.11	.30	.35	.73	-1.25	.76	-1.64	.11	
Control Interno	-.18	.26	-.69	.49	1.71	.66	2.60	.01	
Esperanzas	.10	.21	.47	.64	-.34	.53	-.64	.53	
Temores	-.21	.21	-1.03	.31	.55	.52	1.07	.29	
Exploración	.23	.15	1.54	.13	.13	.38	.34	.74	
Compromiso	-.18	.19	-.91	.37	.10	.49	.21	.83	
Predictor en T ₁	.62	.14	4.38	< .001	.93	.06	14.98	< .001	

Nota. Predictor en T1 indica el nivel de satisfacción en la vida o promedio ponderado en el período de tiempo anterior. Agregar esta variable de control permite identificar la relación entre las variables de orientación futura, y las variaciones en la satisfacción con la vida y el rendimiento académico a través del tiempo.

Figura 2
 Variaciones en el promedio ponderado para alumnos con ± 1 desviación estándar en control interno para los dominios de familia y carrera



Discusión

La importancia del sector juvenil en el Perú es indiscutible. Aproximadamente, el 25 % de la población nacional está constituida por adolescentes y jóvenes cuyas edades oscilan entre 15 y 29 años (INEI, 2020). Los jóvenes universitarios forman parte del capital humano, factor indispensable para el desarrollo social y económico de países y regiones (Tran & Vo, 2020). Los recursos humanos calificados se capacitan y fortalecen en diversas instituciones; destaca, entre ellas, la universidad.

Para cumplir con sus objetivos durante la inesperada pandemia de la COVID-19, las universidades replantearon su propuesta de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo virtual. Los estudiantes de Psicología de una universidad privada, al igual que casi la totalidad de estudiantes peruanos, se vieron obligados a cumplir con los requerimientos del aislamiento social obligatorio. Pese a los esfuerzos de recurrir a la virtualidad para continuar con los planes y proyectos personales y profesionales de los estudiantes, se reportó un riesgo de deserción universitaria a nivel nacional: se estima que el 11,5 % de estudiantes matriculados en universidades licenciadas podrían abandonar su carrera (Minedu, 2021).

Los resultados de este estudio aportan a la reconocida relevancia de la orientación futura como factor protector respecto a situaciones de amenaza y adversidad (Seginer, 2008). El programa de tutoría representa una oportunidad ideal no solo para guiar y acompañar tanto el aprendizaje como el desarrollo integral de los estudiantes (Álvarez, 2014; Álvarez & Álvarez, 2015), sino

también para desarrollar su orientación futura. Mediante la tutoría, se puede guiar a los estudiantes a plantear metas futuras positivas y alcanzables, y fortalecer los componentes de la orientación futura para robustecer las conductas destinadas a la consecución de estas metas. Si bien el estudio de la orientación futura no es exclusivo a programas de tutoría universitaria, estos programas podrían considerarse espacios idóneos para contribuir con su desarrollo, y fomentar una transición e inserción fluidas de los estudiantes hacia contextos laborales y sociales (Álvarez & Álvarez, 2015). Específicamente, este estudio sugiere, tal como ha sido constatado a través de los análisis realizados, la importancia del desarrollo del control interno del estudiante, dado que podría vincularse con una mejora en su desempeño académico.

La investigación evidencia variaciones en algunos aspectos de la orientación futura de estudiantes universitarios que participan en un programa de tutoría de una universidad privada peruana. Durante la pandemia, los estudiantes reportaron un mayor nivel de exploración tanto en el ámbito de carrera como en el familiar. Este resultado llama la atención: se esperaría que la situación de emergencia sanitaria reduzca las posibilidades de exploración conductual, pero los resultados demuestran lo contrario. Asimismo, durante la pandemia, se evidenció un aumento de las expectativas de familia. Durante este período, aumentó el optimismo de los jóvenes respecto a sus planes de familia; ello ocurrió a pesar de las dificultades que la pandemia pudo haber conllevado en el desarrollo de sus relaciones amorosas. Adicionalmente, si bien no se han detectado variaciones en el rendimiento académico y bienestar, aquellos jóvenes que previamente a la pandemia reportaron mayores sensaciones de control personal frente a sus planes de familia y carrera obtuvieron mejores calificaciones durante la pandemia. Así, el control interno se configuró como un factor protector ante posibles descensos en el rendimiento académico durante la pandemia.

Dada la importancia de estos hallazgos para futuras intervenciones en programas y facultades universitarias, resulta pertinente considerar acciones articuladas y flexibles que respondan a la normativa nacional e internacional, a las necesidades de los estudiantes, y a contextos de emergencia por los que puedan atravesar. Como ha sido señalado previamente, en los años 2020 y 2021, las instituciones educativas tuvieron que replantear sus acciones para continuar con la formación a distancia; algunas instituciones estuvieron mejor preparadas que otras para este reajuste, lo cual probablemente ha influido en la experiencia y formación de sus estudiantes.

En sintonía con los hallazgos obtenidos, se considera relevante el desarrollo de los recursos internos de los estudiantes, pues ello contribuye al cumplimiento de sus metas de vida y a la predicción de su rendimiento académico. Esto se puede lograr a través de un programa de acompañamiento continuo al estudiante, que propicie la construcción de su proyecto de vida personal y profesional. Para darle continuidad a tal proyecto, sería importante considerar este eje de trabajo tutorial desde el período escolar. Un elemento para reflexionar

a partir de la pandemia es la incorporación del manejo de la incertidumbre, sobre todo en adolescentes y jóvenes, por las repercusiones que puede implicar en las diversas esferas de la vida de los estudiantes (a nivel familiar, académico y futuro profesional). En ese sentido, se espera que la tutoría tome en cuenta este tipo de manejo personal y que permita a los estudiantes ser flexibles en la reorientación de sus planes.

Es importante anotar algunas limitaciones del presente estudio, cuyos resultados deben interpretarse con cautela. En primer lugar, el tamaño de la muestra disminuye la potencia estadística de nuestros hallazgos. Un análisis de sensibilidad sugiere que, usando los parámetros menos exigentes ($\alpha = .05$, potencia = .80), el efecto más pequeño detectable es de ($f^2 = 0,17$, $\Delta R^2 = 0,15$). Esto indica que podrían no haberse encontrado efectos pequeños por falta de potencia, mientras que los efectos positivos encontrados podrían haber sido causados por error de muestreo.

No obstante, el hecho de que el control interno haya sido predictivo, tanto en el ámbito de la familia como en la carrera, sugiere una baja probabilidad de que los resultados se deban al azar. En segundo lugar, siendo conscientes de la limitación previamente mencionada, para maximizar la potencia, se promediaron los dos años previos a la pandemia y los categorizamos como período prepandemia. Si bien esto maximiza la muestra y ello pudo haber disminuido el error no sistemático en nuestras medidas¹, este análisis específico consideró que no hubo variaciones entre el período prepandemia y el período de pandemia. Pese a ello, en la mayoría de los casos, no hubo diferencias significativas entre los dos períodos. Una tercera limitación se relaciona con las técnicas de recolección de datos. Si bien los estudiantes supieron que sus respuestas serían confidenciales, podrían haber respondido según lo que creían más deseable en el contexto académico en el que se aplicó la prueba (por ejemplo, deseabilidad social).

Una tarea pendiente para los investigadores en el campo de la orientación futura es desarrollar otras estrategias de medición (por ejemplo, datos reportados por informantes, análisis de lenguaje abierto, tareas conductuales) que permitan investigar la orientación futura desde una perspectiva multimétodo. Finalmente, es importante considerar el alcance de la validez externa de los resultados de este estudio. La muestra está compuesta por estudiantes de una sola carrera dentro de una universidad privada, y la mayoría de los participantes son estudiantes mujeres. Adicionalmente, la emergencia sanitaria de la COVID-19 ha generado experiencias importantes para el desarrollo psico-

1. Por definición, el error no sistemático es la dispersión alrededor del valor real. Como tal, a medida que aumenten las mediciones, el promedio de todas estas convergerá al valor real de la variable. Por ejemplo, si tenemos una balanza que tiene un error no sistemático de ± 1 kg, una medición no es muy precisa. El promedio de dos mediciones consecutivas estará más cercana al valor real. Con un número suficientemente alto de mediciones, el promedio de estas terminaría siendo igual al valor real.

lógico, el bienestar, y las posibilidades u opciones comportamentales juveniles (por ejemplo, experiencias diversas, alternativas de práctica preprofesional o futuros espacios laborales). Por tal motivo, la generalización de los resultados a poblaciones con otras características y que se desempeñen fuera de una emergencia sanitaria internacional queda como tarea pendiente para futuras investigaciones.

Es esencial continuar con la exploración de esta problemática, e indagar la relación entre las variables estudiadas en momentos diversos y más allá de contextos de emergencia. Investigar la orientación futura, el rendimiento y el bienestar en distintas regiones, instituciones educativas, carreras y niveles socioeconómicos contribuiría a delimitar estrategias para un adecuado acompañamiento a los estudiantes. Finalmente, resulta también relevante investigar la orientación futura, y la construcción del proyecto de vida personal y profesional de escolares antes de su ingreso a la educación superior para, así, conocer su evolución y dinamismo a lo largo del tiempo

Referencias

- Alarcón, R. (2000). Variables psicológicas asociadas a la felicidad. *Persona*, 3, 147-157. <https://doi.org/10.26439/persona2000.n003.810>
- Álvarez, M. (2014). “La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y postgrados. Las transiciones académicas”. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la Universidad: de la investigación a la acción* (pp. 175-203). Laertes.
- Álvarez, M. & Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Arkin, N., & Cojocar, S. (2020). Future orientation of dropout youth in the context of future studies and education. *Social Research Reports*, 12(1), 9-21. <http://dx.doi.org/10.33788/srr12.1.1>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- de Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.002>
- Bölükbaşı, A. & Kırdök O. (2019). The mediating role of future orientation in the relationship between career adaptability and life satisfaction in high school students. *Education and Science*, 44. <https://doi.org/10.15390/EB.20198090>
- Cassaretto, M. & Martínez, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 19-31. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.VEFA>
- Catão, M. (2001). Projeto de vida em construção: Na exclusão/inserção social. Editora Universitária.
- Coscioni, V., Pereira, M., Figueiredo, B., & Paixão, M. P. (2020). Perspectiva temporal futura: Teorías, construtos e medidas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 215-232. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n208>
- Decreto Supremo N.º 08-2020-SA (2020). *El Peruano*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-declara-en-emergencia-sanitaria-a-nivel-decreto-supremo-n-008-2020-sa-1863981-2/>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). *The satisfaction with life scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. http://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). *Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. En C. Snyder y S. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 187-194). Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., Wolsic, B., & Fujita, F. (1995). Physical attractiveness and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 120-129. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.120>
- Dwivedi, A., & Rastogi, R. (2016) Future Time Perspective, Hope and Life Satisfaction: A Study on Emerging Adulthood. *Jindal Journal of Business Research*, 5(1),17–25. <https://doi.org/10.1177/2278682116673790>
- Espinoza, A. & Tapia, G. (2011). Identidad Nacional como fuente de Bienestar Subjetivo y social. *Boletín de Psicología*, 102, 71-87. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28446018003.pdf>
- Figallo, F., González, M.T., & Diestra, V. (2020). Perú: Educación superior en el contexto de la pandemia por el COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 20-28.
- Gallego, S. & Rodríguez, M. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. OAI/UNED. Departamento MIDE, 1-16.
- García Núñez, L. (2008). IV Estimation with weak instruments: an application to the determinants of school attainment in Peru. *Economía*, 31(62), 127-146.
- Ginzberg, E. (1984). "Career development". En D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development, applying contemporary theories to practice* (pp.172-190). Jossey-Bass.
- Herrera, D. & Matos, L. (2016, 24-29 de julio). Future orientation, aspirations and social variables related to academic success and well-being in university students. En T. Shirai (Chair), *Time perspective in developmental context* [Simposio]. 31st International Congress of Psychology, Yokohama, Japan.
- Horstmannshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.
- Hu, S., & Ma, Y. (2010). Mentoring and student persistence in college: A study of the Washington State Achievers program. *Innovative Higher Education*, 35(5), 329–341. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9147-7>
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020). *En el 2020 población peruana alcanza 32,6 millones de habitantes*. <http://m.inei>

- gob.pe/prensa/noticias/en-el-2020-poblacion-peruana-alcanza-326-millones-de-habitantes-12302/
- Johnson, S., Blum, R., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: a construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4), 459–468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., & King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219–233. <https://doi.org/10.1080/17439760802303044>
- Kooij, D., Kanfer R., Matt, B., & Rudolph, C. (2018). Future Time Perspective: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867–893. <https://doi.org/10.1037/apl0000306>
- Ley General de Educación N.º 28044. (2003, 29 de julio). *El Peruano*. <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28044.pdf>
- Ley Universitaria. N.º 30220. (2014, 9 de julio). *El Peruano*. www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30220.pdf
- Lobato, C. & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379–398. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61–78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- Maysless, O., & Keren, E. (2014). Finding a meaningful life as a developmental task in emerging adulthood: The domains of love and work across cultures. *Emerging Adulthood*, 2(1), 63–73. <https://doi.org/10.1177/2167696813515446>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2020). Resolución Viceministerial N°081-2020-MINEDU. Aprobar la Norma Técnica denominada “Disposiciones para la prevención, atención y monitoreo ante el Coronavirus (COVID-19) en universidades a nivel nacional”. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/459958-081-2020-mine>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2021, 8 de noviembre). *Tasa de deserción en educación universitaria se redujo a 11,5 %*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/552273-tasa-de-desercion-en-educacion-universitaria-se-redujo-a-11-5%202/>
- Morales, J. & Martínez, P. (2004). Metas y satisfacción vital en adolescentes españoles y peruanos según sexo y nivel socioeconómico. *Revista de Psicología*, 22(1), 121–149. <https://doi.org/10.18800/psico.200401.006>
- Murillo, F. & Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5–9.

- Muthukrishna, M., Henrich, J., & Slingerland, E. (2021). Psychology as a Historical Science. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 717-749. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-082820-111436>
- Navarro, C. (2013). *Dos aproximaciones complementarias para medir satisfacción con la vida en una comunidad al sur del Perú*. [Tesis de Bachillerato, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4616>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2),0.
- Neiva-Silva, L. (2003). *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: Um estudo autofotográfico*. [Tesis de Maestría, Universidad Federal Do Rio Grande Do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/2898>
- Tran, N. P., & Vo, D. H. (2020). Human capital efficiency and firm performance across sectors in an emerging market. *Cogent Business & Management*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1738832>
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 11-59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Paredes, C. (2015). *Relación entre intención emprendedora, aspiraciones intrínsecas y extrínsecas y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios Limeños*. (Tesis de Bachillerato, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas). <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/592786>
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Resolución Viceministerial N.º 081-2020-MINEDU (2020). *El Peruano*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/565533/RVM_N__081-2020-MINEDU.PDF
- Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2007). Personal goals during emerging adulthood: A 10-year follow up. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 690-715. <https://doi.org/10.1177/0743558407303978>
- Santana-Vega, L., Gómez-Muñoz, A., & Feliciano-García, L. (2019). Adolescents problematic mobile phone use, Fear of Missing Out and family communication. *Comunicar*, 59, 39-47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Savickas, M. L. (2008). *Helping People Choose Jobs: a History of the Guidance Profession*. En J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.) *International*

- Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_5
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural-ecological perspective. En W. J. Lonner, D. L. Dinnel, & S. A. Hayes (Eds.), *Online readings in psychology and culture*. Center for Cross Cultural Research (pp. 1-13). www.ac.wvu.edu/~culture/readings.htm
- Seginer, R. (2008). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 272–282. <https://doi.org/10.1177/0165025408090970>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspective*. Springer.
- Seginer, R. (2017). Future Orientation and Psychological Well-Being in Adolescence: Two Multiple-Step Models. En A. Kostić & D. Chadee (Eds.) *Time Perspective*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-60191-9_15
- Seginer, R. & Lens, W. (2015). The Motivational Properties of Future Time Perspective Future Orientation: Different Approaches, Different Cultures. En Stolarski M., Fieulaine N., van Beek. W. (eds) *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_19
- Seginer, R. & Mahajna, S. (2012). From high school to adulthood: The future orientation of Muslim adolescent girls and boys in Israel. En C. Cooper & R. Seginer (Eds.), *Transition from adolescence to early adulthood in three multicultural societies: Navigating cultures, immigration, and gender*. Symposium conducted at the 22nd Biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development.
- Seginer, R. & Mahajna, S. (2016). On the meaning of higher education for transition to modernity youth: Lessons from future orientation research of Muslim girls in Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.005>
- Shapiro, E. S., Benson, J., Clemens, N., & Gischlar, K. L. (2011). En M. A. Bray & T.J. Kehle (Eds.), *The Oxford Handbook of School Psychology* (pp. 205-223). Oxford University Press.
- Steca, P., Caprara, G. V., Tramontano, C., Vecchio, G. M., & Roth, E. (2009). Young adults' life satisfaction: The role of self-regulatory efficacy beliefs in managing affects and relationships across time and across cultures. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 824-861. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.824>

- Stouthard, M., & Peetsma, T. (1999). Future-Time Perspective: Analysis of a Facet-Designed Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(2), 99–105. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.15.2.99>
- Strathman, A., & Joireman, J. (2005). A Brief History of Time (Research). En A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (p. 3–7). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks, *The Jossey-Bass management series and The Jossey-Bass social and behavioral science series*. Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (p. 197–261). Jossey-Bass.
- Türken, S., Nafstad, H., Phelps, J., & Blakar, R. (2016) Youth future orientation and well-being: materialism and concerns with education and career among Turkish and Norwegian youth. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*,(3/4),472–497. <http://dx.doi.org/10.18357/ijcyfs73-4201616175472>
- Valenzuela, R. (2005). *Valores y bienestar subjetivo en estudiantes voluntarios de una universidad privada de Lima*. (Tesis de Bachillerato, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/616>
- Vinaccia, S., Parada, N., Quiceno, J. M., Riveros, F., & Vera, L. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): Análisis de validez, confiabilidad y baremos para estudiantes universitarios de Bogotá. *Psicogente*, 22(42), 1-13. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3468>
- Yamamoto, J. (2017). *A Subjective Well-Being Model for Metropolitan Lima*. Pontificia Universidad Católica del Perú - CENTRUM Católica (Peru). ProQuest Dissertations Publishing.
- Zaleski, Z. (2005). *Future Orientation and Anxiety*. En A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (p. 125–141). Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Apéndice A: Diferencias entre las variables de estudio entre el 2018 y el 2019

Como se observa en la tabla A1, solo la variable de exploración en los ámbitos de familia y carrera, y el promedio ponderado tuvieron diferencias significativas entre los dos tiempos prepandemia (2018 y 2019). Tras emplear la corrección Bonferroni para comparaciones múltiples ($p < .001$), solo la exploración en términos de carrera presenta diferencias significativas. Esto permite asumir con cierto grado de confianza que colapsar las medidas del 2018 y 2019 es una estrategia razonable para preservar la mayor cantidad de muestra posible.

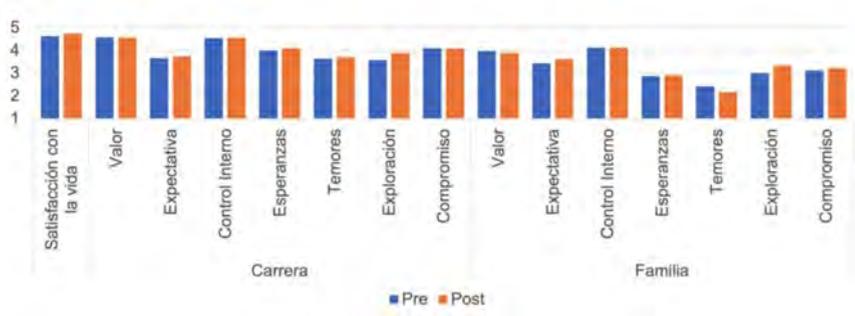
Tabla A1
Diferencias entre las variables del estudio entre el 2018 y el 2019

Variable	2018		2019		t	p	pbonferroni	d
	M	DE	M	DE				
Promedio ponderado	53.56	5.57	53.08	4.82	2.06	.046	.731	0.30
Satisfacción con la vida	4.71	1.23	4.73	1.21	-0.14	.890	> .999	-0.02
Orientación Futura: Carrera								
Valor	4.55	0.71	4.68	0.40	-1.18	.244	> .999	-0.17
Expectativa	3.64	0.69	3.65	0.67	-0.16	.873	> .999	-0.02
Control Interno	4.47	0.50	4.47	0.46	0.08	.940	> .999	0.01
Esperanzas	3.93	0.59	3.93	0.70	0.00	>.999	> .999	0.00
Temores	3.57	0.74	3.80	0.69	-1.56	.126	> .999	-0.23
Exploración	3.43	0.68	3.85	0.58	-4.91	<.001	< .001	-0.72
Compromiso	4.21	0.60	4.15	0.63	0.64	.526	> .999	0.09
Orientación Futura: Familia								
Valor	3.92	1.04	3.78	0.99	1.33	.189	> .999	0.20
Expectativa	3.40	0.85	3.39	0.88	0.16	.871	> .999	0.02
Control Interno	4.14	0.71	3.94	0.70	1.70	.096	> .999	0.25
Esperanzas	2.75	1.07	2.66	1.07	0.54	.591	> .999	0.08
Temores	2.34	0.97	2.22	0.99	0.81	.423	> .999	0.12
Exploración	2.87	0.87	3.18	1.17	-2.23	.031	.496	-0.33
Compromiso	3.14	1.25	3.04	1.21	0.79	.432	> .999	0.12

Apéndice B: Diferencias entre las medias de las variables antes y durante la pandemia

Figura B1

Diferencias entre las Medias (M) de las variables antes y durante la pandemia



Sección Regular

Reseña: Cuenca, R. (2020). *La misión sagrada. Seis historias sobre qué es ser docente en el Perú.*
Instituto de Estudios Peruanos

Paola Yerovi Verano
paola.yerovi@upch.pe

Recibido: 20/12/2022
Aprobado: 27/12/2022

Para Asunción, su trabajo es lo más importante: ella ha dedicado su vida a enseñar. “A mucha honra”, dice, es maestra como lo fue su madre. Georgina es natural de Huánuco y es profesora nombrada desde 1984. Empieza su rutina a las seis y media de la mañana, y termina a la una, en la madrugada: “Como mujer, tenemos doble trabajo”, declara. A Laura le encanta ser maestra; para ella, es “un sacrificio maravilloso”. Trabaja en una escuela pública en la zona norte de Lima y se siente muy orgullosa de sus estudiantes, de “sus chicos”. Manuel dice haber pasado “desapercibido” cuando fue escolar; tuvo algunas decepciones con sus profesores. Sin embargo, se desempeña como docente, como algunos de sus hermanos, aunque cree que sus alumnos lo perciben como estricto, como “malo”. Mariela es de Puno y siempre fue la “profe choche” de sus estudiantes; esto no les gustaba mucho a sus colegas. Recuerda con admiración a su profesora de danzas del instituto: “Cambié de repente mi vida”, confiesa. Finalmente, Mirtha. Ella tiene 50 años y su esposo es docente cesante; ahora él trabaja en un grifo, en Miami. Mirtha tiene como meta enseñar en una universidad, y agradece mucho el apoyo y motivación de sus amistades cuando ya se sentía muy cansada para continuar.

Asunción, Georgina, Laura, Manuel, Mariela y Mirtha son las¹ seis docentes que Ricardo Cuenca entrevistó entre los años 2011 y 2012 con el objetivo de recuperar e incorporar sus voces en el debate sobre la identidad profesional docente desde una perspectiva teórico-conceptual diferente a la tradicional. Con un enfoque biográfico-narrativo, Cuenca apostó por el relato como vehículo para comprender, desde la individualidad, un hecho educativo. La elección por el método de estudio se justifica en el valor de los relatos de vida (*life stories*) en tanto las narrativas de los sujetos reflejan características y condiciones del contexto en el que se desenvuelven, es decir, el lugar desde *donde* construyen su identidad. Esto supone una convicción: que “la identidad profesional docente no se da en el vacío” (p. 16).

Cualquiera que busque profundizar en la investigación sobre la profesión docente debe guiarse de este libro². Cuenca busca comprender cómo los docentes construyen su identidad profesional en torno a tres conceptos: trabajo, vocación y reconocimiento. Asimismo, indaga sobre distintos momentos-hitos de la vida de las entrevistadas, como el contexto familiar en el que nacen y crecen; sus experiencias como estudiantes, tanto en la escuela como en su formación docente; su relación con parientes, amistades y colegas; las dificultades que han atravesado; etc. Desde las narrativas que Asunción, Georgina, Laura, Manuel, Mariela y Mirtha le ofrecen, Cuenca construye relatos que plasman y transmiten, con mucho respeto y tino, las trayectorias y experiencias de vida de las docentes, quienes, cada una a su manera, y con sus particulares emociones, miedos, anhelos y frustraciones, constituyen testimonios que representan el *ser* docente en el Perú.

-
1. El autor decide usar el femenino porque cinco de seis entrevistadas fueron mujeres.
 2. Se basa en la tesis doctoral del autor: “La misión sagrada. Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes” (2015).

Si bien el estudio se enfoca en la construcción de la identidad profesional docente peruano, Cuenca aporta también una extensa e importante revisión de las investigaciones relacionadas a identidad profesional, la cual define como una categoría compleja. Particularmente, aborda este concepto desde una perspectiva que contempla los drásticos cambios que se han dado social y culturalmente en los últimos tiempos tanto a nivel nacional como mundial, los cuales han transformado la identidad profesional de los docentes ineludiblemente. La globalización, la estandarización de la educación, las nuevas metodologías pedagógicas, la búsqueda de prácticas más horizontales, entre otras tendencias de una educación *más moderna* han trastocado el quehacer docente como se venía concibiendo. Con el afán de capacitar y preparar a los maestros para los desafíos de esta nueva educación, el trabajo docente se vuelve más intenso y “sacrificado”. En Perú, por ejemplo, con las últimas reformas educativas, los docentes están obligados a seguir una serie de capacitaciones y son evaluados constantemente, lo que afecta directamente su tiempo y vida personal. Cuenca señala que, si bien se está buscando mejorar el desempeño docente mediante este tipo de medidas, poco se toma en cuenta cómo el docente construye su identidad en este proceso de vertiginosos y confusos cambios. ¿Tiene el docente el tiempo para reflexionar?

En ese sentido, el libro también aborda la importancia de los procesos reflexivos en la práctica pedagógica. En definitiva, los estudios recomiendan institucionalizar espacios de reflexión entre docentes para que puedan intercambiar ideas, experiencias y, sobre todo, darse el momento para cuestionar(se). Para ello, no solo necesitan tiempo, sino voluntad de reflexión, la cual no es una actividad que está priorizada o promovida en las nuevas políticas educativas. En efecto, estas se enfocan en cómo el docente *debe ser* y no en cómo *es*. Como comentó Natalia González en la presentación del libro a cargo del IEP, “estas políticas públicas se fueron elaborando pensando más en los docentes que queríamos tener, en los docentes que necesitábamos tener para hacer más sólidos los cambios en el sistema educativo, y no siempre pensando en los docentes que tenemos efectivamente laborando en nuestras escuelas”³.

Cuenca sostiene que la identidad docente está en crisis, “debido al choque entre la idea del profesor ideal y la imagen del profesor real” (p. 49). En este punto, cabe destacar la taxonomía que él presenta de distintos tipos o “ideas” de docentes: el técnico, el reflexivo, el intuitivo, el crítico, el proletario, el burócrata, el semiprofesional y el apóstol. No es que los docentes seamos uno de ellos, o todos a la vez, sino que, como señaló Guadalupe, “son distintas camisetitas, que se sobreponen unas a otras, y que van variando de acuerdo al

3. Natalia González fue comentarista en la presentación del libro llevada a cabo el 2 de diciembre del 2020 vía Facebook del Instituto de Estudios Peruanos. El video completo se puede encontrar en el canal de YouTube del IEP en <https://www.youtube.com/watch?v=BMrSSVJ8EY8>

contexto”⁴. Esto se explica en el carácter cambiante y dinámico de la identidad, la cual se construye y reconstruye constantemente en la práctica docente.

Pese a la difícil situación que enfrentan los docentes, Asunción, Georgina, Laura, Manuel, Mariela y Mirtha dan muestras de sentir orgullo por su trabajo. El orgullo tiene origen, principalmente, en el reconocimiento de los otros por su labor, y en la satisfacción de ver o encontrarse con un estudiante *que lo logró*. Ellas —porque son sobre todo las mujeres— le dan sentido a su trabajo en función a su finalidad; Laura dice que “su trabajo es muy valioso, porque es una profesión que ayuda a las personas a superarse, a ser mejores en la vida” (p. 131). Sin embargo, para Laura también es importante que reconozcan su esfuerzo; así como las otras, construye su identidad profesional docente junto con la idea que los otros construyen sobre ella como profesional.

Como se mencionó anteriormente, el reconocimiento, el trabajo y la vocación son los tres ejes conceptuales que analiza Cuenca a partir de los relatos. Para él, estos tres son elementos que constituyen la construcción de la identidad profesional, los mismos que están en constante interacción. Hacia el final del libro, él confiesa haber encontrado un factor que *hila* a estos tres elementos, casi que los permite dinamizarse para tejer, así, la identidad docente; este factor es —innegablemente— la afectividad. Asunción dice haber nacido para ser maestra; su papá le leía libros y a su mamá le encantaba redactar. Con cariño, recuerda a una profesora que la impactó cuando era niña: “Tenía un aura, algo que llamaba... Y que hacía que uno la quiera sin antes conocerla”. A Georgina le gusta ayudar a los demás. Describe a su profesora de primaria, quien les enseñaba con la pizarra dividida para cada grado; si bien era autoritaria, la recuerda con mucha alegría. Para Laura, ella no solo es maestra para sus estudiantes, sino también una amiga y hasta una segunda madre. Valora mucho a su profesora Pati de cuando estudiaba en la primaria, aunque a veces se aburría en clase. Manuel, a pesar de haber empezado a enseñar *desapercibidamente*, fue sintiendo “el bichito de querer servir” y de ayudar a los demás. Si bien no guarda buenos recuerdos de su etapa escolar, él decidió formarse como profesor cuando se dio cuenta de que había logrado “algo bueno, algo positivo”, lo que le generó mucha satisfacción. Mariela tiene un hijo con síndrome de Asperger; una psicóloga le dijo: “Bien eres madre, o bien eres maestra”. Al momento de la entrevista, trabajaba como asesora pedagógica, pero confiesa extrañar el aula, a los niños: “Tengo corazoncitos que me llaman”. Finalmente, Mirtha cuenta haber tenido una profesora “que le enseñó a no tenerle miedo a nada”; la querían mucho. Sus profesores le enseñaron valores, el amor al arte y la importancia de visitar la biblioteca.

Así, el factor emocional está presente en los seis relatos. La idea del trabajo como sacrificio; de la vocación, como llamado o misión divina para servir; y del reconocimiento del otro (y del sistema), como *la curita final* que necesitan para darle sentido a su labor son constantes en los testimonios. Las páginas del

4. César Guadalupe también fue comentarista en la misma presentación.

libro no alcanzan para poder abordar todos los temas relacionados al problema de la crisis de docente que se desprenden de la investigación de Cuenca, y menos alcanzan las páginas de este texto para darle la importancia que merece a cada uno de ellos. No obstante, a través de las historias de vida de Asunción, Georgina, Laura, Manuel, Mariela y Mirtha, podemos sentir de cerca sus preocupaciones, frustraciones y, sobre todo, sus más profundas motivaciones. La vocación docente, ellas dicen, es real; es lo que te hace *buen profesor*. El sacrificio es parte de lo que su vocación les designa, y lo aceptan con humildad y dignidad. El reconocimiento es lo único que tienen.

Acceder a conocer historias como estas es un privilegio; leerlas y no vivirlas, también. Sin duda alguna, los y las docentes merecen mejor reconocimiento por parte de la sociedad y del sistema, así como mejores condiciones de trabajo y mejores salarios. Para ello, como concluye Cuenca, es necesario que ellos y ellas participen directamente de los diálogos y acuerdos que se tomen para las futuras políticas públicas educativas. Esto no es posible si no se promueven espacios de reflexión ni siquiera en sus centros de trabajo, si no se les da el tiempo. En ese sentido, las entrevistas que Ricardo Cuenca hace a Asunción, Georgina, Laura, Manuel, Mariela y Mirtha son espacios de reflexión en sí mismos, lo que contribuye directamente con cómo ellos construirán su identidad profesional como docentes a partir de la experiencia de haber sido entrevistados y, por lo tanto, interpelados. Inevitablemente, esto también le pasará al lector.

Reseña: Buber, M. (1923). *Yo y Tú*

Lucas Sempé
lucas.sempe@gmail.com

Recibido: 20/12/2022
Aprobado: 27/12/2022

Este año coincide con el centenario de la publicación de la obra más emblemática del filósofo de origen austro-judío Martin Buber: *Yo y Tú*. Publicada en alemán en 1923, bajo el título de *Ich und Du*, es considerada por muchos como el punto de partida de su propuesta de filosofía del diálogo. Esta reseña busca poner en perspectiva esa obra, y traerla al presente como una contribución a la solución a los desafíos que nos encontramos como sociedad, y en particular, al contexto de la política educativa.

Aunque fue silenciosamente influyente en distintos círculos que van de la psicología humanista (Cissna et al, 1994) a la lucha por los derechos civiles americana liderada por Martin Luther King Jr. (1963, publicada en 1992), hoy en día, poco se recuerda a Buber fuera de ámbitos de la filosofía de la religión judía (junto a otros grandes como Emmanuel Levinas y Franz Rosenzweig), aunque su influencia también se extiende a la filosofía social y comunitarismo de Amitai Ezioni. Sin embargo, considero que el legado del diálogo propuesto por Buber, cuyo rasgo existencialista busca ser una propuesta superadora del racionalismo científico y del pensamiento abstracto de la época, tiene vigencia como una atractiva propuesta para afrontar otros desafíos que la educación enfrenta en el presente.

Para ello, repaso el argumento central de su corta obra. Para Buber, existe una distinción radical y fundamental entre dos modos como el ser humano se relaciona: por un lado, con otros seres humanos; por otro lado, como lo hace hacia las demás cosas. Mientras la primera es una experiencia de relación entre personas (el modo de “Yo-Tú”), la segunda es una conexión con objetos (el modo de “Yo-Eso”). Esa diferencia se extiende a la comprensión de distintos órdenes del ser y el vivir, donde, en el primer caso, aparece el sentido de la comunidad, como relación entre personas, mientras que, en el segundo caso, el Yo le da el sentido de la organización y, al hacerlo, lo objetiviza y usa para sí.

La obra se divide en tres capítulos. En la primera parte, Buber sugiere que nos hemos habituado al modo “Yo-Eso”, donde constantemente coleccionamos datos, los analizamos y clasificamos, y finalmente, teorizamos sobre ellos, creando un repertorio de cualidades y cantidades, como un punto particular en el espacio y el tiempo. Es una relación sujeto-objeto. Pasados cien años, pareciera que su análisis se mantiene en boga en cuanto a enfatizar los esfuerzos geniales de la humanidad en usar la información y el desarrollo de la tecnología. Sin embargo, se ha disminuido la importancia de lo que él llama “encuentro” (en el modo de “Yo-Tú”), donde entramos en una relación con el objeto encontrado, participamos en algo con ese objeto, y tanto el Yo como el Tú son transformados por la relación entre ellos. El Tú no se encuentra como un punto en el espacio y el tiempo, sino que, en cambio, se encuentra como si fuera todo el universo. Más aún, como si todo el universo existiera de alguna manera a través del Tú. Esa relación de encuentro pueda darse con cualquiera de los objetos que experimentamos, con objetos inanimados, con animales y con el ser humano. Con la persona, el fenómeno del encuentro se describe mejor como amor.

En el capítulo 2, Buber explica las consecuencias de este dominio del modo “Yo-“Ello”. El contexto histórico del autor nos puede dar más luces sobre su reflexión. Pasada una gran guerra al inicio del siglo XX, el surgimiento de Estados totalitarios y el riesgo a grandes conflictos en Europa. Buber reflexiona que, si bien es necesario para la supervivencia humana el modo “Yo-Eso”, él sugiere que es lo que ha llevado al estancamiento espiritual de la humanidad. La falta de satisfacción de las personas se daría por la falta de relaciones con el mundo o, incluso, entre sí. En cambio, el mundo se vuelve alienante y aislante. Para dar solución a eso, Buber propone como necesario desarrollar el lado espiritual de la vida de nuevo, y esto requiere no dejar que el Yo domine sobre el Tú. El Yo y el Tú no se refieren a diferentes partes del mundo, sino a diferentes enfoques del mundo en su totalidad. Necesitamos desarrollar el enfoque del Tú; se trata de entrar en relaciones con el mundo en lugar de objetivarlo y usarlo entre nosotros.

La naturaleza de esta tarea se explora en el capítulo 3, donde Buber también distingue su filosofía de otras enseñanzas religiosas, incluidas las de las tradiciones judía, cristiana, hindú y budista. Buber comienza explicando que cada Tú, cada objeto percibido relacionamente, se cruza en el “Tú eterno”. De esta manera, el eterno Tú es el nombre de Buber para Dios. Pero difiere de las formas en que otros han considerado a Dios porque, para él, la relacionalidad entre el Yo y el Tú eterno significa reciprocidad.

Una ventaja de realizar una obra centenaria es la posibilidad de revisar su impacto. En este caso, su obra y vida se entrelazan. Desde 1920, Buber proponía una solución como Estado judío-árabe para Palestina. En 1938, emigró a Jerusalén (cuando era aún el Mandato Británico de Palestina), y allí cofundó el movimiento Ihud, que apoyaba la cooperación entre árabes y judíos, proponiendo la existencia de ese estado binacional. Aunque sus esfuerzos fracasaron, quedan como testimonio de la contribución valiosa de las ideas para la concreción política.

¿Qué aporte puede traer a la educación de hoy esta obra de Buber? En mi opinión, trae dos grandes enseñanzas. La primera es recordarnos que los seres humanos tenemos igual dignidad. El Yo y Tú somos iguales en dignidad, y el buscar transformarnos en el encuentro con el otro implica respeto, escucha y diálogo. En segundo lugar, del verdadero encuentro con el otro, de las relaciones, nace la comunidad. La sociedad no se inicia en el contrato social, sino que ese contrato social ha de ser la expresión del encuentro y de la comunidad. Este paradigma sugiere la necesidad del diálogo y el consenso, pero, sobre todo, del caminar juntos en la escuela, en la vida, en la búsqueda de hacer comunidad, y la comunidad implica vivir en unidad, en búsqueda del bien común y la verdad.

Queda la invitación a leer a Buber, y a volver a visitar grandes pensadores e ideas que puedan ayudar a construir rutas de diálogo, paz social y, sobre todo, desarrollo humano integral para todos, especialmente para aquellos que más lo necesitan.

Referencias

- Cissna, K. & Anderson, R. (1994). The 1957 Martin Buber-Carl Rogers dialogue, as dialogue. *Journal of Humanistic Psychology*, 34(1), 11-45.
- King Jr, M. L. (1992). Letter from Birmingham jail. *UC Davis L. Rev.*, 26, 835.

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 17 / 2022

Artículos

Condiciones para el uso del celular en un caserío de los Andes: implicancias para la educación remota
Yina Rivera Bríos

Los Consejos Técnicos Escolares: su desempeño y las implicaciones ante la emergencia sanitaria del COVID-19

Adriana Carro Olvera y José Alfonso Lima Gutiérrez

Habilidades Socioemocionales para la Escuela Rural del Perú: Aportes Empíricos basados en enfoques Emic y Etic

Alex Martín Ríos Céspedes y Patricia Cabrerizo

¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación intercultural bilingüe?

Una exploración de sus significados y tensiones en escuelas indígenas en México

Fabiola Itzel Cabrera García y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Entre la escuela y los cafetales: la importancia de las escuelas comunitarias del Conafe en la sierra sur de Oaxaca, México

Edgar Pérez Ríos y Erica Yuliana Cárdenas Vera

Orientación futura, bienestar y rendimiento en universitarios de un programa de tutoría durante la pandemia COVID-19

Dora Isabel Herrera Paredes, Milagros Arakaki, Martín Dammert y Benjamín Lira Luttgés

Reseñas

Cuenca, R. (2020). La misión sagrada. Seis historias sobre qué es ser docente en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos

Paola Yerovi Verano

Buber, M. (1923). Yo y Tú

Lucas Sempé