

Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa

QURRICULUM

Universidad de La Laguna

36

2023



Revista
CURRICULUM

Revista
QURRICULUM
Revista de Teoría, Investigación
y Práctica Educativa de la Universidad de La Laguna

DIRECTORA

Ana Vega Navarro (U. de La Laguna)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Juan José Sosa Alonso (U. de La Laguna)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carmen Nuria Arvelo Rosales (U. de La Laguna)
Jose María del Castillo-Olivares Barberán (U. de La Laguna)
Ana Isabel González Herrera (U. de La Laguna)
Carlos González Ruiz (U. de La Laguna)
María Belén San Nicolás Santos (U. de La Laguna)
María Inmaculada Fernández Esteban (U. de La Laguna)
M. Luz Rodríguez Palmero (CEAD de S/C de Tenerife Mercedes Pinto)
Miguel Ángel Hernández Rivero (IES Tacoronte Óscar Domínguez)
Paz A. Sánchez Pérez (IES Benito Pérez Armas)

CONSEJO ASESOR

Ada L. Verdejo Carrión (U. de Puerto Rico), Ángel Lázaro Martínez (U. de La Rioja),
Javier Marrero Acosta (U. de La Laguna), Ángel Pérez Gómez (U. de Málaga),
Eduardo Rigó Carratalú (U. de Baleares), Carmen García Pastor (U. de Sevilla),
José Gimeno Sacristán (U. de Valencia), Javier Tejedor Tejedor (U. de Salamanca),
Madeleine Arnot (U. of Cambridge, United Kingdom), Marco A. Moreira (Inst. Física.
U. Federal de Rio Grande do Sul, Brasil), María Rosa del Buono (Istituto Regionale Ricerca
Educativa Lombardia, Milano, Italia), Mario de Miguel Díaz (U. de Oviedo),
Martha Montero-Sieburth (Inst. for Migration, Ethnic Studies, U. Amsterdam),
Roberto Rosenzvaig (U. Diego Portales, Santiago de Chile),
Rosa del Viso Palou (U. de San Salvador de Yujuy, Argentina).

PÁGINA WEB

<https://www.ull.es/revistas/index.php/quriculum/index>

CORREOS ELECTRÓNICOS

amvega@ull.edu.es, jsosalo@ull.edu.es

EDITA

Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna
Campus Central. 38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife
Tel.: 34922319198

DISEÑO EDITORIAL

Jaime H. Vera
Javier Torres/Luis C. Espinosa

PREIMPRESIÓN

Servicio de Publicaciones

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.quriculum.2023.36>

ISSN: 1130-5371 (edición impresa) / ISSN: 2530-8386 (edición digital)

Depósito Legal: TF 497/90

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin permiso del editor.

Revista

QURRICULUM

36

SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2023

REVISTA QURRICULUM: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. –N.º 1 (1990)–.
–La Laguna: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 1990–.

Añual

ISSN: 1130-5371

I. Currículum escolar-Publicaciones periódicas 2. Educación-Publicaciones periódicas I. Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento II. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones, ed.

371.214(05)

NORMAS GENERALES PARA EL ENVÍO Y PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. La revista acepta principalmente para su publicación trabajos originales. Los artículos pueden ser remitidos a la revista a través de esta plataforma. La Redacción comunicará la recepción de los artículos a los/as autores/as a la mayor brevedad, a través del sistema de gestión de envíos en línea.
2. Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos y no deben estar en proceso de revisión por la editorial de otra revista. Los autores deberán, además, asumir el compromiso de no remisión a otra revista, una vez presentado e iniciado el proceso de revisión por parte de *Qurrículum*.
3. Los artículos deberán tener la extensión que se detalla a continuación en función de cada caso: investigación 6000-8000 palabras, experiencias de innovación 3000-5000 palabras, Revisión (teórica, sistemática, meta-análisis) 8000-10000 palabras, Ensayo o reflexión teórica 8000-10000 palabras y Reseña de 900-1000 palabras.
4. Los archivos de los artículos deberán presentar en formato editable con la extensión .doc, .docx o .odt. El interlineado será de 1,5 y la letra Times New Roman 12.
5. En la primera página del artículo se ha de incluir: el título/title del trabajo, autoría, institución y departamentos a los que pertenecen, correos electrónicos, resumen/abstract (250 palabras), palabras clave/keywords (entre 3 y 6). Se deberán entregar tres documentos:
 - a) Carta de presentación destinada al equipo editorial de la entrevista;
 - b) Página con el Título/Title, autorías (nombre y apellidos, institución, dirección, e-mail) en el orden en que quieran que aparezca en la publicación y breve CV de máximo 10 líneas por autor/a;
 - c) Trabajo anonimizado (eliminar datos de la autoría en el texto y cualquier información que pueda vincular el trabajo a los/as autores/as) con Título/Title, resumen/abstract, palabras clave/keywords y apartados del trabajo.
6. Las referencias, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía, deben seguir las normas de la APA. Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 7.ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.apastyle.org).

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los originales recibidos serán evaluados siguiendo un sistema de revisión por pares (peer review) de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los/as revisores/as emitirán un informe con las correcciones y mejoras que necesita el manuscrito, así como la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría de la revista. Se recurrirá a revisores/as externos cuando se necesite garantizar un juicio experto y particularmente cuando exista notoria discrepancia entre los/as revisores/as iniciales. Una vez concluida la revisión, la autoría del artículo recibirá un correo electrónico notificando la decisión del Consejo Editorial sobre su publicación (con o sin cambios).

ENVÍO DE LOS TRABAJOS

Una vez que el artículo pase el proceso de revisión y haya sido aceptado, es requisito indispensable enviar el texto definitivo con las mejoras y modificaciones propuestas por los revisores (en su caso) a través de la plataforma OJS.

Revista *QURRICULUM*
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna. Campus Central
38204, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA)

EDITA
Servicio de Publicaciones de la UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
Campus Central 38200, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA)

SUMARIO / CONTENTS

ARTÍCULOS / ARTICLES

- ¿Qué necesito saber de vosotros para poder acompañar vuestro proceso de aprendizaje? / What do I need to know about you in order to accompany your learning process?
Juana M. Sancho Gil..... 9
- Enseñar literatura en tiempos revueltos. El deseo de leer y la educación literaria / Teaching literature in troubled times. Literary education and the desire to read
Carlos Lomas..... 27
- El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender / The impact of Artificial Intelligence in Education: transforming how we teach and learn
Carina S. González-González..... 51
- Efectos socioeducativos de una infrarrepresentación de las mujeres en la cultura *gamer*: una revisión de la literatura / Socio-educational effects of an underrepresentation of Women in Gamer Culture: a literature review
Jairo Melo-Sánchez, Francisco Ignacio Revuelta-Domínguez, Jorge Guerra-Antequera y Mario Cerezo-Pizarro..... 61
- Cuestiones sobre liderazgo en las organizaciones educativas / Leadership issues in school organizations
M. Inés Gabari-Gambarte, Ana Palacios-Garraza y Jaione Apalategi-Begiristain..... 87
- Arte, experiencia, educación y palabras prisioneras: érase una vez una pedagogía penitenciaria con alas / Art, Experience, Education and Prisoner Words: Once upon a time there was a Prison Pedagogy with Wings
Andrés González Novoa, M.ª Lourdes González-Luis, Pedro Perera Méndez y María Daniela Martín Hurtado..... 107



Use of Augmented Reality and Immersive Virtual Reality Activities in Education: Exploring Applications for Face-to-Face, At-Home and Hands-On Science Lab Classes / Uso de actividades de realidad aumentada y realidad virtual inmersiva en la educación: exploración de aplicaciones para clases presenciales, en casa y prácticas en laboratorios de ciencias <i>Antonio del Castillo-Olivares, Thomas K. Chen y Amy A. Heaton.....</i>	129
Análisis de la LOMLOE con perspectiva coeducadora: pros, contras y propuestas / Analysis of the LOMLOE from a co-educational perspective: pros, cons and proposals <i>Marian Moreno Llana.....</i>	139
Análisis clúster de las notas del alumnado de las pruebas de la EBAU en Santa Cruz de Tenerife / Cluster analysis of the grades of the students of the EBAU tests in Santa Cruz de Tenerife <i>Josué Gutiérrez Barroso, Ana Goretty Padrón Armas, Elena Crespo García, Juan Vianney Trujillo González.....</i>	155

ARTÍCULOS / ARTICLES

¿QUÉ NECESITO SABER DE VOSOTROS PARA PODER ACOMPAÑAR VUESTRO PROCESO DE APRENDIZAJE?

Juana M. Sancho Gil
Universidad de Barcelona

RESUMEN

La finalidad de este artículo es situar el contexto, el desarrollo y las contribuciones del proyecto TRAY-AP, cuyo objetivo general es explorar las trayectorias de aprendizaje de estudiantes universitarios poniendo el foco en sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje. Comienza argumentando la necesidad de considerar el carácter cambiante del mundo y sus múltiples contextos, tecnologías, formas de aprender y concebir el conocimiento. Sigue argumentando la dificultad de enseñar, educar, acompañar el proceso de aprendizaje de personas ‘desconocidas’ con las que puede resultar difícil establecer conexiones. Pasa a explicitar los rasgos fundamentales del proyecto de investigación y concluye con algunas de las aportaciones y posibles contribuciones para pensar desde otros marcos la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

PALABRAS CLAVE: enseñanza universitaria, aprendizaje, trayectorias de aprendizaje, contextos, tecnologías.

WHAT DO I NEED TO KNOW ABOUT YOU IN ORDER
TO ACCOMPANY YOUR LEARNING PROCESS?

ABSTRACT

The purpose of this article is to situate the context, development and contributions of the TRAY-AP project, whose overall objective is to unveil the learning trajectories of university students considering their conceptions, strategies, technologies, and learning contexts. It begins by arguing the need to consider the changing nature of the world and its multiple contexts, technologies, ways of learning and expectations and the notion of knowledge. It argues the difficulty of teaching, educating, and accompanying the learning process of ‘unknown’ people with whom it is difficult to establish connections. It goes on to explain the main features of the research project. It concludes with some of the contributions and possible contributions to improving teaching and learning at the University.

KEYWORDS: university teaching, learning trajectories, contexts, technologies.



INTRODUCCIÓN

Hace más de dos mil años, más de 20 siglos, Heráclito de Éfeso (c. 540-480 a.e.c.), se refirió a la constancia y a la permanencia del cambio, con su conocida frase «Lo único constante es el cambio». Desde entonces, y desde mucho antes, nada ha dejado de cambiar. Aunque, como argumenta Pareto (1966), también podemos identificar muchas «permanencias», inercias, no-cambios, lo que conlleva desajustes y disfunciones en las personas y los sistemas, sobre todo, los sociales (Sancho, 2004).

El título de este artículo refleja un cambio permanente que nos lleva a seguir investigando y aprendiendo. Se lo debo a una colega de Brasil y expresa el sentido de la investigación de la que da cuenta este artículo. Loures Atié, una educadora brasileña profundamente comprometida con la educación y la justicia social, quien fue invitada a impartir un curso de formación de profesorado de uno de los pueblos originarios de Brasil que, tras el trabajo realizado por una ONG, había decidido impulsar la educación de sus miembros. Pensando que solo mediante la educación era posible aumentar su conocimiento sobre el contexto sociopolítico y económico de Brasil y conseguir así, la defensa de sus derechos. Tenía que impartir la formación en uno de los enclaves de dicho pueblo en la selva amazónica, lo que implicaba un desplazamiento de São Paulo a Manaus (4 horas de avión, si iba directo) y de Manaus a la localización del pueblo (18 horas en barco por el río Amazonas). Lo que le preocupaba no era tanto el viaje como el desconocimiento de la cultura, las expectativas, las experiencias y saberes de la comunidad con la que iba a trabajar. Después de documentarse tanto como pudo, decidió comenzar el proceso formativo con la pregunta que sirve como título de este artículo: «¿Qué necesito saber de vosotros para poder acompañar vuestro proceso de aprendizaje?».

Al oírla, el grupo de estudiantes se sintió interpelado y comenzó un intenso diálogo («para responder necesitamos hacer una asamblea», dijeron), que les permitió reflexionar y aprender sobre ellos y propiciar el acercamiento a la profesora. Cuando Lourdes compartió esta historia conmigo, me emocionó y me resituó en mi afán constante, durante todos los años que he dedicado a la docencia, por saber quiénes son los «otros» y reconocerlos como un «legítimo otro» (Maturana, 1990), con un saber y una experiencia que es la base del aprendizaje con sentido. Me hizo entender que este fue el detonante que, como docentes universitarios e investigadores, nos había impulsado a diseñar y desarrollar el proyecto TRAY-AP- Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias tecnológicas y contextos¹.

¹ Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. <https://cutt.ly/ZHB2sAH>.

MUNDOS CAMBIANTES

Resaltar la distancia que existe entre las experiencias, saberes y expectativas de estudiantes y docentes, que pertenecen a diferentes generaciones, no constituye una gran novedad. Lo que sí parece bastante diferente en la actualidad es la rapidez y profundidad de los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos y sus efectos. Las personas que hoy acceden a la universidad han vivido contextos y experiencias significativamente distintas de las de hace diez, quince, veinte o más años y, sobre todo, de las del profesorado más veterano. Idea que ya argumenté hace casi diez años, cuando escribí que

El entorno de socialización de la mayoría de las personas de más de cuarenta años, además de la familia, la escuela y su hábitat, estaba constituido por la radio, los textos impresos (libros, revistas, etc.), el cine, la televisión y el vídeo. Además de estar impregnados por la idea de que los mayores eran los que *sabían* y tenían que enseñar a los pequeños. Hoy, desde que nacen, chicos y chicas se encuentran rodeados de artilugios digitales que forman parte un mundo a descubrir y nombrar tan ajeno y tan próximo para ellos como todo lo que les rodea, desde la naturaleza a la comida, pasando por los números y las letras. No les temen, como no suelen temer a la mayoría de las cosas que componen su entorno, y forman parte con toda naturalidad de un universo que a sus mayores les es sobrevenido, pero que para ellos está ahí y que, además, les responde, les habla, les ofrece una gran variedad de información y les entretiene. Así comienza un discurso nuevo en el que el niño-niña-joven es el que sabe y el que ha de enseñar a los mayores (Sancho, 2014, p. 72).

Hoy, más que nunca, el estudiantado de todos los ciclos educativos está inmerso en un mundo sobreestimulado auditiva y visualmente. Además, transita por múltiples contextos donde experimenta vivencias y aprendizajes, no siempre relacionados con las modalidades de aprendizaje que se promueven en el sistema educativo formal. A comienzos del siglo XXI, Howe y Strauss (2000) denominaron *millennials* a los nacidos desde 1980. Consideraban que, para las nuevas generaciones, las tecnologías digitales estaban constituyendo una parte esencial de la vida.

Para estos autores se trataba de la primera generación en la que la comunicación, incluso la personal, y la gestión del conocimiento, en el sentido más amplio, estaban mediadas por la tecnología digital. De ahí que se considerase a sus integrantes como habilidosos con los ordenadores, creativos con la tecnología digital y, sobre todo, con la capacidad de realizar distintas tareas al mismo tiempo (mirar la televisión, mientras chatean, hablan por teléfono, oyen música y hacen los deberes...) (Sancho, 2014, p. 74).

El entusiasmo despertado por el poder de estas tecnologías, que sigue vigente, llevó a la OCDE a lanzar, en 2006, un programa de investigación y desarrollo llamado «Los aprendices del nuevo milenio»². Además, cada nuevo desarrollo digital

² http://www.oecd.org/document/10/0,3343,en_2649_35845581_38358154_1_1_1_1,00.html.



fue dando nombre a una nueva generación. Oblinger y Oblinger (2005) acuñan la de la generación de la red; Lenhart *et al.*, (2001) la del mensaje instantáneo; Carstens y Beck (2005) la generación jugadora y Veen y Vrakking (2003) la *homo zappiens*. Prensky (2001) lanzó la exitosa marca de «nativos digitales». Este divulgador, hace más de veinte años, argumentaba que «el mayor problema de la educación actual es que nuestros instructores que son inmigrantes digitales, que hablan una lengua anticuada (la de la era predigital), están luchando para enseñar a una población que habla una lengua totalmente diferente» (p. 2). Aunque no tuvo en cuenta que todo ser humano tiene que realizar un esfuerzo para aprender y dominar una lengua, aunque sea la materna.

Se comenzó a caracterizar a los pertenecientes a estas generaciones como más inteligentes, despiertos y preparados. Boschma y Groe (2006) argumentaron que eran la generación Einstein, por ser más listos, más rápidos y sociales. Aunque estas proclamas se comenzaron a intercalar con otras no tan entusiastas. Nicholas Carr (2008) se empezó a preguntar si Google, en realidad, no nos estaba haciendo estúpidos. Su experiencia le hacía sentirse incómodo, tenía la sensación de que algo o alguien estaba jugueteando con su cerebro, le estaba reasignando sus circuitos neuronales y reprogramando su memoria. Su mente estaba cambiando y lo notaba, sobre todo cuando leía un libro o un artículo largo. Esto le llevó a escribir el libro *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* (Carr, 2011).

A partir de aquí, distintos autores se han preguntado lo mismo en relación con los libros digitales y comenzaron a emerger estudios que atribuyen al exceso y la facilidad de acceso a la información propiciada por Internet los crecientes problemas de dispersión y falta de atención de toda la población. Pero, sobre todo, de los más jóvenes.

Cada vez disponemos de más acceso a más información, pero a su vez ésta está más fragmentada y a menudo descontextualiza. Pero, además, disponer de más información no significa contar con los recursos intelectuales y emocionales necesarios para dialogar con ella de forma crítica, darle sentido y convertirla en un conocimiento que nos posibilite aprender sobre nosotros mismos, los otros y el mundo que nos rodea (Sancho, 2014, p. 75).

Ya en 1995, esta tendencia llevó a Umberto Eco a argumentar que «el exceso de información cambiará nuestras cabezas» (Rivière, 1995). Mientras autores como Lankshear y Knobel (2001) y Lanham (2006) comenzaron a advertir que, en un mundo con un gran exceso de información, el bien máspreciado había comenzado a ser la *atención*. Por ser algo limitado que los sistemas educativos, las multinacionales del ocio y el negocio digital se disputaban.

Hoy, a los estudiantes universitarios, no solo se les considera «post-digitales» (Correa *et al.*, 2023) y «post Siglo xx» (McCrindle y Wolfinger, 2011), por haber nacido después de Internet y la WWW, en un mundo cada vez más digital. Sino porque han crecido en un contexto social, político, económico y tecnológico VICA –volátil, incierto, complejo y ambiguo– (Lemoine, Hackett, y Richardson, 2017). De este modo, algunos mantienen una presencia considerable en movimien-



tos de reivindicación social (Seemiller y Grace, 2017), a la vez que se muestran temerosos y conservadores (Twenge, 2017; Vallespín y Martínez-Bascuñán, 2017) y menos tolerantes a la frustración (Haidt & Lukianoff, 2019). La mayoría de estos jóvenes, que son considerados los primeros *Homo Globalis* o ciudadanos del mundo (Broennimann, 2017), han crecido conectados a entornos virtuales y con acceso a más información que los de cualquier otra generación (Seemiller y Grace, 2017). En una época que «It's not the era of experts but the era of user-generated opinion» (McCrinkle y Wolfinger, 2011, p. 102), en la que «data is cheap, but making sense of it is not» (Boyd, 2010, s. p.).

A estas consideraciones sobre quiénes son los jóvenes se une la evidencia de que las condiciones cambiantes del mundo en que vivimos transforman y diversifican constantemente los contextos educativos y las formas y recursos para aprender son cada vez más multimodales e intercomunicados (McCrinkle y Wolfinger, 2011; Geraci *et al.*, 2017). En estos contextos, los jóvenes parecen situarse como *observadores*, en busca de ejemplos prácticos 'reales' que les permitan aplicar sus aprendizajes. A ello se une la necesidad de comprender la aplicabilidad de estos ejemplos para implicarse en el proceso (Seemiller y Grace, 2017), así como los posibles problemas de dispersión y superficialidad (Carr, 2011); y las adiciones (Alter, 2018; Sampredo, 2018) promovidas por las tecnologías persuasivas (Fogg, 2003; 2009). Todo lo que se dice sobre los jóvenes llevó a Livingstone (2017) a argumentar que muchas de las interpretaciones que se hacen pueden llevar a conclusiones apresuradas. De ahí la necesidad de entenderlos y comprender cómo los cambios que se están dando en todas las dimensiones se relacionan con el sentido que otorgan al aprender y al conocer.

En este contexto, entre el profesorado de educación superior, crece la inquietud y comienzan a preguntarse: «¿Cómo nos podemos comunicar con los jóvenes si no hablamos su lengua, si no los conocemos?». Una cuestión que ha impulsado un buen número de investigaciones (Erstad, 2012, 2013; Erstad *et al.*, 2009, 2016a; Erstad y Sefton-Green, 2012; Erstad *et al.*, 2016b; Ito *et al.*, 2013; Jornet y Erstad, 2018; Livingstone y Sefton-Green, 2016; Sefton-Green y Erstad, 2017; Twenge, 2017).

EL PROYECTO TRAY-AP

Todo lo anterior se cruza con nuestra experiencia docente e investigadora en la que ocupa un papel destacado la preocupación por cómo se aprende en diferentes instituciones y contextos (Fendler y Miño, 2015; Sancho-Gil *et al.*, 2015; Sancho-Gil y Ornellas, 2014 y Hernández-Hernández, 2017; Hernández *et al.*, 2020) y que llevamos a cabo en un grupo de investigación en el que convivimos *babyboomers*, *millennials* y miembros de la generación Z. Los cambios señalados y nuestro interés por cómo el aprendizaje tiene lugar nos llevó a plantear una investigación con el objetivo general de explorar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios poniendo el foco en sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje. Al proyecto llevamos una serie de preguntas que recogían las dudas a las que nos enfrentábamos al plantear la investigación:



- ¿Cómo entendemos un contexto de aprendizaje si el aprendizaje ya no está necesariamente sujeto a unas relaciones y estructuras institucionales específicas?
- ¿Qué oportunidades de investigación se abren si expandimos las nociones de contexto?
- ¿Cómo comprender los modos en los que los escenarios, las tecnologías y las prácticas cotidianas de los aprendices se entrelazan a través de ecologías de aprendizaje? (Barron, 2004; Esteban-Guitert, Coll y Penuel, 2018).
- ¿Cómo explorar no solo cómo estas formas de aprendizaje pueden circular sino qué función tiene el aprendizaje –como un proceso en movimiento– en los aprendices?
- ¿Cómo los jóvenes que participan en la investigación se relacionan con el sentido emergente de su aprendizaje y, en consecuencia, con el sentido que le ven a la formación a lo largo de su vida? (Sefton-Green y Erstad, 2017).

Estas cuestiones nos llevaron a decantarnos por una perspectiva sociocultural (Cole, 1996) y biográfica (Biesta, 2008), que se concreta en un enfoque metodológico de tipo cualitativo (Denzin y Lincoln, 2017), que lleva a revisar la noción tradicional de contexto de aprendizaje situada en una institución educativa. Cuestionar la noción de contexto nos llevó a trascender la idea clásica que lo entiende como «aquello que nos rodea» (Cole, 1996, p. 6) o como una suerte de contenedor en el que se instala el aprender (McDermott, 1991), para decantarnos por la noción de «learning lives» (Jornet y Estard, 2018). Esto conlleva desentrañar la existencia de una «con-textura» [*contexture*] que se comporta de un modo más líquido que sólido u objetual:

In this conception, there is not a context –i.e., a culture, a setting, a social environment– and then a person or persons, and their relation. Instead, in a *contexture* (e.g., a rope) there is an ensemble of threads, where everything that can be discerned as forming part of a context –persons, materials– gets intertwined in such a way so as to build up particular lives, identities, and histories (Jornet y Estard, 2018, p. 5).

Esta perspectiva nos llevó a adoptar lo que Jornet y Erstad (2018, p. 6) califican como una «forward-looking perspective of life unfolding events: We are then faced not with a world of contexts and borders, but with an unbounded life that has constraints and forms of organizing of its own, accruing to learning habits and identities». De este modo, las experiencias que tejen cada «vida de aprendizaje» requieren un acercamiento que atienda, en primera instancia, a las conexiones que sostiene el aprendizaje de los jóvenes, que acontecen en múltiples lugares y momentos y no se sitúan necesariamente en una institución formal. Tales conexiones pueden involucrar recursos analógicos o digitales.



TABLA 1. DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES	
Localización	País Vasco Cataluña
Participantes	30 mujeres 20 hombres (14% con necesidades específicas)
Ámbitos de conocimiento	Ciencias Sociales y Jurídicas 18 Artes y Humanidades 12 Ingeniería y Arquitectura 5 Ciencias 6 Ciencias de la Salud 6 Dobles titulaciones 3

Elaboración propia.

RECONSTRUYENDO LAS HISTORIAS DE VIDA DE APRENDIZAJE

La elaboración de trayectorias de vida de aprendizaje requiere una profunda implicación de los participantes que solo puede lograrse desde una perspectiva inclusiva (Nind, 2014) de la investigación. Desde una posición que sitúa al «otro» no como «objeto-sujeto» sino como portador de un conocimiento que está dispuesto a compartir, un enfoque que no plantea investigar *sobre*, sino investigar *con* (Hernández-Hernández, 2011).

A partir de este marco ontoepistemológico, metodológico y ético, hemos invitado a 50 jóvenes universitarios de universidades de Cataluña y País Vasco a hacer visibles sus vidas de aprendizaje.

IMPLICANDO A LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Para intentar conseguir la implicación, el esfuerzo y el tiempo requerido por las 50 personas *con* (que no *sobre*) las que investigamos, para seleccionarlas, seguimos una estrategia de muestreo intencional (Palinkas *et al.*, 2015) y en cadena (*Snowball sampling o chain-referral*) (Coleman, 1958; Goodman, 1961), con el fin de garantizar que recogíamos (en parte) la diversidad de estudiantes existentes hoy en la universidad y en las diferentes áreas temáticas en las que se agrupan las distintas titulaciones universitarias. La participación se centró en (a) estudiantes mayores de 18 años, matriculados en una institución académica pública de educación superior en el País Vasco o Cataluña y (b) que estuvieran en su segundo año o más adelante en la carrera. De este modo, involucramos a 50 estudiantes universitarios, 28 de Cataluña y 22 del País Vasco; 30 mujeres y 20 hombres (55,6% y 44,4%, cercano a la distribución observada en las universidades españolas en el curso 2019-2020), siete de ellos (14%) ‘excepcionales’ (López, 2001) (tabla 1).



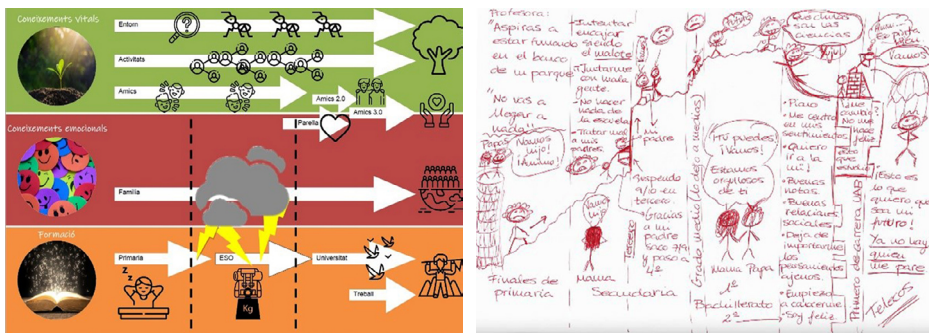


Figura 1. Ejemplos de visualización de trayectorias de aprendizaje de Miquel (Máster Ingeniería Telemática) y de Joel (Ciencias Tecnológicas e Ingeniería de Telecomunicaciones).

TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE: PROCESOS

Para la elaboración de las trayectorias de aprendizaje, negociamos y dejamos por escrito, con las personas que habían aceptado participar, que íbamos a realizar cuatro sesiones de trabajo individuales con uno o dos investigadores. La duración estimada de cada una de ellas sería de entre una y dos horas (fig. 1).

En la primera sesión, a través de una entrevista colaborativa (Mason, 2002), los investigadores compartimos una colección de afirmaciones seleccionadas de publicaciones científicas y de medios de comunicación sobre las actitudes de los jóvenes hacia la educación y la sociedad. Seleccionamos opiniones contradictorias sobre la juventud contemporánea. Por ejemplo, en las dos últimas décadas, los jóvenes estudiantes han sido «etiquetados» tanto como que formaban la generación mejor preparada (Boschma & Groe, 2006; Howe & Strauss, 2000, Prensky, 2001) como que era superficial, incapaz de prestar atención, temerosa y conservadora y nada preparada para la vida adulta (Carr, 2010; Desmurget, 2020; Haidt & Lukianoff, 2019; Lanham, 2006; Twenge, 2017). Durante el encuentro, pudimos reflexionar con las personas participantes sobre sus perspectivas acerca de la juventud en general, las brechas generacionales y sus formas de posicionarse en temas relacionados con la educación y la sociedad.

Para el segundo encuentro les propusimos centrarse en la dimensión biográfica de su aprendizaje, para lo que les sugerimos que seleccionaran momentos clave, escenas, personas, circunstancias, tensiones, derivas y experiencias significativas. Los invitamos a organizar sus trayectorias de aprendizaje mediante cualquier medio significativo para ellos: textos, objetos, mapas, líneas de tiempo, etc. Tanto de forma analógica como digital.

En la segunda reunión, compartieron la reconstrucción de sus vidas de aprendizaje desde la infancia hasta el presente. Algunos de ellos la concibieron como una narración multimodal y rizomática y, en ocasiones, utilizaron métodos basados en las artes (Hernández y Onsès-Segarra, 2020).

En las narraciones destacaron tiempos (cronología), lugares, personas, actividades, objetos, afectos, marcos temporales, puntos de inflexión, etc., que consideraban cruciales para sus sentidos y formas de aprender.

El tercer encuentro se centró en los momentos, métodos y estrategias de aprendizaje que identificaban como relevantes en su aprendizaje diario, incluyendo actividades académicas y no académicas realizadas dentro o fuera de los muros institucionales. Les pedimos que identificaran, a lo largo de una o dos semanas, 1) situaciones en las que consideraran haber aprendido individualmente y con otros, 2) circunstancias que evidenciaran sus estrategias de aprendizaje y el uso de cualquier recurso, 3) contextos en los que aprendieron, y 4) todo aquello que consideraran relevante en relación con su aprendizaje. Para ello, les facilitamos un cuaderno para realizar un diario de aprendizaje en el que registrar notas de campo textuales y multimodales (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2018). En esta tercera entrevista colaborativa dialogamos sobre las situaciones que mostraban sus estrategias de aprendizaje, contextos y tecnologías.

En la cuarta sesión, los investigadores, tras dialogar y conceptualizar la información generada con las personas participantes, compartimos un borrador de sus trayectorias de aprendizaje para que lo leyeran, revisaran y contribuyeran a la versión final del texto. A partir de este punto, y tras consensuar la versión final de sus narrativas, procedimos a un análisis temático de las mismas, con el fin perfilar una visión de conjunto sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios actuales.

Al mismo tiempo, organizamos dos grupos de discusión, uno con profesores y otro estudiante. Por último, a partir de las aportaciones combinadas de todos los participantes elaboramos un cuestionario en línea que hemos distribuido a través de las universidades públicas españolas.

AVANZANDO ALGUNAS APORTACIONES

El volumen de información generado en esta investigación ha sido considerable. Además de las cincuenta narrativas elaboradas con las personas participantes sobre sus procesos de aprendizaje a lo largo, lo ancho y lo profundo de la vida (Banks *et al.*, 2007), contamos con las transcripciones de todas las sesiones de trabajo realizadas. Una lectura atenta de todas ellas nos permitió identificar un conjunto de temáticas relacionadas con el aprender hoy en (y fuera) de la universidad.

- El sentido que las personas participantes le dan a ir y estar a la universidad.
- Sus concepciones sobre el aprender.
- Las estrategias de aprendizaje que utilizan.
- Las ecologías y texturas de aprendizaje que habitan.
- Sus relaciones con las tecnologías de y en el aprendizaje.

A partir de aquí comenzamos a pensar y dialogar con todo lo que estos ámbitos nos aportan y sugieren para mejorar las relaciones con los estudiantes, las relaciones entre enseñanza y aprendizaje y el sentido y función de la universidad.



La primera cuestión que nos ha permitido evidenciar es la imposibilidad, *la distorsión que supone considerar al cuerpo estudiantil como algo homogéneo*. El aprendizaje es contextual y corporeizado. Cada uno de nosotros nacemos y nos movemos desde cuerpos diferentes situados en contextos diversos que posibilitan unos aprendizajes e inhiben otros. Como argumenta Phillips (2014):

Learning is a phenomenon that involves real people who live in real, complex social contexts from which they cannot be abstracted in any meaningful way. [...] learners are contextualized. They do have a gender, a sexual orientation, a socio-economic status, an ethnicity, a home culture; they have interests and things that bore them (p. 10).

La noción de intraacción (Barad, 2007) nos permite ir más allá de la «interacción», que considera cuerpos preestablecidos que participan en la acción unos con otros. La intraacción entiende la capacidad de acción no como una propiedad inherente a un individuo o ser humano que debe ejercerse, sino como un dinamismo de fuerzas. Esta perspectiva, además de posibilitar situar los «enredos» afectivo-cognitivos entre seres humanos y no humanos y fuerzas materiales y simbólicas, permite entender que, a pesar de que las personas puedan encontrarse en contextos y situaciones similares, incluso idénticos, puedan desarrollar actitudes, experiencias enredos afectivos y cognitivos, perspectivas y aprendizajes totalmente diferentes.

En relación con *el sentido que le dan a ir y estar a la universidad*. Mientras algunas de las personas participantes pensaban que la universidad preparaba para el mundo del trabajo convencional, otros creían que no estaba conectada con el mundo laboral o «real». Había quienes pensaban que el sentido de la universidad era la obtención de un título para un trabajo estable. Mientras para otras, que era un lugar en el que les decían lo que tenían que hacer y cómo, y no un espacio para el pensamiento crítico y la confrontación de ideas. Para otras, la universidad era una extensión de la enseñanza obligatoria a la que se va a tomar apuntes y hacer exámenes. También para algunas, la universidad no era capaz de conectarse con ámbitos sociales.

En cuanto a sus *concepciones sobre el aprender*, las aportaciones de los cincuenta participantes se sitúan en torno a:

– Se aprende cuando

- se conecta lo que ofrece la universidad con los propios intereses y conocimientos;
- se participa en contextos colaborativos y/o colectivos donde se favorece el debate, la discusión, la deliberación y la socialización;
- uno se da cuenta de que ha cambiado de punto de vista, con respecto a uno mismo, a lo que hace, a los otros y al mundo.
- te sientes capaz de un trabajo autónomo, de autorregularse, afrontar experiencias de ensayo-error.

Lo que no significa que el conjunto de las aportaciones signifique e implique lo mismo para todos y cada uno de ellos.



Situándonos en *las estrategias de aprendizaje*, unos destacaron que son contextuales, que varían a lo largo de la vida y del aprendizaje que necesitas hacer. Para algunos de ellos, aprender con los otros de manera virtual y/o presencial es una estrategia valiosa de aprendizaje. Para otros son imprescindibles las que favorecen la concentración, la atención y el bienestar personal. Mientras a algunos les facilita el aprendizaje las que vinculan contenidos con prácticas dentro y fuera de la universidad a partir de lenguajes diversos.

Las ecologías y contexturas de aprendizaje diversifican todavía más la vida de aprendizaje del estudiante universitario. Aparece una gran unanimidad en que los vínculos de los entornos familiares, escolares y las amistades sostienen y estimulan el aprendizaje. Aunque las diferencias en cómo intraactúa cada persona son notables, incluso en un mismo entorno, informan de la amplia variedad de relaciones que pueden producirse. Algo similar sucede con los entornos que promueven, sostienen y estimulan relaciones afectivas y de apoyo tanto dentro como fuera de la universidad en los que, para las personas participantes, se promueven también experiencias de aprendizaje. Finalmente, para muchas de ellas, la universidad es un espacio para adquirir conocimientos en el que los profesores no saben «quién soy», lo que favorece la despersonalización.

Como cabía esperar, *las tecnologías digitales* aparecen como una cuestión central en el aprendizaje. Sin embargo, su valoración no es homogénea. Para la mayoría, las tecnologías digitales facilitan la multitarea, la rapidez y el acceso inmediato a cualquier información. También señalan que existe un desajuste entre lo que provocan las tecnologías digitales y las actitudes para el aprendizaje que demanda la universidad. Algunos consideran que les permiten ampliar los conocimientos más allá de lo que se ofrece en la universidad y realizar un trabajo colectivo/colaborativo, en ocasiones, con comunidades específicas de otras partes del mundo. Prevalece la visión de que estas tecnologías son una parte consustancial de ellos y de su vida. A la vez que señalan una gran ambivalencia por sentir que, a la vez que les ayudan, interfieren, a menudo, en su concentración y su dedicación y aprendizaje en la universidad.

Haciendo medicina usas mil estrategias. El juego de la concentración. Intentar hacer lo máximo que puedas, estar concentrado. Ir a la biblioteca, para mí el espacio es muy importante. Estás en un lugar para estudiar donde la gente va a estudiar... estar en casa con la tele, con el móvil o ruido no es lo mismo. A nivel tecnológico, este es mi nuevo amigo (la tableta) y el ordenador. Para tomar apuntes, por ejemplo, no es lo mismo cogerlos a mano que con el ordenador. Estudiar apuntes hechos a mano hasta cierto punto puede ir bien, pero cuando son 500 páginas no... Si estudias una carrera como la mía debes tener un ordenador y más ahora que todo es online (Trayectoria de aprendizaje de Anna_S. Grado de Medicina).

Otra ambivalencia que comparten es *la importancia e inutilidad de los estudios universitarios*. El discurso de la «inutilidad» ha comenzado a circular en los últimos años (Kozak, 2019; Newman, 2017) y se ha visto acrecentado por la tendencia de las compañías tecnológicas a publicitar que sus empleados no precisan estudios universitarios (Connley, 2018). Relacionado con esta visión del conocimiento y de la universidad las personas participantes en la investigación, más que a la (in)uti-



lidad de los estudios, se refieren a la distancia de la universidad de la «vida real», a su dificultad para implicarse e interesarse por unos estudios que sienten como teóricamente descontextualizados y alejados de problemas y contextos reales. Lo que los lleva a señalar la existencia de una gran distancia entre el «decir» y el «hacer».

Podemos argumentar que las temáticas y visiones señaladas ofrecen una visión de conjunto de los procesos, contextos y tecnologías de aprendizaje del estudiantado universitario, al menos del que ha participado en la investigación. Sin embargo, queremos advertir de la posible distorsión de la generalización.

En este estudio nos hemos encontrado con participantes que señalaban su dificultad para centrarse y entender textos y a grandes lectores que, cuando se interesan por un tema, se proponen explorarlo a fondo y buscan, mediante la lectura, hacer una genealogía de las ideas. Entre todos ellos, encontramos uno particularmente interesado por la lectura:

Lo primero que hago es leer. Leo, esto primero. Después pienso y escribo para dejar plasmado lo que pienso en aquel momento. Me es muy útil porque el haber empezado a estudiar hace relativamente poco [se refiere a Económicas], al cabo de poco tiempo va cambiando tu pensamiento. Vas allá y ves cómo pensabas hace relativamente poco y después de un año no estás de acuerdo con nada de lo que decías. Esto clarifica mucho. Después, cuando tienes una base teórica puedes sacar conclusiones. Hablarlo con la gente. Ya sea con mis padres o con los amigos. Claro, esto es más complicado porque hay algunas cosas que sí que puedes comentar con todo el mundo y aprender de todo el mundo. [...] Por suerte tengo unos padres que leen mucho y tienen intereses parecidos. Con ellos puedo debatir mucho y reflexionar sobre estas cosas. Lo que más me ayudaría es coger un tema y ver las diferentes visiones que son contrarias y a partir de ahí ver dónde está el debate (Trayectoria de aprendizaje de Blai. Segundo curso del grado de Económicas).

De ahí el interés y la relevancia de situar el aprendizaje en el contexto de los aprendices y adoptar perspectivas holísticas que den cuenta de la complejidad del tema y sus implicaciones para la enseñanza, en este caso, en la universidad.

ALGUNAS CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

El acercamiento y exploración de las trayectorias de aprendizaje de estudiantes universitarios a partir de sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje ofrece una amplia y profunda visión de un fenómeno constituido por un continuo devenir y diversificación. Una situación que las universidades, sus gestores y docentes no están en posición de obviar, si se definen como instituciones de conocimiento y enseñanza con sentido y no como meros transmisores de información en «lucha» con bots «inteligentes».

Cualquier posición adoptada conlleva una serie de desafíos. La primera, en la que yo me sitúo, requiere un esfuerzo permanente por explorar quiénes son los estudiantes, sus visiones y modos de aprender, sus expectativas y sus nociones de compromiso personal y social con su aprendizaje y el conocimiento. Este tipo de



acción conllevaría una revisión y actualización de los planes formativos, las prácticas de enseñanza y los sistemas de evaluación, que consideren y respondan a las configuraciones y desafíos del alumnado y del mundo actual.

La investigación nos ayuda a entender la naturaleza de los problemas, pero no nos da soluciones automáticas. Encontrar «soluciones» conlleva, en un primer momento, imaginar futuros y diseñar líneas de los horizontes que queremos alcanzar. En un segundo, y a la luz del conocimiento disponible, diseñar acciones y recursos, prepararnos para el viaje y estar dispuestos a emprenderlo.

AGRADECIMIENTOS

Mi más profundo agradecimiento y reconocimiento a todas las personas participantes en esta investigación (estudiantes universitarios y miembros del equipo de investigación y de grupo ESBINA: <https://esbrina.eu/>).

FINANCIACIÓN

Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00.

RECIBIDO: 13 de mayo de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023



REFERENCIAS

- ALTER, A. (2018). *Irresistible: ¿Quién nos ha convertido en jonquis tecnológicos?* Paidós Ibérica.
- BANKS, J.A., AU, K.H., BALL, A.F., BELL, P., GORDON, E.W., GUTIÉRREZ, K., HEATH, S.B., LEE, C.D., LEE, Y., MAHIRI, J., NASIR, N.S., VALDES, G.I. y ZHOU, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE Center for Multicultural Education.
- BARAD, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- BARRON, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-36. Doi: 10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA.
- BIESTA, G. (2008). *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-course: Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-139-25-0111*. Swindon, UK: ESRC. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/190224.pdf>.
- BOSCHMA, J. y GROE, I. (2006). *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales. Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI*. <https://cutt.ly/8Oo6eHq>.
- BOYD, D. (2010, April). Privacy and publicity in the context of big data. In *Keynote Talk of the 19th Int'l Conf. on World Wide Web* (vol. 650). <https://www.danah.org/papers/talks/2010/WWW2010.html>.
- BRAGG, S. y BUCKINGHAM, D. (2014). Elusive Youth. En D. Buckingham, S. Bragg, y M.J. Kehily (eds.), *Youth cultures in the age of global media* (pp. 273-287). Palgrave Macmillan.
- BROENNIMANN, A. (2017). *Generation Z Report*. Swiss Education Group. Recuperado de <https://www.thegeneration-z.com>.
- CARR, N. (2008, julio/agosto). Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>.
- CARR, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- COLE, M. (1996). *Cultural psychology. An once and future discipline*. Harvard University Press.
- COLEMAN, J. (1958). Relational analysis: The study of social organizations with survey methods. *Human organization*, 17(4), 28-36.
- GOODMAN, L.A. (1961). SNOWBALL SAMPLING. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1),148-170.
- CONNLEY, C. (2018, octubre 8). Google, Apple and 12 other companies that no longer require employees to have a college degree. *Make it*. <https://www.cnbc.com/2018/08/16/15-companies-that-no-longer-require-employees-to-have-a-college-degree.html>.
- CORREA, J.M., GUTIERREZ-CABELLO, A. y ABERASTURI-APRAIZ, E. (2023, May). Post-Digital University Students and Faculty Members Learning Lives Entanglement: A Collaborative Autoethnographic Case Study. In *Computer Supported Qualitative Research: World Conference on Qualitative Research (WCQR2023)* (pp. 349-370). Springer International Publishing.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* [5ª edición]. Sage Publication.



- DESMURGET, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales: Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Ediciones Península.
- ERSTAD, O. (2012). The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43. doi: 10.1080/03054985.2011.577940.
- ERSTAD, O. (2013). *Digital learning lives*. New York: NY. Peter Lang Publishing.
- ERSTAD, O., GILJE, O., SEFTON-GREEN, J. y ARNSETH, H.C. (2016). *Learning Identities, Education and Community: Young Lives in the Cosmopolitan City*. Cambridge University Press.
- ERSTAD, O., GILJE, O., SEFTON-GREEN, J. y VASBO, K. (2009). Exploring 'learning lives': Community, identity, literacy and meaning. *Literacy*, 43(2),100-106.
- ERSTAD, O., KUMPULAINEN, K., MÄKITALO, A., SCHRODER, K.C., PRUULM, P. y JÓHANNSTÓTTIR, T. (2016a). *Learning across Contexts in the Knowledge Society*. Sense.
- ERSTAD, O., GILJE, O., SEFTON-GREEN, J. y ARNSETH, H.C. (2016b). *Learning Identities, Education and Community: Young Lives in the Cosmopolitan City*. Cambridge University Press.
- ERSTAD, O. y SEFTON-GREEN, J. (eds.) (2012). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. New York, NY: Cambridge University Press.
- ESTEBAN-GUITART, M., COLL, C. y PENUEL, W.R. (2018). Learning across Settings and Time in the Digital Age. *Digital Educational Review*, 33.
- FENDLER, R. y MIÑO, R. (2015). New learning imaginaries: Youth perspectives on learning in and outside school. *IJREE-International Journal for Research on Extended Education*, 2(3), 23-35. doi: 10.3224/ijree.v3i2.20887.
- FOGG, B.J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change what We Think and Do*. Morgan Kaufmann Publishers.
- FOGG, B.J. (2009). A Behavior Model for Persuasive Design. Persuasive '09: Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology, 40, 1-7. <https://doi.org/10.1145/1541948.1541999>.
- HAIDT, J. y LUKIANOFF, G. (2019). *La transformación de la mente moderna. Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*. Deusto.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y ONSÈS-SEGARRA, J. (2020). «La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones», en J.M. Sancho Gil, F., Hernández Hernández, L. Montero Mesa, J. de Pablos Pons, J.I Rivas Flores y A. Ocaña Fernández (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 193-207). Octaedro, S.L.
- HERNÁNDEZ, F.H., ABERASTURI, E.A., SANCHO, J.M. y CORREA, J.M. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Ediciones Octaedro.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y SANCHO-GIL, J. (2018-6-25). Writing and Managing Multimodal Field Notes. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.319.
- HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2017). *¿Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprender dentro y fuera de los centros de secundaria*. Octaedro.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>.
- HOWE, N. y STRAUSS, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage Original.



- ITO, M., GUTIÉRREZ, K., LIVINGSTONE, S., PENUEL, B., RHODES, J., SALEN, K., ... WATKINS, S.C. (2013). *Connected learning: an agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub, Irvine, CA.
- JORNET GIL, A. y ERSTAD, O. (2018). From learning contexts to learning lives. Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.
- JORNET GIL, A. y ERSTAD, O. (2018). From learning contexts to learning lives. Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>.
- JORNET GIL, A. y ERSTAD, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.
- KIRBY, P. (2004). A guide to actively involving young people in research: for researchers, research commissioners and managers. *INVOLVE: Eastleigh, Hampshire*. Accesible en http://www.invo.org.uk/pdfs/Involving_Young_People_in_Research_15110_FINAL.pdf.
- KOZAK, G. (2019, septiembre 23). De la inutilidad de las universidades. *Literal Magazine*. <https://literalmagazine.com/de-la-inutilidad-de-las-universidades/>.
- LANHAM, R.A. (2006). *The Economics of Attention: Style and Substance in the Age of Information*. University of Chicago Press.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2001). «Do we have your attention? New literacies, digital technologies and the education of adolescents», en D. Alvermann (ed.), *New Literacies and Digital Technologies: A Focus on Adolescent Learners*. (19-38). Peter Lang.
- LEMOINE, P.A., HACKETT, P.T. y RICHARDSON, M.D. (2017) «Global higher education and VUCA-Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity», en S. Mukerij y P. Tripathi (eds.), *Handbook of Research on Administration, Policy, and Leadership in Higher Education* (pp. 548-568). Hershey, PA: IGI Global.
- LIVINGSTONE, S. y SEFTON-GREEN, J. (2016). *The Class: living and learning in the digital age*. New York University Press.
- LÓPEZ, M. (2001). «Escuela pública y cultura de la diversidad: un compromiso con la acción», en J.M. Sancho et al., *Apoyos digitales para repensar la educación especial* (pp. 2013-245). Octaedro.
- MASON, J. (2002). «Qualitative interviewing: asking, listening and interpreting», en T. May (ed.), *Qualitative research in action* (pp. 225-242). Sage.
- MATURANA, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- MCCRINDLE, M. y WOLFINGER, E. (2011). *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. UNSW Press.
- MCDERMOTT, L. C. (1991). What we teach and what is learned-Closing the gap (Millikan Lecture 1990). *American Journal of Physics*, 59(4), 301-315.
- NEWMAN, J. (2017, junio 14). Cuatro razones por las que los grados universitarios se están convirtiendo en inútiles. *Mises Institute*. <https://mises.org/es/wire/cuatro-razones-por-las-que-los-grados-universitarios-se-estan-convirtiendo-en-inutiles>.
- NIND, M. (2014). *What in inclusive research?* Bloomsbury Publishing.
- ORNELLAS, A. y SANCHO, J.M. (2015) «Three decades of digital ICT in Education: deconstructing myths and highlighting realities», en M. Harmes, H. Huijser, y P.A. Danaher (eds.), *Myths in Education, Learning and Teaching. Policies, Practices and Principles* (135-150). Palgrave



Macmillan. <https://wordery.com/myths-in-education-learning-and-teaching-marcus-k-harmes-9781137476975>.

- PALINKAS, L.A., HORWITZ, S.M., GREEN, C.A., WISDOM, J.P., DUAN, N. y HOAGWOOD, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42, 533-544. doi: 10.1007/s10488-013-0528-y.
- PARETO, W. (1966) *Sociological Writings*. Pall Mall Press.
- PATINO, B. (2020). *La civilización de la memoria de pez*. Alianza.
- PHILLIPS, D.C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard «Softer» Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. doi: 10.3102/0013189X13520293.
- PRENSKY, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7.
- RIVIÈRE, M. (1995, 30 de septiembre). «El exceso de información cambiará nuestras cabezas». Umberto Eco. *La Vanguardia*.
- SAMPEDRO, V. (2018). *Para adelgazar al gran hermano*. Icaria.
- SANCHO, J.M. (2004). *Formación docente y campo laboral en la era de la información*. [Conferencia invitada]. II Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación, Querétaro, México. <https://cutt.ly/G6iCv5F>.
- SANCHO, J.M. (2014) ¿Son más listos o más estúpidos? ¿Dónde está la educación? *Hachetetépe. Aprender en la nube*, 9, 71-80. <https://cutt.ly/H6g40sT>.
- SANCHO-GIL, J.M., HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y FENDLER, R. (2015, noviembre). Envisioning DIY learning in primary and secondary schools. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, 11(1). <http://www.seminar.net/75-frontpage/current-issue/231-envisioning-diy-learning-in-primary-and-secondary-schools>.
- SEEMILLER, C. y GRACE, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students, *About Campus*, 22(3), 21-26. doi: 10.1002/abc.21293.
- SEFTON-GREEN, J. y ERSTAD, O. (2017). Researching 'learning lives' -a new agenda for learning, media and technology. *Learning, Media and Technology*, 42, 246-250, doi: 10.1080/17439884.2016.1170034.
- TWENGE, J.M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy –and completely unprepared for adulthood– and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.
- VALLESPÍN, F. y MARTÍNEZ-BASCUÑÁN, M. (2017). *Populismos*. Alianza Ensayo.



ENSEÑAR LITERATURA EN TIEMPOS REVUELTOS. EL DESEO DE LEER Y LA EDUCACIÓN LITERARIA*

Carlos Lomas**

RESUMEN

¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura en las aulas? ¿Qué hacer con la literatura en la escuela? ¿Cómo educar en el aprecio y en el disfrute de la lectura y de la escritura literarias en estos inicios del siglo XXI y en el contexto de una educación y de una sociedad sometidas a la fascinación de otras ficciones y de otros relatos que inundan la ventana electrónica del televisor y el diluvio de información de internet? En este ensayo aludiremos a asuntos como la evolución de la enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo, el debate teórico sobre la identidad del texto literario, el sentido y significado de la educación literaria en el contexto de las actuales sociedades en red, los derechos del lector (y de la lectora) y el deseo de leer; asimismo, al final se enuncian algunas orientaciones didácticas para el quehacer docente en las aulas de literatura.

PALABRAS CLAVE: literatura, educación literaria, fomento de la lectura, canon literario/canon escolar, literatura digital, talleres de escritura.

TEACHING LITERATURE IN TROUBLED TIMES.
LITERARY EDUCATION AND THE DESIRE TO READ

ABSTRACT

Why (and for what purposes) should we teach literature in the classroom today? What should we do with literature at school? How do we educate students in the appreciation and enjoyment of literary reading and writing at the beginning of the 21st century and in the context of an education and a society subjected to the fascination for other kinds of fiction and other stories that flood television screens and to the deluge of information from the internet? In this essay, we will refer to issues such as the evolution of literature teaching over time, the theoretical debate on the identity of the literary text, the sense and relevance of literary education in the context of current networked societies, the rights of the reader, and the desire to read; furthermore, at the end of the essay we provide didactic orientations for literature education in the classroom.

KEYWORDS: literature, literary education, promotion of reading, literary canon/school canon, digital literature, writing workshops.



Necesitamos un más allá de nuestra historia y nuestra geografía para que el lado deseante y apasionado de nuestro ser se encuentre. Necesidad de un más allá que nada tiene de místico.

(Michèle Petit, 2015, p. 116).

Jorge Luis Borges escribió hace ya algunos años que «el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación» (Borges, 1980, p. 13). Hoy, sin embargo, el ejercicio de la memoria y de la imaginación no es ya un patrimonio exclusivo de los libros ni de la ficción literaria, por lo que quizá convenga reflexionar sobre el modo más adecuado de estimular en las aulas el goce de las palabras y el placer de la lectura y de la escritura literarias en una época como la actual en la que adolescentes y jóvenes encuentran en los estímulos de la cultura de masas y en internet una inmediata satisfacción a sus afanes de ensoñación, a sus fantasías y a sus deseos de conversar con esos textos e hipertextos que les hablan de mundos propios y ajenos.

LA ENSEÑANZA LITERARIA: EL JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN

Existe un cierto consenso pedagógico y social en torno a la idea de que la educación lingüística debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Casi nadie niega ya algo tan obvio y de ahí el acuerdo que existe entre enseñantes, lingüistas y especialistas en asuntos pedagógicos sobre los objetivos comunicativos de la enseñanza del lenguaje en la educación básica y en la educación media. De igual manera, existe también un cierto acuerdo pedagógico entre quienes enseñan literatura sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria: la adquisición de hábitos de lectura y de destrezas de análisis e interpretación de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras, autoras y autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria.

Sin embargo, cuando se habla o se escribe sobre cómo enseñar literatura y en consecuencia sobre cómo acercar a adolescentes y a jóvenes a la lectura y a la escritura literarias y al disfrute de los textos de las literaturas, ese acuerdo desaparece y en su lugar aparecen todo tipo de opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de formas de entender (y de hacer) la educación literaria que se bifurcan en los senderos que conducen a las aulas. Cualquiera que haya enseñado literatura en la Enseñanza Media es consciente de cómo entre el profesorado conviven diferentes maneras de entender (y de hacer) la educación literaria que se traducen en formas

* Estas líneas constituyen una síntesis de las ideas y de los argumentos expresados en el capítulo 5 de mi libro *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Graó. Barcelona, 2023.

** Instituto de Educación Secundaria n.º 1 de Gijón (España). Correo electrónico: lomas-carlos@gmail.com.

TABLA 1. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

ÉPOCA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CORPUS	ACTIVIDADES	TEORÍAS
Edad Media a siglo XVIII	Aprendizaje elocutivo.	Retórica.	Texto clásico.	Comentario, imitación de modelos y glosa.	Retórica.
Siglo XIX a siglo XX	Conocimiento de las obras y autores de la literatura nacional.	Obras, autores y movimientos de la historia de la literatura.	Textos épicos, líricos y dramáticos nacionales.	Manual de historia literaria. Antología de textos. Estudio y literatura de fragmentos.	Romanticismo. Positivismo.
Siglo XX (años setenta)	Competencia lectora y análisis científico del texto.	Método de análisis.	Textos poéticos y narrativos de literatura nacional.	Comentario de textos.	Poética formalista. Estructuralismo. Estilística.
Siglo XX (desde los años ochenta) y siglo XXI	Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia literaria. Manipulación creativa de textos.	Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa. Lectura y comentario de textos diversos.	Textos de literatura consagrada, textos de literatura juvenil, relatos de ciencia ficción y de aventuras, cómics, anuncios, películas. Hipertextos de la literatura digital y narrativa transmedia.	Lectura y comentario. Imitación de modelos. Taller de escritura. Ejercicios de estilo. Estudio y manipulación de formas expresivas.	Sociología de la literatura. Estética de la recepción. Semiótica del texto y semiótica de la cultura. Pragmática literaria. Sociocrítica. Psicología cognitiva.

distintas de seleccionar los contenidos y los textos literarios, en modos diversos de organizar las actividades y, sobre todo, en el uso de métodos pedagógicos que en ocasiones no solo son diferentes sino también, y a menudo, excluyentes.

Desde la selección de los contenidos literarios en torno al eje diacrónico de la historia canónica de la literatura nacional hasta su organización temática en torno a tópicos¹ y *constelaciones literarias* (Jover, 2007), desde el comentario lingüístico de fragmentos aislados hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura creativa hasta el estudio de los géneros literarios y el uso de las más variopintas estrategias de la animación lectora, ayer y hoy la educación literaria ha intentado, e intenta, contribuir a hacer posible esa difícil comunicación entre el alumnado y los textos literarios.

Esas divergencias en torno a los objetivos de la educación literaria no son un efecto de la subjetividad íntima de cada docente, sino del modo en que se han entendido a lo largo del tiempo los fines, los contenidos y los métodos de la enseñanza de la literatura y de la influencia que las ideologías educativas y literarias han tenido en ese devenir histórico. Si analizamos la evolución de la enseñanza literaria desde la Edad Media hasta nuestros días (Colomer, 1996; Lomas, 1999, 2017) distinguiremos al menos cuatro etapas en esa evolución histórica (véase la tabla 1).

¹ «La literatura recrea temas cuya médula apenas se altera a lo largo de los siglos, aunque varíen las formas de pensarlos y expresarlos. La educación literaria debe enseñar a los alumnos a conectar el presente con el pasado o, dicho de otro modo, a detectar el pasado que perdura en el presente» (Mata y Villarrubia, 2011, p. 56).



1. Desde finales de la Edad Media hasta inicios del siglo XIX, la educación literaria de las hijas e hijos de los grupos sociales acomodados y de las minorías ilustradas se orientaba a la adquisición de las habilidades de elocución que les iban a permitir desenvolverse de una forma correcta, eficaz y apropiada en las actividades comunicativas habituales de la vida social (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura de notarios, escribientes y clérigos...). La literatura aparece entonces como el modelo canónico del discurso oral y escrito, y su dominio constituirá uno de los modos simbólicos a través de los cuales se expresará la hegemonía de esos grupos sociales. En este contexto, la retórica, en su calidad de *arte del discurso*, educa a las élites sociales y religiosas en el uso adecuado del texto, mientras la lectura de los clásicos grecolatinos suministra los referentes culturales y los modelos expresivos del buen decir y del buen escribir.

2. El conocimiento de la historia de la literatura de cada nación ha sido el objetivo esencial de la enseñanza de la literatura desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días. La construcción de los Estados nacionales exigía el conocimiento del patrimonio cultural de la colectividad, y el romanticismo y el nacionalismo contribuyen a esta tarea al concebir la literatura como un espejo diáfano del imaginario colectivo de los pueblos y de las ideologías emergentes de las naciones. En este contexto, la función de la literatura en una enseñanza que comenzaba a ser obligatoria se orienta a la creación de una conciencia nacional (y nacionalista) y a la adhesión emotiva de la población escolar a las obras claves de la literatura de cada país.

La influencia de este modo de entender la educación literaria hasta nuestros días es innegable. Si consultamos manuales de enseñanza literaria en la educación secundaria y media de las décadas de los años setenta y ochenta del siglo pasado en España (aunque no solo en España) comprobamos cómo la educación literaria se ha concebido casi siempre, y se sigue concibiendo aún hoy a menudo², como el estudio académico de los hitos canónicos de la historia literaria y se orienta al aprendizaje de los hechos literarios más relevantes desde los orígenes de la literatura nacional hasta la actualidad, a la lectura de algunos fragmentos sueltos seleccionados con arreglo al canon literario establecido por la tradición académica y cultural y a ejercicios de comentario lingüístico de los textos literarios de acuerdo con una u otra metodología de análisis.

² Pese a que, en España, a partir de los años 1990, los currículos obligatorios de la enseñanza del lenguaje y de la literatura se adscribieron a un enfoque comunicativo y sociocultural de la educación lingüística y literaria, no ha sido hasta el currículo de 2022 cuando se ha abandonado el eje histórico como criterio de selección y de ordenación de los contenidos literarios en los últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años). Durante los últimos treinta años, en la mayoría de los libros de texto (y en consecuencia en no pocas prácticas educativas), el estudio de la literatura medieval, renacentista y barroca española condicionó la selección de los contenidos literarios en el tercer curso de la educación secundaria obligatoria mientras en el cuarto y último curso de la escolaridad obligatoria esos contenidos se organizaron desde la literatura romántica y realista del siglo XIX hasta nuestros días.



3. A partir de la década de los años sesenta del siglo pasado, y ante el fracaso constatado de una enseñanza de la literatura orientada a transmitir a unos adolescentes y a unos jóvenes insertos en la cultura de masas las obras canónicas de la historia de la literatura, se abre paso la idea de orientar la educación literaria hacia la adquisición de hábitos lectores y hacia la formación de lectores competentes. El formalismo y el estructuralismo literarios aparecen entonces como las teorías subyacentes a un nuevo modelo didáctico en el que se intenta sustituir el aluvión de informaciones sobre escritores, obras y características de los movimientos literarios por el acceso del lector escolar a fragmentos debidamente seleccionados con arreglo al canon literario y por la búsqueda e identificación de lo *específicamente literario* en los textos a través de ejercicios de comentario y glosa. El *análisis científico* de los textos literarios se convierte entonces en una herramienta de uso habitual a la hora de descubrir el escondite de la literariedad de las obras analizadas y el modo en que aparece en ellas la *función poética* del lenguaje (Jakobson, 1960/1984). De esta manera, el *comentario de textos* se convierte en una práctica habitual en las aulas de la educación secundaria y media en la idea de que solo mediante el análisis filológico y estilístico de los textos literarios es posible contribuir a la adquisición de habilidades interpretativas y de competencias lectoras por parte del alumnado.

En cualquier caso, el modelo didáctico del comentario filológico de los textos literarios acabó conviviendo con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, con el que coincide además en una selección canónica de los textos utilizados en las aulas. Por ello, el comentario de textos ha constituido a menudo un apoyo en la enseñanza de la historia de la literatura y la actividad de aprendizaje más habitual al final de cada lección del manual de historia literaria.

4. Desde finales de los años 1980 y hasta hoy, la educación literaria no se concibe ya tan solo como la enseñanza de las obras, autores y autoras consagrados por la tradición cultural ni como el aprendizaje académico de las complejas metodologías del análisis y del comentario de textos. El texto literario aparece ahora como un tipo específico de comunicación mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa. De ahí que en la actualidad los últimos enfoques de la educación literaria pongan el acento en la construcción escolar de hábitos lectores y escritores, en la conveniencia de utilizar otros criterios en la selección de las obras de lectura (Pennac, 1992) y en el disfrute del texto literario durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo.

Por otra parte, el auge digital de las últimas décadas ha traído consigo innegables e ineludibles vínculos estéticos e infecciones enunciativas entre el texto literario y los hipertextos de las culturas de la sociedad en red, en especial en los relatos de las series de plataformas como Netflix, HBO y Amazon Prime, y de formas híbridas de ficción como las narrativas *transmedia* y la denominada *literatura digital*. Ante este hecho, conviene evitar, siguiendo el consejo de Umberto Eco (1965/1988), esa tentación apocalíptica de la que nos advirtiera entonces el semiólogo italiano a propósito de los mensajes de los *media* y que exhibe una cierta nostalgia de la *alta cultura* de la literatura canónica frente a la presunta banalidad de los relatos de la cultura digi-



tal. Una actitud apocalíptica, en fin, que refleja no solo un obvio conservadurismo cultural y tecnológico, sino también un cierto grado de cinismo, ya que a menudo quienes proclaman el fin de la literatura a manos de las ficciones digitales consumen en la intimidad series y películas en la pantalla del televisor o de la computadora en semejante o en mayor medida en que leen libros de literatura.

De ahí que en este sentido sean especialmente oportunas estas palabras de Massimo Fusillo (2012):

no creo que la literatura esté en peligro, tal y como repiten incansablemente tantos y tantos intelectuales apocalípticos, que defienden hasta la extenuación la tradición humanística frente a los presuntos ataques de los *media*, tanto viejos como nuevos, desde la televisión a internet. Ante un imaginario cada vez más polimórfico no tiene sentido obstinarse en defender la superioridad del libro (que considerado en sí mismo es un mero instrumento comunicativo, no superior al vídeo o a la película) o en preservar la pureza de la escritura. Desde siempre la literatura ha explorado los límites de lo virtual, y mucho antes de que se convirtiera en tecnología dominante: hay mucho que dar y mucho que recibir, por tanto, de la contaminación con otros nuevos lenguajes; tiene todas las condiciones necesarias para aceptar el desafío de lo contemporáneo y convertirse en una valiosísima experiencia que permita leer el mundo a través de múltiples perspectivas, identificándose con las pasiones y los lenguajes de personajes a menudo muy lejanos de nuestro universo cotidiano (pp. 7-8).

En cualquier caso, esta casi infinita diversidad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de los textos y de estrategias didácticas no solo se explica por la evolución de la enseñanza de la literatura y de los estudios literarios en los últimos dos siglos, sino también y sobre todo por la voluntad de un profesorado de literatura que intenta acercarse al *horizonte de expectativas* de unos adolescentes y de unos jóvenes cada vez menos *selectos* y cada vez más interesados, en su calidad de *depredadores audiovisuales* y de *nativos digitales* (Prensky, 2001), en el consumo de otros usos comunicativos más *vulgares* (como los televisivos y los publicitarios) y de otras ficciones (como el cine, el cómic, los juegos de la computadora, las series televisivas o los hipertextos de la *literatura digital* y de la narrativa *transmedia*³).

³ Conviene aclarar que lo que leemos en los *e-books*, o libros electrónicos, no es *literatura digital* sino *literatura digitalizada*. Un libro puede editarse de forma impresa o en formato digital, pero el canal no modifica sustancialmente su contenido ni sus itinerarios lectores. Por el contrario, la *literatura digital* nace y se consume en los medios digitales y no puede trasladarse al libro sin una pérdida casi absoluta de sentido. Los orígenes de la *literatura digital* se encuentran en el hipertexto, cuyos fragmentos se relacionan entre sí con otros contenidos externos mediante hipervínculos. Es lo que actualmente se conoce como *hipermedia* y enlaza contenidos no solo lingüísticos, también imágenes, vídeos, sonidos... La interactividad es el atributo esencial de la literatura digital frente a la literatura analógica. Por eso estamos ante una hiperficción exploratoria ya que el lector o la lectora pueden elegir el orden de los contenidos de la lectura, a la manera en cierta medida de libros como los libros juveniles de la serie *Elige tu propia aventura*; el poemario animado de poesía combinatoria *Cent mille milliards de poèmes*, de Raymond Queneau (1961); el cortazariano *Rayuela*, antecedente



Con ironía, con humor y con un cierto tono entre nostálgico y apocalíptico el editor Hernan Casciari (2015) alude en un vídeo difundido en YouTube a los efectos del auge digital, de la telefonía móvil y de la conectividad continua (*wifi*) en los argumentos literarios. En su opinión, «todas las intrigas, los secretos y los destiempos de la literatura fracasarían en la era de la telefonía móvil y del *wifi*».

Casciari le cuenta a su hija de cuatro años el cuento de «Hansel y Gretel»:

Y en el momento en el que los hermanitos se pierden en el bosque y empieza a anochecer, en ese culmen de la trama que yo le contaba con la voz muy seria para que se asustara un poco, mi hija en vez de asustarse me dijo: 'Que lo llamen al papá por el celular'. Y yo pensé entonces, recién entonces, que mi hija no sabe que hubo una vida antes de la telefonía inalámbrica. Y descubrí también qué espantosa resultaría la literatura (la clásica) si el teléfono móvil hubiera existido siempre. [...] Con un teléfono en las manos, por ejemplo, Penélope ya no espera con incertidumbre a que el guerrero Ulises regrese del combate. Con un móvil en la canasta, Caperucita alerta a la abuela a tiempo y la llegada del leñador no es necesaria nunca. Con un telefonito, el coronel sí tiene que le escriba, por lo menos algún mensaje de texto, aunque sea *spam*. Un enorme porcentaje de las historias escritas tuvieron como principal fuente de conflicto la distancia, el desencuentro y la incomunicación. Existen los cuentos clásicos gracias a la ausencia de telefonía móvil [...]. Nuestras tramas, las escritas, las vividas, incluso las imaginadas, están perdiendo el brillo porque nos estamos convirtiendo en héroes perezosos (5 min. 44 seg.).

Sin caer en el ingenioso juego de la ironía apocalíptica de Casciari (al fin y al cabo Casciari es un editor digital que utiliza habitualmente YouTube y otras redes sociales como forma preferente de comunicación), valgan sus palabras como ejemplo de las hondas transformaciones culturales y comunicativas que vivimos desde hace apenas unos años en las sociedades en red en que habitamos y de sus efectos en los modos de narrar y en las tramas argumentales de los relatos que disfrutamos.

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR HOY LITERATURA?

Más allá de las modas, de los modos y de los métodos de enseñanza de la literatura, es ineludible volver a indagar sobre los objetivos de la educación literaria en las instituciones escolares en el contexto de las sociedades en red en que vivimos: ¿por qué y para qué enseñar hoy literatura? Y en la respuesta a ese interrogante no

literario por antonomasia de la narrativa hipertextual, o el capítulo 'Bandersnatch', de la serie *Black Mirror* (Netflix), en la que el lector/espectador elige el destino del protagonista de manera interactiva. En otros casos se emplea el término de *hiperficción colaborativa*, ya que el usuario puede modificar o enriquecer el contenido de la obra. En estos casos la autoría se difumina. Los textos de la literatura digital son una especie de rompecabezas que puede armarse de maneras diversas leyéndolos por capítulos en diferente orden: cronológico, por escenarios, por personajes, por etiquetas, o incluso por sonidos asociados. Lectoras y lectores tienen la oportunidad de dejar su opinión sobre la obra e incluso de sugerir maneras de continuar el relato.



basta con aludir a objetivos académicos como la mejora de la competencia lectora del alumnado, el uso eficaz de unas u otras técnicas del comentario de textos, o el conocimiento de las épocas, obras, autoras y autores sagrados de la literatura nacional. El énfasis ha de estar hoy también y sobre todo en el fomento de una conciencia escolar y cultural en torno a la contribución de la literatura a la indagación sobre la condición humana y a la construcción de mundos posibles y verosímiles de ficción que inauguran otras realidades a cuyos escenarios todas las personas tienen derecho a asomarse. Al fin y al cabo, cuando leemos literatura nos invade el deseo de alteridad, de ser otros al margen de lo que ya somos. La literatura nos muestra lo que podríamos ser si fuéramos otros en otros tiempos, en otros espacios, en otras formas de vida. Por ello, estimular en las aulas el disfrute de los textos literarios y afianzar el hábito lector en las alumnas y en los alumnos ha de estar al servicio del objetivo último de la enseñanza escolar de la literatura: fomentar sin desmayo la curiosidad intelectual, la imaginación sin límites, la emoción de las palabras, la insurgencia de la intimidad, la empatía emocional, la indignación ante la injusticia, la compasión ante el sufrimiento, el placer de la fantasía, el gusto por la creatividad del lenguaje, el derecho a la alteridad y el sentimiento de otredad, la solidaridad con quienes han nacido para perder, la convicción en fin de que existen otras vidas que merecen ser vividas o al menos imaginadas... (Lomas, 2008). Como escribe Juan Domingo Argüelles (2009), «leer es, generalmente, un acto de soledad que solo nos reivindica como especie si conseguimos que esa soledad se vuelva comunión con los otros y con el mundo que está más allá de las páginas de los libros».

En otras palabras,

lo literario como una de las pocas formas –si no la única– de preservar la vida de otros, de darles hospitalidad, de remontarlas en vuelo, en tiempo y en espacio, para quitarnos de una buena vez la vida convencional y advertir cuánto la alteridad, cuánto lo desconocido, cuánto las vidas ajenas revuelven y renuevan nuestra torpe vida individual (Skliar, 2017, p. 109).

Es entonces cuando la literatura deja de ser un árido deber académico y se constituye en una oportunidad única para acercarse a la vida de otras personas, para ver lo invisible, para decir lo indecible, para divertirse o enojarse con lo leído, para ser conscientes en fin del tejido ético y estético con el que se envuelven los poemas, los relatos, las comedias y los dramas de las literaturas que nos hablan de otras gentes, de otros tiempos, de otros lugares y de otros mundos⁴. En esos textos, sus autores y autoras han intentado transcribir lo más profundo de la existencia humana, desempolvando la lengua. Tener acceso a ellos no es un lujo: es un derecho, un derecho

⁴ «La imaginación narrativa constituye una preparación especial para la interacción moral. Si se ha hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro [...]. Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes» (Nussbaum, 1997, p. 123).



cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizá no hay peor sufrimiento que estar privado de las palabras para darle sentido a lo que vivimos (Petit, 2001, p. 115).

Uno de los objetivos esenciales de la educación literaria es formar lectores y lectoras competentes. El auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística y el énfasis en la adquisición de competencias en el uso de los diferentes tipos de texto (incluidos los literarios) trajo consigo en el ámbito de la educación literaria (especialmente en la enseñanza básica) un mayor acento en el estímulo del placer de la lectura. Desde la idea de que el lector de literatura se forma leyendo literatura, comienzan a ponerse en marcha en las escuelas a lo largo de los años setenta del siglo pasado —a menudo de la mano de los movimientos de renovación pedagógica— todo tipo de programas de enseñanza de la lectura en torno a los textos de la denominada *literatura infantil y juvenil* en los que se incluye desde la lectura en clase hasta las actividades en torno a la biblioteca escolar.

Sin embargo, en la década siguiente, comienza a pensarse en que la educación literaria no debe limitarse a poner en contacto a los alumnos y a las alumnas con los libros mediante actividades de fomento de la lectura en la esperanza de que quizá de esta manera asistamos a la adquisición espontánea de su competencia literaria. De ahí que en los años 1980 la atención se traslade al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, sobre cómo conversa con el texto literario al leer y sobre cómo se puede contribuir a construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes. En este sentido se extiende la idea de que los textos contienen un conjunto de *instrucciones de uso* que orientan la lectura del significado y de que el lector o la lectora cooperan con quien ha escrito el texto en la construcción cooperativa del sentido. En consecuencia, la educación literaria comienza a orientarse ahora a enseñar a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.

¿QUÉ ES LA LITERATURA?

¿Qué es la literatura? ¿Es el texto literario algo inefable? ¿Es el último refugio de una interioridad selecta y de una sensibilidad exacerbada? ¿Es un tipo específico de uso de la lengua al alcance de unos pocos? Por el contrario, ¿es o debe ser la literatura algo asequible y al alcance de la mayoría? ¿Es una forma de expresión en la que se vuelcan sentimientos, ideas, fantasías y modos de entender la experiencia personal y la ajena? ¿Es un tipo de texto que, aunque codificado culturalmente como tal, no es sino un crisol de otros textos en el que se escuchan los ecos de voces diversas? De estos interrogantes (a los que la teoría literaria ha intentado e intenta aún encontrar algunas respuestas en el contexto de un intenso y extenso debate teórico) se deriva otro especialmente relevante en los contextos escolares de la educación literaria: ¿es posible enseñar el aprecio de la literatura y fomentar el hábito de la lectura de textos literarios y la escritura de intención literaria?

¿Qué es la literatura? Sobre la especificidad del texto literario hay una infinidad de divergencias en los territorios de la teoría literaria. Sobre lo inefable o no



de la experiencia literaria existen multitud de textos teóricos y de opiniones discrepantes entre estudiosos, escritores y lectores. Sobre el destino minoritario o popular de la literatura otro tanto. El acuerdo entre quienes disienten es difícil porque en última instancia esos desacuerdos esconden no solo diferencias estéticas, sino sobre todo divergencias ideológicas en torno a la función social de la literatura en nuestras sociedades, a las características de la producción y de la recepción literarias y al papel que desempeña la experiencia literaria en la construcción de la identidad subjetiva y sociocultural de las personas. Esas diferencias teóricas son, en fin, absolutamente legítimas en los contextos académicos de la teoría literaria,

si por teoría entendemos ya no la construcción de aparatos de fórmulas que pretendan explicarlo todo según reglas universales, sino la reflexión sobre la complejidad de la literatura, sobre su uso social y, no en último lugar, sobre su valor. La teoría, en este sentido, puede convertirse en el espacio de la argumentación, un ejercicio mental irrenunciable e inseparable de la crítica y de la enseñanza (Di Girolamo, 2001, p. 6).

En ese *espacio de la argumentación* de la teoría literaria contemporánea el estudio de los textos y de los contextos de la literatura en las últimas décadas refleja una enorme diversidad de énfasis y de enfoques, en ocasiones antagónicos, mientras el desacuerdo de los teóricos de lo literario sobre cuáles son los elementos (lingüísticos, comunicativos y culturales) que otorgan a un texto verbal el estatuto específico de texto literario es innegable, sea ese desacuerdo originado por disensiones epistemológicas, por disidencias ideológicas o por intereses académicos.

Cualquier manual de teoría literaria en el que se recojan las diversas tendencias de la crítica literaria contemporánea describe a la perfección esa diversidad de puntos de vista y de hipótesis sobre lo literario desde la que quienes estudian la comunicación literaria se acercan a los factores lingüísticos y culturales que contribuyen a catalogar a un texto como literario. Desde quienes insisten (como el formalismo literario) en que el texto literario es el fruto de un *desvío expresivo* con respecto a las formas más habituales de la lengua (Jakobson, 1960/1984), una especie de *uso enajenado* de las formas lingüísticas que ejerce su violencia sobre el lenguaje ordinario ya que «la violación sistemática de la norma de la lengua estándar es lo que permite la utilización poética del lenguaje» (Mukarovsky, 1932/1977, pp. 314-315), hasta quienes ponen el acento (como las teorías literarias de orientación marxista y la sociología de la literatura) en la construcción cultural de lo que entendemos por literatura, en la dimensión ideológica de las obras literarias y en cómo en sus textos es posible encontrar el reflejo de las condiciones de vida de las personas en una sociedad y en una época determinadas. En palabras de Bourdieu (1995),

el análisis científico de las condiciones sociales de la producción y de la recepción de la obra de arte, lejos de reducirla o destruirla, intensifica la experiencia literaria [...]. El análisis científico, cuando es capaz de sacar a la luz lo que hace que la obra de arte se vuelva *necesaria*, es decir, la fórmula informadora, el principio generador, la razón de ser, proporciona a la experiencia artística, y al goce que la acompaña, su mejor justificación, su más rico alimento (pp. 13 y 14).



Otras tendencias del estudio de la literatura (como las poéticas estructuralista y generativista de los años sesenta y la estilística) intentan aislar el conjunto de leyes subyacentes al texto que hacen posible la creación de las formas literarias y la aparición de la *función poética* del lenguaje, mientras al otro lado la sociología de la literatura analiza el modo en que la industria editorial, la educación, la crítica especializada y algunos medios de comunicación influyentes orientan la opinión del público lector y su gusto por lo literario estableciendo qué es y qué no es literatura. Los últimos acercamientos teóricos a la literatura (como algunas indagaciones semióticas y pragmáticas al texto literario o la *estética de la recepción*) ponen de relieve el *contrato comunicativo de cooperación* entre el autor y el lector que se formaliza en cada texto literario, cómo este tiene en cuenta el *horizonte de expectativas* y las *competencias culturales* de quienes leen y cómo, en fin, en torno al texto literario se produce una especie de *conversación simbólica* o de *acto de habla* regido por leyes semejantes (aunque también diferentes) a las que rigen en el intercambio conversacional.

En cualquier caso, si algo está claro en el oscuro *laberinto de la literatura* es ese evidente desacuerdo de las teorías de la literatura en torno a los elementos y a los factores que a la postre construyen la literariedad de esos textos a los que asignamos la etiqueta de *literarios*. Quizá haya que estar de acuerdo con Van Dijk (1983/1988, p. 119) cuando escribe que acaso la literatura se defina en función de lo que «algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) llamen y decidan usar como literatura». O, como señala Di Girolamo (2001, p. 24), en que «las nociones de *literario*, poético, etc., no emanan de cualidades intrínsecas del objeto, sino que pueden ser definidas únicamente en la confrontación con una realidad necesariamente externa y en virtud del funcionamiento social del texto».

Sea como fuere, la literatura es una herramienta comunicativa utilizada por las personas para dar sentido a la experiencia personal y colectiva, para entender el pasado, el presente y el futuro de las sociedades humanas y para explorar los límites y las posibilidades expresivas del lenguaje. En palabras de Michèle Petit (2015),

la literatura, bajo sus múltiples formas (mitos y leyendas, cuentos, poesías, teatro, diarios íntimos, novelas, libros ilustrados, historietas, ensayos), provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción del sentido y suscitar intercambios inéditos (p. 65).

Y quizá por ello la tarea de los teóricos de la literatura, de los editores, de los críticos y de quienes enseñan literatura no sea sino la de ser los *guardianes del discurso* (Eagleton, 1983/1988), es decir, la de estimular el estudio y el consumo gozoso de los textos literarios y la de fomentar su uso (y si es posible su abuso) en las instituciones escolares.



LOS DERECHOS DEL LECTOR (Y DE LA LECTORA)

Entender la literatura como un modo específico del decir cuya identidad no solo se deriva de unas u otras características lingüísticas y textuales, sino también de su uso como práctica social de lectura compartida por una comunidad letrada en contextos concretos de comunicación, implica indagar sobre lo que ocurre entre el texto y el lector y sobre las mediaciones subjetivas y culturales que intervienen en la experiencia literaria. El lector (y la lectora) escolar se convierten entonces en el sujeto de la educación literaria, antes que las obras, autoras y autores sagrados de cada literatura o las técnicas filológicas del comentario literario de fragmentos de la literatura canónica debidamente seleccionados. A ese énfasis en el alumno o en la alumna como sujetos de la educación literaria contribuyen las investigaciones realizadas en el ámbito de la psicología cognitiva, que enfatiza el papel del estudiante en la construcción del conocimiento, y los estudios literarios que se ocupan de analizar la actividad del lector en su afán de comprender las obras literarias.

Los estudios cognitivos (Wallon *et al.*, 1976; Bruner, 1991; Vygotski, 2003) constituyen el inicio de un enfoque constructivista que concibe el aprendizaje –en este caso, el aprendizaje de la lectura y de la escritura literarias– como una acción mediante la cual el alumno o la alumna ya no son una *tabula rasa*, sino sujetos que construyen y reconstruyen activamente los saberes. En ese proceso es esencial tener en cuenta sus conocimientos previos –su «enciclopedia» Eco (1965/1988)–, su «textoteca interna» (Devetach, 2008) y el bagaje de experiencias, de hábitos y de actitudes en torno a la literatura que traen consigo, con el objetivo de ayudarles a reconstruir esos saberes y a ampliar sus horizontes lectores. En ese contexto, es esencial

fomentar desde la escuela –y desde la educación literaria– la interacción social cotidiana, promoviendo el trabajo colaborativo y brindando espacios de discusión colectiva en los que los niños puedan reflexionar sobre el lenguaje como instrumento que media entre el pensamiento y en la acción humana (Fittipaldi, 2013, p. 25).

Por otra parte, en los estudios literarios y en la investigación en didáctica de la literatura en las últimas décadas cobra una especial relevancia el análisis del papel que desempeña el lector en las prácticas subjetivas y sociales de la lectura literaria. Hasta hace poco tiempo, como vimos en la sección «La enseñanza literaria: el jardín de senderos que se bifurcan», el énfasis en la educación literaria no se situaba en el lector sino en los modelos textuales del buen hablar y del buen escribir (hasta el siglo XVIII, de acuerdo con la tradición retórica), en el autor o autora consagrados por la historia nacional de cada literatura como reflejo del patrimonio cultural del pueblo (durante los siglos XIX y XX, de acuerdo con el espíritu romántico y nacionalista) y en el estudio científico del texto (durante la segunda mitad del siglo XX, de acuerdo con la influencia formalista y estructuralista en la teoría literaria). A partir de los años 1970, de la mano de la estética de la recepción y de la *reader response* (o teoría de las respuestas lectoras), asistimos a un cambio de paradigma en los estudios literarios al otorgarse a partir de entonces una relevancia especial a la actividad del sujeto lector en los procesos de lectura. Como señala Rouxel (1996, p. 44),



el desplazamiento del estudio del texto hacia el estudio del lector corresponde a una ruptura epistemológica profunda. Significa el paso de una concepción de la literatura como cosa a la literatura como actividad: la del escritor y la de los lectores sin los cuales el texto no tiene existencia (p. 44).

Desde la estética de la recepción, Jauss (1987) plantea la necesidad de indagar en torno a la fusión de horizontes que se produce entre los elementos del efecto (el *horizonte del texto*) y de la recepción (el *horizonte de expectativas* de los lectores), ya que la construcción del sentido solo es posible mediante esa fusión:

El lector empieza a entender la obra en la medida en que, recibiendo las orientaciones previas que acompañan al texto, construye el horizonte de expectativas intraliterario. Pero el comportamiento respecto al texto es siempre a la vez receptivo y activo. El lector solo puede convertir en habla un texto –es decir, convertir en significado actual el significado potencial de la obra– en la medida en que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo. Esta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos, necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales, por las específicas de cada estrato social y también por las biográficas (Jauss, 1987, p. 77).

Por su parte, Iser (1987) entiende la comprensión lectora como un *proceso productivo* (p. 101) y la lectura como una *relación dialógica* (p. 111) y dinámica entre el texto y el lector, cuya actividad es la que posibilita la construcción del sentido textual. Iser estudia los *espacios vacíos* del texto como elementos del plano de lo *no dicho* pero que el lector debe identificar y hacer explícitos durante el acto de lectura. Es a través de los espacios vacíos como el lector interviene activamente en la construcción de los sentidos textuales mediante el ejercicio de la imaginación y la creación de vínculos entre sus experiencias y las ofrecidas por el texto con el fin de producir una interpretación de lo leído. El concepto de *espacios vacíos* se relaciona de manera directa con el de *lector implícito*, pues ambos aluden a estructuras inscritas en el texto e ideadas por cada autor en el proceso de producción textual. El lector implícito no se refiere a una persona concreta sino a la imagen del lector inferida por el escritor, quien –durante el proceso de escritura– construye en el texto las características y funciones que ha de cumplir *su* lector.

Aidan Chambers (1990) retoma estas nociones para utilizarlas en el ámbito de la literatura para la infancia y la adolescencia. Con el fin de comprender cómo esta literatura contribuye a formar a los lectores, Chambers indaga en las estrategias que utilizan los escritores para acercarse al *lector niño* y mostrarle la realidad construida en el texto (p. 16). El análisis de los libros y de cómo estos van configurando su destinatario permite a Chambers estudiar «esos espacios para la interpretación que el autor deja a su lector para que los complete» (p. 14).

En una dirección semejante se sitúan las reflexiones en torno al *lector modelo* realizadas por Umberto Eco desde los estudios de orientación semiótica. En *Lector in fabula* (1987), Eco desarrolla una teoría de la lectura que, partiendo de los estudios sobre la recepción, revela cómo esos *espacios vacíos* o elementos *no dichos* del texto



no son una construcción arbitraria o aleatoria por parte del lector, sino que forman parte de una estrategia del escritor. Quien escribe, al establecer un territorio compartido de juego con el lector y al inferir las competencias de distinto tipo (entre las que se encuentran saberes de tipo léxico, genérico, estilístico, enciclopédico, etc.) que como lector posee, construye en el interior del texto su particular *lector modelo*.

Estos y otros estudios sobre las mediaciones entre texto y lector, como los realizados por Rosenblatt (1978), Chartier y Hébrard (1994), Colomer, (1998) o Meek (2001),

nos conducen a entender la lectura como una práctica simbólica que implica intercambios constantes que llevan al sujeto a reestructurar sus conocimientos y a desarrollar sus potencialidades. Pero esto también sucede con el texto, pues este constituye un sistema abierto que adquiere significaciones diversas de acuerdo con las múltiples situaciones de lectura y con los distintos sujetos que leen (Fittipaldi, 2013, p. 32).

En este sentido la lectura es una *experiencia*, un acontecimiento en el que un texto específico y un lector particular se encuentran en una situación determinada. En este proceso de transacción el texto y el lector se interpenetran y de allí surge el sentido de la lectura. Las implicaciones didácticas de este enfoque han dado lugar a múltiples y enriquecedoras experiencias en el ámbito de la educación literaria y de la mediación lectora (véase en este sentido la penúltima sección de este artículo).

EL DESEO DE LEER

El deseo de leer es una mezcla de apetencias y de instrucción, de tedio y de asombro, de emoción y de estudio, de placer y de deber. Y quizá también es un deseo cuyo origen esté oculto y cuyo itinerario a lo largo del tiempo obedezca a una sutil dialéctica entre el azar y la voluntad. Como señala Laura Devetach (2008, p. 18),

el camino lector personal no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Consta de entramados de textos que vamos guardando. Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia, un piso para el viaje que no es difícil de hacer crecer una vez que se descubre y se valoriza (p. 18).

En ese deseo y en ese itinerario ha de intervenir la institución escolar, especialmente entre quienes no habita ningún deseo ni les espera ningún itinerario. Porque, como señala Juan Mata (2004), aunque la escuela no es omnipotente,

nuestra obligación es actuar siempre con la suposición de que todos los alumnos pueden ser conquistados. La educación sucede en los arenales de la playa, en la zona de contacto entre el agua y la tierra, entre lo que podría hacerse y lo que puede hacerse, entre lo conveniente y lo posible, entre el saber y el saber hacer (p. 17).

En este contexto, la educación literaria debería contribuir a fomentar el diálogo entre el lector escolar y el texto literario desde la idea de que la literatura no es



algo inasequible ni ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas, sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho todas las alumnas y todos los alumnos. No conviene olvidar que la educación obligatoria constituye para la inmensa mayoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes el único escenario en el que van a tener la oportunidad de acceder al conocimiento, a la lectura, a la interpretación y al disfrute de los textos de la literatura, así como quizá a la experiencia de la creación de textos de intención literaria. En otras palabras, el único escenario en que es posible que la literatura les salga al paso. Como señala Graciela Montes (2006), es tarea de la escuela

crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura. [...] La escuela tiene sus rutinas, sus tiempos y sus espacios de larga tradición. Pero, si quiere dar lugar a la experiencia de la lectura personal –la que vale la pena– y permitir que se despliegue en todas sus posibilidades, deberá reservarle un lugar –en el espacio y en el tiempo– cómodo, holgado y específico. Una ocasión precisa, las condiciones necesarias y un ánimo deliberado. De modo que quede claro para todos que lo que se hará en ese espacio y ese tiempo elegidos será justo eso: leer (p. 18).

Frente a la idea de que el acceso al texto literario solo está al alcance de una minoría en posesión de una interioridad refinada y de un alto grado de excelencia cultural, una educación literaria de orientación democrática y emancipadora vindica el derecho al disfrute de las palabras de la literatura de todas las personas. Si el poeta Juan Ramón Jiménez dedicaba sus obras líricas «a la minoría, siempre» en nombre de una poesía pura e incontaminada, al alcance de una élite selecta, estas líneas sobre los objetivos de la educación literaria se alinean con el sentido último de las palabras con las que otro poeta, Blas de Otero, iniciaba sus versos de hondo contenido democrático y social: «A la inmensa mayoría».

La literatura aporta modelos de lengua a la vez que maneras de indagar sobre el mundo y sobre la condición humana. En efecto, los textos literarios constituyen una forma de expresión capaz de abrir el *horizonte de expectativas* y el abanico de experiencias de quienes los leen a través de las ficciones sobre otras gentes, otros lugares, otros tiempos, otras sociedades, otras culturas, otros conflictos... Como escribe Laura Devetach (2008, p. 20),

cuando el deseo de leer nos toca el hombro, quizás sucede porque tenemos instalados deseos previos en relación con las palabras de otros, ordenadas en un texto. Tal vez cuando recurrimos a los textos buscamos algo desconocido, algo que se nos plantea como un puente hacia cosas ocultas, y eso nos puede resultar temible, pero a la vez estimulante para la curiosidad, para satisfacer apetencias que se van generando en los movimientos del ánimo (p. 20).

En otras palabras, en las páginas de las obras literarias no solo se utiliza de una manera creativa el lenguaje, sino que se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con el tiempo pasado y presente. De esta manera, en la lectura literaria el lector y la lectora escolares se asoman al laberinto de la condición



humana y a los anhelos y conflictos de las personas, de las culturas y de los pueblos a lo largo del tiempo.

En la medida en que en la literatura no solo encontramos versos y prosas, amores y desamores, argumentos y desenlaces, paisajes y personajes, memorias y evocaciones, agudezas del ingenio, artes del relato y purgas del corazón, sino también conflictos sociales y dilemas morales, la educación literaria no debería restringirse al análisis formal de la textura lingüística de los textos ni eludir la indagación crítica en torno a las ideologías subyacentes en las obras literarias y en los mundos de ficción que en ellas se crean y recrean. En otras palabras, la educación literaria debería contribuir no solo a la *educación estética* de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje en los textos literarios, sino también a su *educación ética* en la medida en que en esos textos (al igual que en cualquier otro texto) encontramos tanto artificios lingüísticos como estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo que merecen el ojo crítico del lector escolar.

En esta voluntad la tarea del profesorado, como señalan George Steiner y Cécile Ladjali, profesora de literatura en un liceo ubicado en los suburbios de París, «consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo» (Steiner y Ladjali, 2005, p. 31). En otras palabras, enseñar a mirar con ojos ajenos, a extender el territorio de la experiencia y a atravesar las fronteras de los mundos cotidianos, a habitar en otros cuerpos y a agitar otras memorias, a «aventurarse en el otro, explorarlo, domar su ajenidad» (Petit, 2015, p. 57), a atreverse a subvertir el orden establecido y a asomarse a los placeres prohibidos, a conquistar lo imposible y a creer en la verdad de las mentiras, a entender en fin las ficciones como herramientas de construcción de otras realidades. Y en ese contexto, «lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa después de leer. Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tienen algo que decirnos. Si leer nos hace, físicamente, más reales» (Zaid, 1996).

¿QUÉ HACER EN LAS AULAS?

Enunciaré a continuación, como anuncié al comienzo de estas líneas, algunas orientaciones didácticas en la esperanza de que contribuyan a la formación de lectores y lectoras competentes y al desarrollo de la competencia literaria del alumnado:

- Hay que favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria ya que los alumnos y las alumnas avanzarán en su competencia literaria en la medida en que entiendan que los textos literarios son un modo de expresión entre otros posibles en la vida cotidiana de las personas. Es necesario que se sientan parte de una «comunidad de lectores y escritores» (Cairney y Langbien, 1989) que concibe la literatura no solo como una experiencia estética de carácter personal, sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido. Dicho de otra manera, es esencial hacerles ver que lo que se hace en las aulas con la literatura es semejante a lo que se hace con la literatura en las tertulias, en las bibliotecas públicas,



en las librerías, en los cafés, en los clubes de lectura, en los coloquios literarios... Conversar sobre lo leído (y sobre lo escrito) y cotejar las diferentes interpretaciones del texto que habitan entre quien leen literatura (dentro y fuera de las aulas) constituye en este sentido una estrategia didáctica ineludible en la comunidad letrada de las aulas.

- No tiene ningún sentido enfrentar en los inicios de la educación literaria a los alumnos y a las alumnas con formas lingüísticas de una especial dificultad como si esa dificultad confiriera una mayor calidad estética al texto. Como señala irónicamente Benítez Reyes (1996, p. 25), «hay quien defiende la necesaria condición hermética del poema para asegurar su eficacia estética, como hay quien defiende la autoflagelación como método para alcanzar el goce».
- Es esencial seleccionar y secuenciar los textos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes (de la lectura individual a la lectura colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos, de la escritura personal a la elaboración colectiva de textos de intención literaria) y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna. Al fin y al cabo, la función de la literatura «solo se manifiesta plenamente cuando la experiencia literaria del lector entra en el horizonte de expectativas de su vida real, determina su comprensión del mundo y repercute también por ello en su comportamiento social» (Jauss, 1967/1976, p. 201).
- Conviene fomentar en las aulas las actitudes que favorecen el placer, la emoción y el disfrute de los textos literarios⁵. En este sentido, la competencia literaria sería un efecto del *legado de satisfacciones* (Britton, 1977) que causan la lectura y la escritura literarias en quienes leen y escriben habitualmente. Ese legado no tendría que ver solo con el aprendizaje académico de las obras y de los autores y autoras de la literatura canónica sino también y, sobre todo, con el placer que emana del contraste entre la experiencia de lo cotidiano de quienes leen y sus experiencias en torno a la lectura de los textos literarios. Como señalaba el escritor Torrente Ballester (1987),

están muertos los textos en sus páginas cerradas; abrirlas, leerlos y sentirlos es igual que recrearlos y a veces (las mejores) insertarlos en la vida personal ya como una parte de ella: la poesía sirve para eso y no requiere otra razón de ser, con esta se justifica (p. 50).

Frente a un acercamiento al texto literario como pretexto para el estudio académico de sus tejidos lingüísticos, en la escolaridad obligatoria hay que

⁵ «¿No les parece que ya casi nadie lee porque sí, para tener la vivencia de la inutilidad, la virtud de la pereza, el elogio de lo que no tiene provecho como mercancía y por eso vale la pena; y que todo se ha vuelto concepto, información, ir al punto, fotocopiar la fotocopia, subrayar el subrayado, olvidarse de la lengua materna, del ritmo, de la poética del lenguaje, y no ser sus serviles obedientes?» (Skliar, 2017, p. 119).



favorecer el encuentro gozoso del lector escolar con la literatura. En otras palabras, hay que fomentar la oportunidad de que se produzca ese encuentro, que es el que tenemos los lectores cuando leemos sin que nadie se interponga. Como señala Juan Domingo Argüelles (2009),

no debemos imponer jamás a nadie, y menos a un niño, y mucho menos a un adolescente, un libro que suponemos que «le tiene que gustar» porque es «indiscutiblemente bueno». Cuando somos niños, un libro que no es para nosotros nos puede asfixiar. Solo los libros que nos interesan por algún motivo nos entregan oxígeno y nos hacen la vida más respirable.

Claro que el maestro y la maestra tienen un papel ineludible a fin de insuflar oxígeno en sus estudiantes, hacerles la vida más respirable gracias al placer de la lectura literaria y evitar el extravío del lector escolar por los itinerarios de sentido del texto literario, pero han de evitar ser un forense o un taxidermista. Como escribe Yolanda Reyes (2016), «necesitamos poemas, cuentos y toda la literatura posible en nuestras escuelas, no para subrayar ideas principales sino porque necesitamos pasar la vida por el tamiz de las palabras» (p. 21).

Sin ese diálogo entre el texto literario y el deseo de emociones y de sentidos del lector escolar, la literatura será una más de las áridas asignaturas que el alumnado ha de estudiar si desea salvar con éxito los obstáculos académicos que conducen a la obtención de los certificados escolares, pero no necesariamente al amor a los libros. De hecho, a menudo el odio o la indiferencia hacia la literatura refleja el rechazo a las prácticas escolares de que fue objeto en las aulas lo literario. De igual manera, abundan los amantes de la lectura literaria y de los libros que adquirieron ese amor por la literatura al margen de, o pese a, las clases que recibieron durante su estancia escolar.

- Ayudar a los alumnos y a las alumnas a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos cada vez más complejos exige planificar un itinerario adecuado de aprendizajes literarios. En este sentido, conviene diseñar una serie de secuencias didácticas en las que se tengan en cuenta las dificultades de comprensión de las estructuras textuales y de los mundos enunciados en cada tipo específico de texto literario. Una secuencia de aprendizaje en torno a los textos literarios debe tener en cuenta el grado de dificultad de las convenciones lingüísticas y retóricas utilizadas en cada texto, con el fin de hacer posible la identificación de los mecanismos de construcción del sentido en la ficción literaria y en consecuencia el acceso de adolescentes y jóvenes al significado de la obra literaria.

Es esencial tener en cuenta en las actividades del aprendizaje literario las operaciones implicadas en la lectura con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades de comprensión de los textos. De ahí la importancia de tareas de aprendizaje en las que se enseñen estrategias orientadas a facilitar la comprensión del texto literario (estrategias de identificación de la idea principal, de la estructura textual y de la intención del autor, del tipo de



texto, del contexto del texto y de sus efectos comunicativos, de las inferencias, de los recursos textuales, semánticos y retóricos...).

- La educación literaria no debe conllevar el olvido de otras formas expresivas con las que la literatura guarda una innegable semejanza en cuanto a sus estrategias discursivas y a sus efectos estéticos. Estos modos de expresión (entre los que se encuentran algunos textos de la canción popular, del cómic y de la publicidad, los relatos cinematográficos, las series televisivas...) gozan de una innegable omnisciencia en nuestras sociedades y comparten en la actualidad con la poesía y con la narración literaria algunas *formas del decir* y algunos efectos estéticos⁶. Por ejemplo, como señala Roland Barthes (1963), el mensaje publicitario condensa en sus enunciados lingüísticos los usos retóricos y los contenidos oníricos del género lírico, «operando así esa gran liberación de las imágenes (o mediante las imágenes) que define a la poesía misma» (p. 243).

Al subrayar la *función poética* de algunos textos publicitarios, Barthes no hizo otra cosa que seguir las observaciones de Roman Jakobson, quien afirmó en su día que «cualquier tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía a la función poética sería una simplificación tremendamente engañosa» (Jakobson, 1960/1984, p. 358). De ahí la conveniencia de incorporar a las aulas el análisis de estos otros textos e hipertextos cuyos usos y formas evocan una cierta intención poética y un cierto efecto estético. No en vano algunas manifestaciones del cómic, de la canción, de la publicidad y de los relatos televisivos y cinematográficos⁷ utilizan a través de estrategias intertextuales y multimodales los estereotipos enunciativos de lo poético y de lo narrativo (Lomas, 1996, 2016) en su afán de estimular el disfrute estético y lúdico y de conseguir un cierto prestigio cultural y artístico.

- El canon literario es el efecto de una construcción cultural en la que intervienen desde las historias nacionales de la literatura y los estudios de teoría literaria hasta la crítica especializada, las ideologías en litigio, el mundo editorial y la institución escolar (Eagleton, 1983/1988). Sin embargo, en la actualidad asistimos a una diversidad casi infinita de textos que comparten con la literatura su estatuto de textos de ficción y sus procedimientos narrativos y poéticos. Nos estamos refiriendo a esas *otras literaturas* en las que incluiríamos

⁶ «Una vez anulada la diferencia jerárquica entre alta y baja cultura, la dimensión estética se ha extendido a todos los aspectos y rincones del mundo contemporáneo: política, vida cotidiana, publicidad, objetos, videojuegos, *computer graphics*, etc. Por supuesto, con frecuencia se trata de una belleza velada y estandarizada, producida directamente por exigencias comerciales, pero es un fenómeno en absoluto fácil de analizar y valorar: según de qué punto de vista se trate puede interpretarse como progreso, como pesadilla o como perversa banalización» (Fusillo, 2012, p. 17).

⁷ «Hoy en día, muchos de los libros que eligen los niños fueron objeto de adaptaciones cinematográficas o televisivas», aunque «el imaginario no funciona completamente del mismo modo a partir de las imágenes filmadas o de las palabras leídas» (Petit, 2015, pp. 72, 73).



desde las innovadoras y silenciadas aventuras de las vanguardias literarias y algunos géneros olvidados por la historia canónica de la literatura (el folletín, el melodrama, la ciencia ficción, el género policial...) hasta la denominada *literatura de adolescentes* y otras formas de expresión de las culturas juveniles (grafitis, canciones, literatura digital y narrativa transmedia...). Ello invita a replantearse radicalmente la idea de que el único criterio de selección de los textos literarios en la educación haya de ser el *canon literario* establecido por la tradición académica y cultural sin tener en cuenta las competencias lectoras, el entorno comunicativo y el horizonte de expectativas de cada lector y de cada lectora. Las obras ajustadas al canon literario invitan al respeto cultural y a la reverencia académica, pero no necesariamente al diálogo con el lector escolar y al amor a los libros y a la literatura. De ahí el sentido de la invitación de autores como Gustavo Bombini a tener en cuenta esas *otras literaturas* (y esas otras culturas) y a favorecer en las aulas «ciertos cruces entre experiencias culturales y estéticas que la escuela ha percibido tradicionalmente como divorciadas» (Bombini, 1996, p. 13).

- No hay texto sin contexto y no hay texto literario sin contexto cultural ni mediación editorial. En otras palabras,

la literatura forma parte de los procesos de producción y transmisión social. Hacer ver que las obras literarias están impregnadas por las ideologías de una época puede contribuir a que los alumnos entiendan mejor el hecho literario [...]. De igual modo, percatarse de los elementos comerciales, artísticos o académicos del mundo del libro puede ayudarles a entender los mecanismos de difusión de los *best-seller*, la función de los premios literarios, la fijación de los cánones literarios o el papel de internet en la creación y difusión de la literatura (Mata y Villarrubia, 2011, p. 58).

- Finalmente, en las aulas conviene conjugar las actividades de lectura, análisis e interpretación de los textos literarios con las tareas de la escritura libre de intención literaria (Freinet, 1970). Escribir en el aula textos *a la manera de* (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre y al azar o como un juego regulado por consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la escritura literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje. El *taller literario* (o taller de escritura creativa) aparece en este contexto como una estrategia aconsejable y utilísima en esa labor orientada a contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas. Porque la competencia literaria no ha de restringirse únicamente a una competencia lectora. Como señala Di Girolamo (2001),

la competencia literaria [...] comprende dos aptitudes completamente distintas: la de producir obras literarias y la de entenderlas. La competencia literaria se realiza en la confrontación de dos papeles distintos: escritor y público. Es como si en una comunidad lingüística el uso de la palabra estuviera reservado exclusivamente a ciertos grupos y el grueso de la población pudiera solo escuchar: el código es el mismo pero solo a unos pocos les está consentido su uso activo (p. 125).



Los talleres de escritura creativa constituyen una de las dos vertientes de la competencia literaria de las personas y una tarea ineludible en una educación comprometida con el aprendizaje de otras miradas sobre el mundo⁸ y con el derecho de las personas al *uso activo* de las palabras de las literaturas.

INAUGURAR LA REALIDAD

Estas líneas sobre la educación literaria desean ser una invitación a convertir las aulas en escenarios abiertos al juego poético, al ocio lector⁹, a la fantasía y a la imaginación, a las ficciones y a los mundos posibles, al placer del texto libre, a la escritura creativa, al disfrute de la literatura, en fin, y encuentran en estas palabras del poeta Luis García Montero (1993) su último y definitivo argumento:

Nada más útil que la literatura porque ella nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de la otra como los días en el calendario, que vivimos, en fin, en un simulacro, en una realidad edificada, como los humildes poemas o los grandes relatos, y que podemos transformarla a nuestro gusto, abriendo o cerrando una página, sin humillarnos a verdades aceptadas con anterioridad. Porque nada existe con anterioridad, solo el vacío, y todo empieza cuando el estilete, la pluma, el bolígrafo, las letras de la máquina o el ordenador se inclinan sobre la superficie de la piel o del papel para inaugurar así la realidad (p. 144).

RECIBIDO: 17 de abril de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023

⁸ «Aprender a escribir significa cultivar la mirada poética, discernir entre el arte y la simple enunciación, saber, y también querer, mirar el mundo como nadie lo ha mirado. La práctica de la escritura prelude la comprensión de la literatura, empuja a leer con ojos de escritor» (Mata, 2004, p. 96).

⁹ En opinión de Juan Mata (2004), «leer es una suerte de rebelión contra la tiranía de hacer que cada acto de nuestras vidas tenga algún provecho, algún significado. Una de las más subversivas conquistas culturales de la humanidad es la de la lectura por puro deleite, sin ánimo de recompensa moral o lucro personal [...]. El tiempo de la lectura es un tiempo arrebatado a las urgencias cotidianas en beneficio del ensueño o el simple regocijo. Estimular la lectura es una forma de instruir en la suspensión del tiempo del deber» (pp. 23-24). De igual opinión es Carlos Skliar (2017): «Para quien lee poemas, el lenguaje es una rareza que interpela al mundo cotidiano en su hartazgo de informaciones, opiniones y otras blasfemias: le impone una detención inesperada, atrae su mirada hacia lo recóndito, dirige su atención hacia lo pequeño, lo mínimo, lo que parece insignificante, lo que en verdad hace humano a lo humano y no sus estridencias y barullos» (p. 116).



REFERENCIAS

- ARGÜELLES, J.D. (18 de enero de 2009). La autobiografía lectora de Michèle Petit. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2009/01/18/sem-arguelles.html>.
- BARTHES, R. (1963/1990). Le message publicitaire. En *La aventura semiológica* (pp. 239-243). Paidós.
- BENÍTEZ REYES, F. (1996). *Paraísos y mundos*. Hiperión.
- BOMBINI, G. (1996). Otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 7-14.
- BORGES, J.L. (1980). El libro. En *Borges oral* (pp. 51-58). Brujuela.
- BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- BRITTON, J.N. (1977). «Response to literature», en M. Meek, A. Waelow y G. Barton (eds.), *The cool web: The pattern of children's reading* (pp. 106-111). Macmillan.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- CAIRNEY, T. y LANGBIEN, S. (1989). Building communities of readers and writers. *The Reading Teacher*, 42(8), 560-567.
- CASCIARI, H. (16 de noviembre de 2015). *El móvil de Hansel y Gretel* [archivo de vídeo]. YouTube. https://youtu.be/eDAj_nW5YBY.
- CHAMBERS, A. (1990). «The reader in the book», en P. Hunt (ed.), *Children's literature. The development of criticism* (pp. 91-114). Routledge.
- CHARTIER, A.M. y HEBRARD, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa.
- COLOMER, T. (1996). «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación», en C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DEVETACH, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- DI GIROLAMO, C. (2001). *Teoría crítica de la literatura*. Crítica.
- EAGLETON, T. (1983/1988.). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- ECO, U. (1965/1988). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- ECO, U. (1987). *Lector in fabula*. Lumen.
- FITTIPALDI, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/131306#page=1>.
- FREINET, C. (1970). *El texto libre*. Laia.
- FUSILLO, M. (2012). *Estética de la literatura*. Antonio Machado Libros.
- GARCÍA MONTERO, L. (1993). *Confesiones poéticas*. Diputación Provincial.
- ISER, W. (1987). «El proceso de lectura: enfoque fenomenológico», en J.A. Mayoral (ed.), *Estética de la recepción* (pp. 215-243). Arco Libros.
- JAKOBSON, R. (1960/1984). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general*, pp. 347-395. Seix Barral.



- JAUSS, H.R. (1967/1976). La historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. En *La literatura como provocación* (pp. 137-193). Península.
- JAUSS, H. R. (1987). «El lector como instancia de una nueva historia de la literatura», en J.A. Mayo-
ral (ed.), *Estética de la recepción* (pp. 59-85). Arco Libros.
- JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- LOMAS, C. (1996). *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lin-
güística* (vol. 2). Paidós.
- LOMAS, C. (coord.). (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la lite-
ratura en la escuela*. Graó.
- LOMAS, C. (2016). Relatos de ayer y de hoy: del cuento tradicional al microrrelato publicitario. *Tex-
tos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 74, 26-34.
- LOMAS, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de
la comunicación*. Santillana (3.ª edición actualizada, en versión impresa y digital, en Graó,
2023).
- MATA, J. (2004). *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Graó.
- MATA, J. y VILLARRUBIA, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación litera-
ria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49-59.
- MEEK, M. (2001). ¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños? Un encuen-
tro con la crítica y los libros para niños. *Parapara Clave. Banco del Libro*, (2), 15-30.
- MONTES, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación,
Ciencia y Tecnología de la Nación.
- MUKAROVSKY, J. (1932/1977). Lenguaje estándar y lenguaje poético. En *Escritos de estética y semió-
tica del arte* (pp. 308-318). Gustavo Gili.
- NUSSBAUM, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- PENNAC, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.
- PETIT, M. (2001). *Lecturas. Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura
Económica.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. [http://www.
marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immi-
grants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immi-
grants%20-%20Part1.pdf)
- QUENEAU, R. (1961). *Cent mille milliards de poèmes*. Gallimard.
- REYES, Y. (2016). *La poética de la infancia*. La Luna Libros.
- ROSENBLATT, L.M. (1978). *The reader, the text and the poem: The transactional theory of the literary
work*. Southern Illinois University Press.
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.
- SKLIAR, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Graó.
- STEINER, G. y LADJALI, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- TORRENTE BALLESTER, G. (1987). *Cotufas en el golfo*. Destino.



- VAN DJIK, T.A. (1983/1988). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- VYGOTSKI, L.S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- WALLON, H., PIAGET, J. y OSTERRIETH, P.A. (1976). *Los estadios en la psicología del niño*. Nueva Visión.
- ZAID, G. (1996). *Los demasiados libros*. Anagrama.



EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN: TRANSFORMACIÓN DE LA FORMA DE ENSEÑAR Y DE APRENDER

Carina S. González-González

Departamento de Ingeniería Informática y de Sistemas

Universidad de La Laguna

E-mail: cjgonza@ull.edu.es

RESUMEN

La inteligencia artificial (IA) ha demostrado su potencial para transformar numerosos campos, y la educación no es una excepción. En la era digital actual, la IA ha emergido como una herramienta poderosa que está revolucionando la forma en que se enseña y se aprende. En este artículo, exploraremos el impacto de la inteligencia artificial en la educación y cómo está transformando el panorama educativo en todos los niveles. Desde la personalización del aprendizaje hasta la mejora de la retroalimentación y el desarrollo de recursos interactivos, examinaremos cómo la IA está cambiando la forma en que adquirimos conocimientos y habilidades.

PALABRAS CLAVE: IA en la educación, enseñanza y aprendizaje, Chat GPT.

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE
IN EDUCATION: TRANSFORMING HOW
WE TEACH AND LEARN

ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) has demonstrated its potential to transform numerous fields and education is no exception. In today's digital age, AI has emerged as a powerful tool that is revolutionizing teaching and learning. In this article, we will explore the impact of artificial intelligence in education and how it is transforming the educational landscape at all levels. From personalizing learning to improving feedback and developing interactive resources, we will examine how AI is changing how we acquire knowledge and skills.

KEYWORDS: AI in education, teaching and learning, Chat GPT.



1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial ha emergido como una tecnología disruptiva en el campo de la educación. La capacidad de las máquinas para analizar grandes volúmenes de datos, aprender patrones y tomar decisiones basadas en algoritmos sofisticados está transformando la forma en que enseñamos y aprendemos.

Aunque la investigación en inteligencia artificial (IA) en educación lleva décadas desarrollándose a nivel internacional, ha experimentado un gran avance en los últimos diez años impulsada por el desarrollo de técnicas de aprendizaje automático (*machine learning*), procesamiento de lenguaje natural (NPL) y redes neuronales, entre otras técnicas que requerían de una gran cantidad de datos para su entrenamiento (Chen *et al.*, 2022; Prahani *et al.*, 2022). Las aplicaciones de IA en educación se basan en una amplia gama de técnicas, que además de las anteriormente mencionadas, incluyen la minería de datos educativos (*data mining*), las analíticas de datos (*learning analytics*), sistemas multiagente, lógica difusa y sistemas bayesianos, entre otras. Por ejemplo, las técnicas de minería de datos y analítica de datos de aprendizaje se utilizan para analizar grandes cantidades de datos de los estudiantes con el fin de identificar patrones y tendencias en el rendimiento académico, el comportamiento y la interacción del estudiante, lo cual puede ayudar a los educadores a diseñar planes de estudio personalizados y proporcionar retroalimentación detallada a los estudiantes (Chan, Hogaboam & Cao, 2022). En el caso de los sistemas multiagente, se utilizan para crear sistemas de tutoría inteligente que pueden interactuar con los estudiantes y proporcionar ayuda en tiempo real en función de sus necesidades específicas, proporcionando una experiencia de aprendizaje personalizada y adaptativa (Murtaza *et al.*, 2022). Las redes neuronales se utilizan para la clasificación y el análisis de datos, la identificación de patrones de aprendizaje y la creación de sistemas de reconocimiento de voz y texto. La lógica difusa se utiliza para la modelización de incertidumbres y para la creación de sistemas de evaluación adaptativos y personalizados, al igual que los sistemas bayesianos, que se utilizan para la toma de decisiones y la modelización de incertidumbres en sistemas de recomendación de contenido educativo y sistemas de evaluación adaptativos.

El estado del arte en esta materia es amplio, y lleva muchos años desarrollándose, y posiblemente veremos en un presente-futuro próximo más avances emocionantes en este campo, impulsados por técnicas de IA cada vez más sofisticadas.

A continuación, veremos algunas de las aplicaciones de IA en educación organizada por diferentes niveles, para luego ver las tendencias actuales existentes, sus potenciales problemas, desafíos y oportunidades.

2. APLICACIONES DE LA IA EN LA EDUCACIÓN

En la actualidad, se están explorando diversas aplicaciones de la IA en el ámbito educativo, incluyendo la personalización del aprendizaje, la evaluación automatizada, la tutoría inteligente y la detección temprana de problemas de aprendizaje (Chen *et al.*, 2022; González-González, 2004). Una de las áreas más destacadas de



la investigación en IA en educación es la personalización del aprendizaje (Murtaza *et al.*, 2022), que trata sobre el uso de algoritmos de aprendizaje automático para adaptar la experiencia de aprendizaje a las necesidades y características individuales del estudiante, lo que puede mejorar significativamente la eficacia del proceso de aprendizaje.

Otra área de investigación en IA en educación es la evaluación automatizada (Lloret *et al.*, 2022), que implica el uso de algoritmos de aprendizaje automático para evaluar automáticamente el trabajo de los estudiantes, lo que puede ahorrar tiempo y mejorar la objetividad de las evaluaciones. También se puede utilizar la evaluación automatizada para la detección del plagio, como ejemplo lo realiza Turnitin (<https://www.turnitin.com/>). Esta plataforma de detección de plagio utiliza técnicas de IA, como el aprendizaje automático y el procesamiento del lenguaje natural, para identificar y comparar el texto de los estudiantes con otros textos en la web y en su propia base de datos identificando patrones de plagio a través del aprendizaje automático y el procesamiento del lenguaje natural para analizar el texto y compararlo con otros textos.

También se ha investigado sobre el uso de la IA para la tutoría inteligente (González-González *et al.*, 2014; González-González, 2004), que implica el modelado del conocimiento del estudiante, la base de datos de conocimiento experto, modelado de estrategias docentes y uso de agentes virtuales inteligentes para proporcionar retroalimentación y apoyo a los estudiantes. Esto puede ayudar a mejorar la calidad del aprendizaje y reducir el costo de la educación. Un ejemplo es el sistema de tutoría inteligente de Carnegie Learning (<https://www.carnegielearning.com/>), que utiliza un modelo de redes neuronales para evaluar el desempeño de los estudiantes en tiempo real. El modelo de redes neuronales procesa la entrada de los estudiantes (por ejemplo, sus respuestas a preguntas de prueba) y luego genera una salida que indica qué tan bien están realizando el tema en cuestión. El sistema de tutoría utiliza esta salida para proporcionar retroalimentación personalizada y adaptativa a los estudiantes. Además, la IA también está siendo utilizada para la detección temprana de problemas de aprendizaje (Murtaza *et al.*, 2022), lo que puede ayudar a identificar y abordar los problemas antes de que se conviertan en obstáculos importantes para el aprendizaje.

Existen numerosas aplicaciones educativas muy conocidas que utilizan técnicas de IA, tales como Knewton (<https://www.knewton.com/>), Duolingo (<https://es.duolingo.com/>), Smart Sparrow (<https://www.smartsparrow.com/>) o Gradescope (<https://www.gradscope.com/>). Knewton es una plataforma de aprendizaje adaptativo que utiliza técnicas de IA para adaptar la experiencia de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante y proporcionar retroalimentación detallada en tiempo real. Duolingo es una plataforma de aprendizaje de idiomas que utiliza técnicas de IA, como el procesamiento del lenguaje natural, para personalizar la experiencia de aprendizaje para cada estudiante y proporcionar retroalimentación adaptativa. Smart Sparrow es una plataforma de aprendizaje adaptativo que permite a los educadores crear cursos personalizados utilizando técnicas de IA para adaptar la experiencia de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante. Y Gradescope es una plataforma de evaluación de tareas que utiliza técnicas de IA, como



la visión por ordenador y el procesamiento del lenguaje natural, para automatizar la corrección de tareas y proporcionar retroalimentación detallada a los estudiantes.

Además, la IA ha sido utilizada en la educación matemática para mejorar la forma en que se enseña, se aprende y se evalúa. Como ejemplos de proyectos y trabajos relacionados con la IA en educación matemática podemos encontrar la conocida plataforma educativa en línea Khan Academy (<https://es.khanacademy.org/>), que utiliza IA para personalizar la experiencia de aprendizaje para cada estudiante. Esta plataforma utiliza un algoritmo de aprendizaje automático para evaluar el rendimiento del estudiante y adaptar el contenido en consecuencia. Otro proyecto destacado es la plataforma MathSpring (<http://mathspring.org/>), desarrollado por las universidades de Massachusetts Amherst y el Worcester Polytechnic Institute. MathSpring es un *software* tutorial inteligente que permite la personalización y adaptación de contenidos y actividades y ayuda a los estudiantes a resolver problemas de matemáticas. Asimismo, el sistema ALEKS (Assessment and Learning in Knowledge Spaces) (<https://www.aleks.com/>) utiliza un algoritmo de IA para adaptar el contenido a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante y proporcionar retroalimentación personalizada. En el idioma español encontramos la plataforma Smartik (<https://www.smartick.es/>), que utiliza la inteligencia artificial y el *big data* para detectar el ritmo de aprendizaje y progreso de los estudiantes y les propone un plan de estudios personalizado. El algoritmo creado aprende con cada niño y con los datos que recoge en cada sesión de los estudiantes ofrece ejercicios acordes a sus necesidades y presentan actividades ni muy fáciles para que no se relajen, ni muy duras para que no se frustren. Además de personalizado, el aprendizaje puede ser ludificado y asistido a través de asistentes virtuales, como por ejemplo el proyecto EMATIC (Educación Matemática a través de las TIC) (González-González *et al.*, 2014), que es un sistema tutorial inteligente multidispositivo centrado en la enseñanza de las matemáticas, especialmente para niños con dificultades educativas. El pensamiento lógico y el aprendizaje de diferentes aspectos de las matemáticas básicas son los principales objetivos de aprendizaje de EMATIC. Además, EMATIC permite a los alumnos realizar de forma no repetitiva el mismo tipo de ejercicio, haciendo que el proceso de aprendizaje sea tan dinámico y entretenido como si de un juego se tratara. En este sentido, también vemos cómo la IA puede ser utilizada para crear juegos educativos de matemáticas personalizados y adaptativos. Por ejemplo, la aplicación Mathspace (<https://mathspace.co/>) utiliza la IA para crear juegos y actividades interactivas que ayudan a los estudiantes a aprender matemáticas de manera efectiva. Para la visualización de conceptos matemáticos, vemos cómo la IA puede ser utilizada para crear visualizaciones y modelos interactivos que ayuden a los estudiantes a comprender mejor los conceptos matemáticos abstractos. Por ejemplo, GeoGebra (<https://www.geogebra.org/>) es una herramienta de matemáticas interactiva que utiliza la IA generativa para crear visualizaciones en 3D de formas geométricas y operaciones matemáticas, o el *software* de matemáticas Maple (<https://www.maplesoft.com/>) utiliza la IA para resolver problemas matemáticos complejos y para crear modelos y simulaciones matemáticas. Asimismo, la IA puede ser utilizada para crear ejercicios y problemas matemáticos personalizados, como se utiliza en la herramienta de matemáticas Mathigon (

gon.org/), que permite crear ejercicios y problemas matemáticos interactivos que se adaptan a las habilidades y necesidades de cada estudiante.

Asimismo, diferentes países han introducido la IA en sus sistemas educativos (Lloret *et al.*, 2022; Fengchun *et al.*, 2021). Por ejemplo, el sistema educativo finlandés ha implementado los programas Elements of AI y Building AI, diseñados por la Universidad de Helsinki, los cuales utilizan técnicas de aprendizaje automático para enseñar a los ciudadanos sin conocimientos técnicos sobre el tema. Estonia utiliza métodos basados en minería de datos y aprendizaje automático para identificar factores que puedan contribuir al abandono escolar de los estudiantes. En Polonia, se ha implementado un *chatbot* para enseñar habilidades técnicas y de programación a los estudiantes, mientras que en los Países Bajos se utiliza un método flexible que involucra a los estudiantes en el aprendizaje a través del uso de agentes inteligentes y técnicas basadas en IA para recuperar información de Internet. Además, existen varias iniciativas para introducir IA en la educación a través de plataformas como Coursera, Educalab y edX, que combinan técnicas basadas en IA con grandes cantidades de datos generados por las interacciones de los estudiantes con sus entornos de aprendizaje, que se utilizan en distintos países como Francia, España, Alemania, Italia y otros países del mundo.

Estos son solo algunos ejemplos de los proyectos e investigaciones que se están llevando a cabo en la IA aplicada a la educación. A continuación veremos algunas tendencias actuales en IA en educación.

3. TENDENCIAS EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL: APRENDIZAJE PROFUNDO E IA GENERATIVA

3.1. APRENDIZAJE PROFUNDO (*DEEP LEARNING*)

El aprendizaje profundo (*deep learning*) es una técnica avanzada de aprendizaje automático que utiliza algoritmos de redes neuronales profundas para analizar grandes cantidades de datos y extraer patrones y características (LeCun, Bengio, & Hinton; 2015). En el contexto educativo, el aprendizaje profundo se utiliza para una variedad de aplicaciones, algunas de las cuales son el reconocimiento de voz y texto, la identificación de patrones de aprendizaje, la evaluación asistida y la detección de plagio, tal como se ha comentado en la introducción. Entonces, vemos que el aprendizaje profundo se utiliza para desarrollar sistemas de reconocimiento de voz y texto, lo que puede ser útil en la creación de tecnología educativa como *chatbots* para ayudar al alumnado a resolver sus dudas, programas de reconocimiento de escritura para corregir automáticamente la ortografía y la gramática, y sistemas de transcripción de conferencias para proporcionar notas detalladas a los estudiantes. También se utiliza para identificar patrones de aprendizaje a partir de datos de los estudiantes, lo que puede ayudar al profesorado a diseñar mejores planes de estudio personalizados para sus estudiantes. Por ejemplo, se pueden utilizar algoritmos de aprendizaje profundo para analizar el comportamiento de los estudiantes en un curso en línea y para identificar los patrones que indican si un estudiante está en



riesgo de abandonar el curso. Otra forma de utilizar esta técnica de IA es para ayudar al profesorado a evaluar la comprensión de los estudiantes de un tema específico, por ejemplo, se pueden utilizar algoritmos de aprendizaje profundo para evaluar automáticamente las respuestas de los estudiantes a las preguntas de opción múltiple y proporcionar una retroalimentación detallada y personalizada. Asimismo, se utiliza para detectar el plagio en los trabajos de los estudiantes y también se pueden entrenar algoritmos de aprendizaje profundo para identificar similitudes entre los trabajos de los estudiantes y los textos disponibles en línea.

3.2. IA GENERATIVA Y CHAT GPT

Por otra parte, la inteligencia artificial generativa es un campo de la inteligencia artificial que se enfoca en crear sistemas que puedan generar nuevos contenidos, como imágenes, música, texto y otros tipos de datos. Esta área de IA es la que realmente está revolucionando todos los campos, ya que la IA aprende y crea nuevas ideas y productos a partir de los patrones presentes en los datos de entrenamiento y genera nuevos datos a partir de estos patrones, capacidad que anteriormente solo la atribuíamos a los seres humanos. Y es este tipo de IA la que verdaderamente está cambiando la forma en que entendemos y en que interactuamos a través de Internet.

Como aplicaciones educativas de la inteligencia artificial generativa podemos decir que pueden ayudar al alumnado a aprender al mismo tiempo que ayudar al profesorado a enseñar de nuevas maneras (Flores *et al.*, 2022; García-Peñalvo, 2023). En este sentido, algunas de las aplicaciones educativas incluyen la generación de contenido educativo, ya que puede ser utilizada para crear ejercicios, cuestionarios, materiales didácticos y vídeos explicativos, que, además, pueden ser personalizados según las necesidades y habilidades de cada estudiante. También permiten la creación de *chatbots* educativos que pueden ser utilizados para responder a preguntas de los estudiantes y proporcionar retroalimentación personalizada, que pueden ser entrenados para responder preguntas comunes y para proporcionar ayuda y recursos adicionales. Asimismo, la IA generativa puede ser utilizada para ayudar al alumnado a escribir ensayos y otros textos, ayudando a mejorar su gramática, ortografía y estilo de escritura, y a generar ideas para sus ensayos. También puede ser utilizada para adaptar el aprendizaje a las necesidades y habilidades de cada estudiante, analizando el rendimiento de cada estudiante, y proporcionar recomendaciones y recursos personalizados para ayudarlos a mejorar. Por otra parte, la IA generativa puede ser utilizada para crear juegos educativos personalizados que ayuden a los estudiantes a aprender de manera más efectiva y proporcionando retroalimentación inmediata (Baidoo-Anu & Owusu, 2023).

Por último, Chat GPT (Chat Generative Pre-trained Transformer), que es un modelo de lenguaje de IA generativa, puede ser utilizado en una variedad de tareas de procesamiento de lenguaje natural, como *chatbots*, asistentes virtuales, generación de texto, traducción automática, análisis de sentimientos, entre muchas más aplicaciones aún inexploradas (García-Peñalvo, 2023) que están cambiando las formas de enseñar y aprender, ya que Chat GPT puede ser utilizado por el profe-



sorado para diseñar actividades de enseñanza más efectivas y adaptativas para los estudiantes, y en cada área, existen y van apareciendo diariamente nuevas aplicaciones de esta tecnología.

4. PROBLEMAS, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA IA EN LA EDUCACIÓN

En la actualidad existen varios problemas en la educación que podrían ser abordados mediante el uso de la IA, como por ejemplo las dificultades en la comprensión de conceptos, la falta de personalización en la enseñanza, la falta de recursos educativos (en general en todas las áreas educativas) o la evaluación. Los métodos tradicionales de enseñanza a menudo no son lo suficientemente personalizados para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, lo que puede resultar en un menor rendimiento académico. La IA puede ayudar a abordar estos problemas mediante el uso de técnicas como el aprendizaje automático, el procesamiento del lenguaje natural y la visión por ordenador. Por ejemplo, podría utilizarse una IA para crear simulaciones interactivas que permitan a los estudiantes explorar conceptos de una manera más visual y práctica, se podría adaptar el contenido y la metodología de enseñanza a las necesidades y habilidades de cada estudiante, lo que les permitiría avanzar a su propio ritmo y enfoque. La IA podría evaluar el conocimiento de los estudiantes de manera más precisa y personalizada mediante el uso de algoritmos de aprendizaje automático que analizan múltiples factores, como el tiempo de respuesta, la frecuencia de errores y la complejidad de las preguntas. Además, la IA podría generar recursos educativos personalizados y de alta calidad para cada estudiante, lo que les permitiría tener acceso a la información y el apoyo que necesitan para tener éxito en matemáticas.

Aunque la IA podría ser una herramienta valiosa para mejorar la educación al abordar los problemas actuales y proporcionar soluciones personalizadas y de alta calidad para cada estudiante, existen varios desafíos para la IA en la educación. Estos desafíos incluyen el acceso a los datos, ya que la IA necesita grandes cantidades de datos para aprender y mejorar su desempeño. En la educación, podría ser difícil reunir suficientes datos para entrenar a una IA. Asimismo, en muchos casos, la IA no proporciona explicaciones claras sobre cómo llegó a sus conclusiones, lo que puede dificultar la comprensión de los estudiantes y la confianza en los resultados. También podemos ver que podemos encontrar resistencia al cambio en algunos educadores y estudiantes que pueden ser resistentes a la adopción de nuevas tecnologías en el aula, lo que puede dificultar la implementación de la IA en la educación. Como oportunidades, vemos que la IA tiene el potencial de adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante, lo que puede mejorar significativamente el rendimiento académico. Asimismo, la IA puede proporcionar retroalimentación inmediata sobre el desempeño del estudiante, lo que puede mejorar el proceso de aprendizaje. También la IA puede ofrecer nuevas formas de enseñar, como simulaciones interactivas y tutoriales personalizados, que pueden ser más efectivos que los métodos tradicionales. Además, la IA puede hacer que la educación sea más



accesible para los estudiantes con discapacidades o que no tienen acceso a recursos educativos de alta calidad. Por tanto, vemos que la IA tiene el potencial de transformar la educación al ofrecer una educación más personalizada, más efectiva y más accesible para todos los estudiantes sirviendo de apoyo al profesorado en su labor.

Sin embargo, no podemos olvidarnos de que el uso de aplicaciones como Chat GPT en educación conlleva riesgos potenciales, tales como la desinformación y sesgos que tiene debido a sus datos de entrenamiento, que pueden ser inexactos, incompletos y sesgados. Asimismo, puede generar una dependencia excesiva del uso de esta tecnología como asistentes a las tareas que realiza el alumnado para resolver problemas, y afectar al desarrollo de competencias y habilidades que ahora se consideran claves tales como el pensamiento crítico, entre otras muchas, además de generar problemas de comprensión, dado que el sistema genera respuestas muchas veces de forma superficial y a veces, si el sistema no tiene el contexto necesario, sus respuestas son incorrectas. El plagio es otro gran problema asociado a este tipo de tecnologías, quizás uno de los que más preocupan al profesorado, sin embargo, ya existen numerosas herramientas que permiten parafrasear y cambiar el texto de un documento asistidos por una IA, por lo que este problema es uno de los más difíciles de resolver actualmente.

5. CONCLUSIONES

La investigación en IA en educación ha avanzado mucho en los últimos años gracias al desarrollo de técnicas como el aprendizaje automático, el procesamiento del lenguaje natural, la minería de datos, los sistemas multiagente, las redes neuronales, la lógica difusa y los sistemas bayesianos, entre otras. Estas técnicas se utilizan para personalizar el aprendizaje, la evaluación automatizada, la tutoría inteligente y la detección temprana de problemas de aprendizaje. La personalización del aprendizaje es una de las áreas más destacadas de la investigación en IA en educación, ya que se adapta el contenido de aprendizaje a las necesidades y características individuales de cada estudiante. La evaluación automatizada también es una técnica valiosa, que puede ahorrar tiempo y mejorar la objetividad de las evaluaciones. La IA también se está utilizando para la tutoría inteligente, donde se modela el conocimiento del estudiante y se utilizan agentes virtuales inteligentes para proporcionar retroalimentación y apoyo. Además, la IA está siendo utilizada para la detección temprana de problemas de aprendizaje, lo que puede ayudar a identificar y abordar los problemas antes de que se conviertan en obstáculos importantes para el aprendizaje. Como tendencias en IA, hemos analizado el aprendizaje profundo y la inteligencia artificial generativa, y su aplicación en el ámbito educativo. El aprendizaje profundo se utiliza para reconocimiento de voz y texto, identificación de patrones de aprendizaje, asistencia en la evaluación y detección de plagio, entre otros. Por otro lado, la inteligencia artificial generativa se enfoca en crear sistemas que puedan generar nuevos contenidos, como imágenes, música, texto y otros tipos de datos. En el ámbito educativo, la inteligencia artificial generativa tiene varias aplicaciones, como la generación de contenido educativo, *chatbots* educativos, ayuda a la escri-



tura de ensayos y adaptación del aprendizaje a las necesidades de cada estudiante. Ambas ramas de la inteligencia artificial pueden ser de gran utilidad para mejorar y personalizar el aprendizaje y la enseñanza.

La IA se ha convertido en una herramienta valiosa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los ejemplos de proyectos y trabajos mencionados en el artículo demuestran cómo la IA puede ser utilizada para personalizar la experiencia de aprendizaje de cada estudiante, adaptar el contenido y las actividades a sus necesidades de aprendizaje y proporcionar retroalimentación personalizada. Además, la IA también puede ser utilizada para crear juegos educativos y visualizaciones interactivas que ayuden a los estudiantes a comprender mejor los conceptos abstractos. Podemos concluir que la IA tiene el potencial de mejorar significativamente la educación al proporcionar nuevas formas de enseñanza personalizada y retroalimentación inmediata para cada estudiante. Sin embargo, la falta de datos adecuados, la resistencia al cambio y la falta de interpretabilidad son algunos de los desafíos que deben superarse para lograr una adopción efectiva de la IA en la educación. Además, la IA también tiene la oportunidad de hacer que la educación sea más accesible para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades y aquellos que no tienen acceso a recursos educativos de alta calidad.

Asimismo, se han analizado los principales riesgos de utilizar la IA en la educación, y algunos de los problemas que se están generando son retos actuales no solo a nivel tecnológico, sino que generan retos para todo el sistema educativo, por lo que tenemos un largo camino por recorrer e iremos viendo cómo estas tecnologías cambiarán sin duda nuestra forma de enseñar y de aprender. Aunque, si se abordan adecuadamente los desafíos y se aprovechan las oportunidades, la IA tiene el potencial de revolucionar la forma en que se enseña y se aprende. Finalmente, es importante destacar que la IA no reemplaza a los educadores humanos, sino que puede ser una herramienta útil para complementar el proceso de enseñanza y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

RECIBIDO: 22 de mayo de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023



REFERENCIAS

- BAIDOO-ANU, D. y OWUSU ANSAH, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Available at SSRN 4337484*.
- CHAN, L., HOGABOAM, L. y CAO, R. (2022). Artificial intelligence in education. In *Applied Artificial Intelligence in Business: Concepts and Cases* (pp. 265-278). Cham: Springer International Publishing.
- CHEN, X., ZOU, D., XIE, H., CHENG, G. y LIU, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28-47.
- FENGCHUN MIAO, WAYNE HOLMES, RONGHUI HUANG, and HUI ZHANG, AI and education: Guidance for policymakers, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, UNESCO 2021, ISBN 978-92-3-100447-6.
- FLORES, F.A.I., SANCHEZ, D.L.C., URBINA, R.O.E., CORAL, M.Á.V., MEDRANO, S.E.V. y GONZALES, D.G.E. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353-372.
- GARCÍA TORIJA, A.I. (2021). Diseño generativo: algoritmos como método de diseño.
- GARCÍA-PEÑALVO, F.J. (2023). The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic?
- GONZÁLEZ, C.S., MUÑOZ, V., TOLEDO, P., MORA, A. y MORENO, L. (2014). EMATIC: an inclusive educational application for tablets. In *Proceedings of the XV International Conference on Human Computer Interaction (Interacción '14)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Article 94, 1-8. <https://doi.org/10.1145/2662253.2662347>.
- GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, C.S. (2004). Sistemas inteligentes en la educación: una revisión de las líneas de investigación y aplicaciones actuales. *RELIEVE*: v. 10, n.º 1, pp. 3-22. http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_1.htm.
- HWANG, G.J. y TU, Y.F. (2021). Roles and research trends of artificial intelligence in mathematics education: A bibliometric mapping analysis and systematic review. *Mathematics*, 9(6), 584.
- LECUN, Y., BENGIO, Y. y HINTON, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436-444.
- LLORET, C.M., GONZÁLEZ, A.H. y RABOSO, D.D. (2002). Sistemas y recursos educativos basados en IA que apoyan y evalúan la educación. Accesible en <https://assets.pubpub.org/4fv1h4my/4b-d0b28b-2cc5-4009-a9bb-0882fb463e80.pdf>.
- MURTAZA, M., AHMED, Y., SHAMSI, J.A., SHERWANI, F. y USMAN, M. (2022). AI-based personalized e-learning systems: Issues, challenges, and solutions. *IEEE Access*.
- PRAHANI, B.K., RIZKI, I.A., JATMIKO, B., SUPRAPTO, N. y AMELIA, T. (2022). Artificial Intelligence in Education Research During the Last Ten Years: A Review and Bibliometric Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(8).



EFFECTOS SOCIOEDUCATIVOS DE UNA INFRARREPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES EN LA CULTURA *GAMER*: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Jairo Melo-Sánchez

E-mail: jmelosan@alumnos.unex.es

Francisco Ignacio Revuelta-Domínguez

E-mail: fird@unex.es

Jorge Guerra-Antequera

E-mail: guerra@unex.es

Mario Cerezo-Pizarro

E-mail: mariocp@unex.es

Universidad de Extremadura

RESUMEN

La presente investigación trata de dar respuesta a la problemática de la falta de representación integral y la presencia de los estereotipos sexistas en los videojuegos. Esto supone una merma en la percepción de las mujeres en la sociedad, y en la forma en que son tratadas en la vida real. Se realiza a través de una revisión de la literatura (N = 50). Se concluye que persiste una carencia de liderazgo femenino en la industria de los videojuegos y una necesidad de garantizar una representación justa y equitativa de las mujeres en los videojuegos, pues estos forman parte de la cultura digital y tiene efectos sociales y educativos a considerar.

PALABRAS CLAVE: mujer, videojuegos, estereotipos, representación social, inclusión.

SOCIO-EDUCATIONAL EFFECTS OF AN UNDERREPRESENTATION OF WOMEN IN GAMER CULTURE: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

This research tries to respond to the problem of the lack of comprehensive representation and the presence of sexist stereotypes in video games. This means a decrease in the perception of women in society, and in the way they are treated in real life. It is carried out through a review of the literature (N = 50). It is concluded that there is still a lack of female leadership in the video game industry and a need to guarantee a fair and equitable representation of women in video games, since these are part of digital culture and have social and educational effects to consider.

KEYWORDS: women, video games, stereotypes, social representation, inclusion.



INTRODUCCIÓN

Los videojuegos son una forma de entretenimiento en constante evolución que ha logrado capturar la atención de millones de personas alrededor del mundo en las últimas décadas (Duggan, 2015). Con la aparición de nuevas tecnologías y plataformas, los videojuegos han pasado de ser un pasatiempo de nicho a convertirse en una forma de entretenimiento masivo que rivaliza con los medios tradicionales como el cine, la televisión o la música. La industria del videojuego ha experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años, alcanzando cifras de ventas que superan a las de la industria cinematográfica y la música juntas (Shaw, 2010m, Caro, 2019). Los videojuegos se han convertido en una forma de entretenimiento universal, y su impacto en la cultura popular es innegable. Sin embargo, la presencia y representación de la mujer en los videojuegos ha sido objeto de controversia y críticas por parte de la comunidad científica y de los jugadores en los últimos años. La subrepresentación y los estereotipos sexistas en los videojuegos han sido objeto de una creciente atención, ya que se ha demostrado que pueden tener un impacto negativo en la percepción y tratamiento de las mujeres en la vida real (Burgess *et al.*, 2007; Ivory, 2009; Shaw, 2014, Caro 2019).

Las mujeres en los videojuegos a menudo están representadas como personajes secundarios o como objetos sexuales, lo que perpetúa la idea de que las mujeres son menos importantes o valiosas que los hombres en este mundo. Además, la falta de diversidad en los personajes femeninos también puede limitar la capacidad de las mujeres para identificarse con los personajes de los videojuegos (Dill-Shackelford y Thill, 2007; Downs y Smith, 2010, Cross *et al.*, 2022).

La falta de inclusión y diversidad en los videojuegos no solo se limita a la representación de la mujer, sino que también se extiende a otros grupos subrepresentados en los videojuegos, como personas de color, miembros de la comunidad LGBTQ+, personas con discapacidades y otras minorías (García, 2014). En muchos casos, los personajes que pertenecen a estos grupos se representan de manera estereotipada o se excluyen por completo de los videojuegos. Esto puede tener un impacto negativo en los jugadores que se sienten marginados y no representados en los videojuegos, lo que a su vez puede llevar a una falta de inclusión en la comunidad de los videojuegos (Ivory, 2009 y Shaw, 2010a, 2014, Caro 2019, Cross *et al.*, 2022).

A pesar de las críticas y la investigación sobre la representación de la mujer en los videojuegos, la industria del videojuego todavía enfrenta desafíos en la inclusión y diversidad en sus juegos. La falta de liderazgo femenino en la industria del videojuego y la falta de diversidad en los equipos de desarrollo de juegos son solo algunos de los factores que contribuyen a la falta de inclusión en los videojuegos. Además, la cultura tóxica en línea y la misoginia son otros factores que pueden dificultar la inclusión de mujeres y otros grupos subrepresentados en la comunidad de los videojuegos (Consalvo, 2012, Cross *et al.*, 2022).

Es importante que la industria del videojuego siga trabajando para abordar estos problemas de manera integral. Esto incluye no solo representaciones más justas y equitativas de los personajes en los videojuegos, sino también una mayor diversidad en los equipos de desarrollo, políticas y prácticas de inclusión en las empresas de



videojuegos y una cultura más positiva y acogedora en la comunidad de los videojuegos. Solo así se podrán crear videojuegos verdaderamente inclusivos y seguros para todos los jugadores (Consalvo, 2012).

Los estudios han demostrado que la representación de la mujer en los videojuegos tiene implicaciones significativas en la perpetuación de los estereotipos de género en la sociedad (Jansz y Martis, 2007; Ivory, 2009; Bueno y García, 2012; Gómez y Torres, 2014; Caro, 2019; Benito, 2020). La mayoría de los personajes femeninos en los videojuegos son representados de manera sexualizada, en roles secundarios y estereotipados, lo que puede influir en la percepción de los roles de género y en la autoestima de las mujeres. Además, la falta de diversidad en la representación de la mujer en los videojuegos puede limitar la percepción de las mujeres como personajes fuertes y diversos en la sociedad, lo que puede tener un impacto negativo en la autoimagen de las mujeres y en su inclusión en el mundo de los videojuegos (Shaw, 2014). Por ejemplo, algunos estudios (Sauquillo *et al.*, 2008; Williams *et al.*, 2009; Shaw, 2010, 2012; Márquez, 2013; Sierra y Fernández, 2016; Tur, 2016) han demostrado que la exposición a personajes femeninos sexualizados en los videojuegos puede llevar a la percepción de que la sexualización y el objeto sexual son un rasgo inherente de la mujer, lo que a su vez puede reforzar los estereotipos de género en la sociedad.

Además, la falta de diversidad en la representación de la mujer en los videojuegos puede limitar las posibilidades de que las mujeres se identifiquen con personajes fuertes y diversos en la sociedad, lo que puede tener un impacto negativo en la autoestima y en la inclusión de las mujeres en el mundo de los videojuegos. En resumen, la representación de la mujer en los videojuegos es un tema crítico que necesita ser abordado para asegurar una representación justa y diversa de la mujer en los videojuegos y en la sociedad en general (Kafai, 2006; Miller y Summers, 2007; Shaw, 2014).

En los últimos años, la industria de los videojuegos ha tomado medidas para abordar la falta de inclusión y diversidad en sus juegos. Cada vez son más comunes los personajes femeninos fuertes y diversos en los videojuegos, y algunos juegos incluso ofrecen opciones de personalización de personajes para que los jugadores puedan crear personajes femeninos con diferentes apariencias y habilidades. Los desarrolladores también están trabajando en la eliminación de estereotipos de género y la representación adecuada de personajes femeninos en los videojuegos (Jansz y Martis, 2007; Murúa, 2021).

Además, la creciente presencia de mujeres en roles de liderazgo en la industria del videojuego también está teniendo un impacto positivo. Las mujeres están ocupando posiciones de liderazgo en áreas como el diseño de juegos, la programación y la dirección creativa, lo que les da una mayor influencia en la toma de decisiones y la creación de juegos más inclusivos y equitativos (Ray, 2003). La inclusión de más voces diversas en el proceso de creación de juegos puede ayudar a garantizar que se aborden los problemas de representación y se ofrezcan experiencias de juego más inclusivas y enriquecedoras para todos los jugadores.

La lucha por la igualdad de género ha sido una constante en la sociedad desde hace mucho tiempo. La mujer ha luchado por tener un papel importante en la sociedad y ha tenido que enfrentar numerosos desafíos y barreras en este camino.



A pesar de los avances que se han hecho en las últimas décadas, todavía hay muchas áreas donde la igualdad de género es un problema (Caro, 2019; Cullen, 2022; Díez, 2009; Dill-Shackelford y Thill, 2007; Salas, 2018; Sauquillo *et al.*, 2008). Una de estas áreas es la cultura *gamer*, que históricamente ha sido un espacio dominado por los hombres. Desde los primeros videojuegos, la mayoría de los personajes jugables y los protagonistas han sido hombres. Además, la representación de la mujer en los videojuegos ha sido problemática, con personajes femeninos hipersexualizados y estereotipados que a menudo refuerzan los roles de género tradicionales (Ray, 2003).

Afortunadamente, en los últimos años hemos visto un cambio en la representación de la mujer en los videojuegos y en la inclusión de mujeres en la industria de los videojuegos. Las mujeres han comenzado a asumir roles más importantes en la producción de videojuegos, como desarrolladoras, diseñadoras, escritoras y líderes de equipos. Además, los personajes femeninos han comenzado a ser representados de una manera más realista y variada, alejándose de los estereotipos de género y permitiendo a las mujeres sentirse más identificadas y representadas en el mundo del *gaming* (Narayan, 1998). Este cambio es una consecuencia directa del cambio social que se ha producido en todo el mundo, donde se ha comenzado a cuestionar los roles de género tradicionales y se ha trabajado para crear sociedades más inclusivas y equitativas. La inclusión de la mujer en la cultura *gamer* es importante no solo para la igualdad de género, sino también para la diversidad y la inclusión en general.

Por otro lado, los videojuegos también pueden ser una herramienta poderosa para fomentar la empatía y la comprensión en la sociedad. Los videojuegos permiten a los jugadores experimentar situaciones y perspectivas que no son propias de su vida diaria, lo que puede fomentar la empatía y la comprensión de otros puntos de vista y culturas.

En este sentido, los videojuegos pueden ser una herramienta útil para crear conciencia sobre temas sociales importantes, como la igualdad de género y la inclusión. Los videojuegos pueden representar personajes femeninos fuertes y variados, y fomentar la empatía y la comprensión de las perspectivas de género diferentes a la propia. Además, los videojuegos pueden ser utilizados para crear diálogos sobre estos temas y fomentar la reflexión y el cambio social (Burgess *et al.*, 2007).

Podemos decir que el papel de la mujer en la sociedad y en la cultura *gamer* es un tema importante que merece ser explorado. A pesar de los desafíos que enfrentan, las mujeres han comenzado a tener un papel más importante en la producción de videojuegos y en la representación de personajes femeninos más realistas y variados. Además, los videojuegos pueden ser utilizados como una herramienta para fomentar la empatía y la comprensión de temas importantes, como la igualdad de género y la inclusión.

A pesar de estos avances, todavía queda mucho por hacer para garantizar que los videojuegos sean un espacio acogedor y seguro para todos los jugadores. Es importante que los desarrolladores de videojuegos sigan trabajando en la eliminación de estereotipos de género y la inclusión de personajes femeninos fuertes y diversos (Shaw, 2014, Caro, 2019). La sensibilización y la educación sobre la representación de la mujer en los videojuegos también son importantes para fomentar cambios en la industria y en la sociedad en general.



OBJETIVOS

El presente artículo tiene como objetivo abordar de manera integral la problemática de la representación de la mujer en los videojuegos y su relación con los estereotipos de género en la sociedad, así como evaluar su impacto en la igualdad de género y la diversidad en la industria del videojuego y sus efectos socioeducativos. Para ello, se plantearán los siguientes objetivos:

1. Realizar una revisión exhaustiva de los estudios previos sobre la presencia y representación de la mujer en los videojuegos, con el fin de identificar las principales problemáticas, tendencias y patrones que se han presentado en la industria.
2. Identificar las tendencias y patrones actuales en la representación de la mujer en los videojuegos, considerando factores como la diversidad, complejidad y fortaleza de los personajes femeninos.
3. Evaluar la relación entre la representación de la mujer en los videojuegos y los estereotipos de género en la sociedad, analizando cómo la exposición a personajes femeninos estereotipados puede influir en la percepción de los roles de género y en la autoestima de las mujeres.
4. Discutir las implicaciones de la presencia y representación de la mujer en los videojuegos para la igualdad de género y la diversidad en la industria del videojuego, considerando cómo la inclusión y la diversidad en los videojuegos pueden contribuir a crear un espacio acogedor y seguro para todos los jugadores, independientemente de su género, raza, orientación sexual o identidad de género.

Por último, se discutirán posibles estrategias para promover una mayor diversidad e inclusión en la industria del videojuego.

METODOLOGÍA

El presente estudio tiene como objetivo analizar la presencia y representación de la mujer en los videojuegos, identificar las tendencias y patrones en su representación, evaluar su relación con los estereotipos de género en la sociedad y discutir las implicaciones de la presencia y representación de la mujer en los videojuegos para la igualdad de género y la diversidad en la industria del videojuego. Además, se discutirán posibles estrategias para promover una mayor diversidad e inclusión en la industria del videojuego.

Para llevar a cabo esta investigación, se diseñó una revisión sistemática de la literatura científica basado en el Programa de Habilidades para la Evaluación Crítica (Critical Appraisal Skills Programme) (CASP, 2022).

El CASP es una herramienta ampliamente utilizada y reconocida en la investigación en ciencias sociales y de la salud, que proporciona listas de verificación específicas para diferentes tipos de estudios. En este caso, se utilizó la lista de





TABLA 1. ETAPAS DE LA REVISIÓN POR BASES DE DATOS Y TOTALES

ETAPA	SCOPUS	WEB OF SCIENCE	PUBMED	PSYCINFO	TOTAL
Estudios identificados en bases de datos	110	80	52	40	282
Duplicados eliminados	12	14	6	6	38
Estudios restantes después de eliminar duplicados	98	66	46	34	244
Estudios excluidos por título y resumen	48	36	26	19	129
Estudios restantes después de evaluar título y resumen	50	30	20	15	115
Estudios excluidos por texto completo	22	10	12	1	45
Estudios incluidos en la revisión sistemática	28	20	8	14	50

verificación para revisiones sistemáticas del CASP, que incluye 10 preguntas clave diseñadas para evaluar la solidez de los estudios en términos de claridad de los objetivos, adecuación de la metodología, rigor en la recopilación y análisis de datos, y validez y relevancia de los hallazgos.

Cada estudio incluido fue evaluado de manera independiente por dos revisores, quienes completaron la lista de verificación del CASP y asignaron una puntuación de «sí», «no» o «no se puede determinar» a cada pregunta. En caso de discrepancias en las puntuaciones, los revisores discutieron sus evaluaciones hasta llegar a un consenso. La puntuación total obtenida para cada estudio se calculó sumando las respuestas afirmativas y dividiendo el resultado por el número total de preguntas (10). Los estudios fueron clasificados según su calidad metodológica en tres categorías: alta (puntuación de 8-10), moderada (puntuación de 5-7) y baja (puntuación de 0-4). Esta clasificación ayudó a interpretar los resultados de la revisión y a identificar posibles limitaciones en la investigación existente sobre el tema.

Se utilizaron las bases de datos de PsycINFO, PubMed, Scopus y Web of Science para buscar artículos publicados entre 2010 y 2022. Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda: «mujeres en los videojuegos», «representación de la mujer en los videojuegos», «estereotipos de género en los videojuegos», «juegos de rol y género», «perspectiva de género en los videojuegos».

Se seleccionaron los artículos que cumplían los siguientes criterios de inclusión: (1) trataban específicamente la presencia y representación de la mujer en los videojuegos, (2) incluían una metodología clara y transparente, y (3) se habían publicado en revistas científicas revisadas por pares. Después de realizar la búsqueda y aplicar los criterios de inclusión, se seleccionaron un total de 50 artículos para su análisis (tabla 1).

RESULTADOS

En las últimas décadas, la industria del videojuego ha experimentado un crecimiento exponencial, lo que ha llevado a que estos juegos sean uno de los principales medios de entretenimiento en todo el mundo. Sin embargo, uno de los problemas más destacados en esta industria es la falta de diversidad en la representación de la mujer en los videojuegos.

Se procede a continuación a dar respuesta a esta falta de diversidad a través de las preguntas de investigación.

¿CÓMO HA EVOLUCIONADO EL PAPEL DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD A LO LARGO DE LA HISTORIA?

El papel de la mujer en la sociedad ha sido objeto de debate y controversia a lo largo de la historia, y ha sido marcado por la discriminación, la exclusión y la violencia en muchos lugares del mundo. Desde tiempos remotos, las mujeres han sido relegadas a roles secundarios y subordinadas a los hombres, siendo consideradas como meros objetos de deseo o como seres frágiles y vulnerables (Borrego, 2021; Cross *et al.*, 2022; Kuznekoff y Rose, 2013). Esta imagen estereotipada y limitada de la mujer se ha reflejado en diversos ámbitos de la cultura popular, incluyendo los medios de comunicación, la publicidad, la literatura, el cine, la televisión y los videojuegos.

La historia de la desigualdad de género se remonta a siglos atrás y ha sido una lucha constante en todo el mundo. En las sociedades antiguas, se pensaba que el papel de la mujer era limitado al ámbito doméstico y que su principal función era la de esposa y madre. En la antigua Grecia, por ejemplo, las mujeres no tenían derecho a votar ni a participar en la política, y su educación estaba limitada a las tareas domésticas. En la Edad Media, las mujeres eran consideradas como propiedad de sus maridos y no tenían derecho a la educación ni a la propiedad. Durante la época colonial, las mujeres en muchas partes del mundo fueron sometidas a la explotación y la esclavitud, lo que agravó aún más su situación de vulnerabilidad (Borrego, 2021).

A lo largo de la historia, las mujeres han enfrentado numerosas barreras en su acceso a la educación. En muchas sociedades, se ha considerado que la educación es un derecho exclusivo de los hombres, y se han impuesto restricciones sobre las mujeres que desean aprender y desarrollar sus habilidades. En algunos lugares del mundo, todavía hay comunidades donde a las niñas y a las mujeres se les prohíbe ir a la escuela, lo que limita su capacidad para desarrollarse y tener éxito en la vida. A pesar de los avances significativos en las últimas décadas, muchas mujeres todavía enfrentan dificultades para acceder a la educación, especialmente en países en desarrollo o en zonas rurales. Además, incluso cuando las mujeres tienen acceso a la educación, a menudo enfrentan discriminación y prejuicios de género que limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo (Borrego, 2021; Murúa, 2021).

Con la llegada de la Ilustración y el movimiento feminista en el siglo XVIII, comenzó a cuestionarse la idea de que las mujeres eran inferiores a los hombres.



Durante el siglo XIX, las mujeres comenzaron a luchar por el derecho al voto y la igualdad de oportunidades en el trabajo y la educación. En muchos países, esto llevó a la creación de leyes que garantizaban la igualdad de derechos para hombres y mujeres. Sin embargo, todavía hay mucho por hacer para alcanzar la igualdad de género en todo el mundo (Borrego, 2021).

La discriminación y la violencia contra las mujeres son problemas globales que afectan a millones de mujeres en todo el mundo. La violencia doméstica, la violación, el acoso sexual y la trata de personas son solo algunos ejemplos de las formas en que las mujeres son objeto de abuso y opresión. En la actualidad, aunque se han logrado avances significativos en la lucha por la igualdad de género, todavía hay mucho por hacer. Las mujeres siguen enfrentando barreras en el acceso a la educación, el empleo, la propiedad y la justicia (Giolla, 2018). A nivel mundial, todavía hay una gran brecha salarial entre hombres y mujeres, lo que demuestra la persistencia de la discriminación de género en muchos ámbitos. Además, la violencia de género sigue siendo una gran preocupación en todo el mundo. Las mujeres son víctimas de violencia doméstica, violaciones, acoso sexual y trata de personas en números alarmantes. Esto es una muestra de la persistencia de las actitudes discriminatorias hacia las mujeres y de la necesidad de un cambio profundo en la mentalidad y las políticas (Ivory, 2009).

En conclusión, el papel de la mujer en la sociedad ha sido objeto de un intenso debate y controversia a lo largo de la historia. A pesar de los avances significativos, todavía queda mucho por hacer para lograr la igualdad de género en todo el mundo. Es esencial que se tomen medidas concretas para eliminar las barreras que impiden a las mujeres acceder a la educación, el empleo y la justicia, y para promover una cultura de respeto y igualdad de género en todas las esferas de la vida.

¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA CULTURA *GAMER* EN LA PERCEPCIÓN DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD PARA PROMOVER LA EQUIDAD, LA INCLUSIVIDAD Y LA IGUALDAD?

La cultura *gamer* ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo. Lo que comenzó como un pasatiempo para un grupo reducido de personas se ha convertido en una industria multimillonaria que abarca a una gran variedad de jugadores en todo el mundo. A pesar de que la mayoría de los jugadores son hombres, cada vez más mujeres se han interesado en los videojuegos y han buscado hacerse un lugar en la cultura *gamer*. Sin embargo, el camino hacia la inclusión de la mujer en la cultura *gaming* ha sido difícil. Desde sus inicios, la cultura *gamer* ha estado dominada por hombres y ha tendido a excluir a las mujeres. Esto ha llevado a una cultura machista en la que se espera que los jugadores sean hombres y las mujeres son vistas como intrusas. Esto se ha traducido en una falta de representación de mujeres en los videojuegos y en roles protagónicos (Consalvo, 2012).

Además, la representación de las mujeres en los videojuegos ha estado plagada de estereotipos y ha sido frecuentemente sexualizada. Las mujeres han sido representadas en los videojuegos como objetos sexuales para el placer de los hombres. Esto ha llevado a una imagen distorsionada y limitada de lo que significa ser una mujer



en la sociedad. Estos estereotipos y la falta de representación de las mujeres en los videojuegos también se han reflejado en la cultura *gamer*. A menudo, las mujeres son vistas como menos capaces o menos comprometidas que los hombres cuando se trata de los videojuegos. Esto ha llevado a una falta de inclusión y a una sensación de exclusión para muchas mujeres en la cultura *gamer* (Burgess *et al.*, 2007).

Además, las mujeres también han enfrentado acoso y discriminación en la cultura *gamer*. El acoso a las mujeres en línea ha sido un problema común durante muchos años y ha llevado a que muchas mujeres se sientan inseguras y excluidas de la cultura *gamer*. A pesar de estos obstáculos, cada vez más mujeres están haciendo constar su presencia en el mundo de los videojuegos. Las mujeres se están haciendo notar en dicha cultura como creadoras de contenido y participando activamente en ella. Las mujeres están tratando de cambiar la imagen de lo que significa ser una mujer en la sociedad y están haciendo un esfuerzo por cambiar la cultura *gamer* para ser más inclusiva y equitativa (Consalvo, 2012).

Es importante que los desarrolladores de videojuegos y la industria en general tomen medidas para abordar estos problemas. Deben incluir más personajes femeninos en los videojuegos y representar a las mujeres en roles protagónicos. Además, deben tomar medidas para evitar la sexualización y los estereotipos de género en los videojuegos. En última instancia, en los últimos años, la cultura *gamer* ha ganado una gran popularidad en todo el mundo. Con millones de jugadores en línea y una industria multimillonaria, los videojuegos se han convertido en una forma importante de entretenimiento y una industria en constante crecimiento (Dill-Shackleford y Thill, 2007; Shaw, 2014).

Sin embargo, a medida que la cultura *gamer* se ha expandido, también se ha vuelto cada vez más evidente la influencia que esta tiene en la percepción de la mujer en la sociedad. Muchos videojuegos presentan a las mujeres de una manera sexualizada y estereotipada, lo que puede afectar negativamente la forma en que se ve a las mujeres en la vida real (Bueno y García, 2012).

Además, en algunos juegos en línea, las mujeres pueden ser acosadas, intimidadas y objeto de comentarios sexistas y discriminatorios. Esto no solo es inapropiado y ofensivo, sino que también puede tener un impacto psicológico en las mujeres que son el objetivo de estos comportamientos. Sin embargo, no todos los videojuegos perpetúan estos estereotipos negativos. Algunos juegos han sido elogiados por su representación positiva de las mujeres y por tratar temas relevantes para las mujeres en su trama. También hay un creciente número de mujeres que se están involucrando en la creación de videojuegos y la industria en general, lo que puede ayudar a cambiar la percepción de las mujeres en los videojuegos y en la cultura *gamer* en general (Murúa, 2021; Salas, 2018).

En conclusión, la cultura *gamer* puede tener una influencia significativa en la percepción de la mujer en la sociedad, tanto positiva como negativa. Es importante que la industria de los videojuegos y los jugadores trabajen juntos para promover la representación positiva de las mujeres en los videojuegos y crear un entorno más inclusivo y respetuoso para las mujeres en la cultura *gamer*.



La representación de las mujeres en los videojuegos ha sido un tema de debate y controversia en la cultura popular en los últimos años. La forma en que se representa a las mujeres en los videojuegos no solo refleja la actitud de la sociedad hacia las mujeres, sino que también puede influir en la percepción de las mujeres en la vida real. La construcción social de la feminidad en los videojuegos ha sido un problema importante, ya que las mujeres a menudo se representan de manera estereotipada y sexualizada (Ivory, 2009).

La construcción social de la feminidad en los videojuegos hace referencia a cómo las mujeres son retratadas en los videojuegos y cómo estas representaciones afectan la forma en que se perciben las mujeres en la sociedad. Los videojuegos son una forma popular de entretenimiento y muchos jóvenes, incluidos niños y niñas, los juegan. La representación de las mujeres en los videojuegos puede influir en la forma en que se perciben las mujeres en la vida real y puede perpetuar estereotipos negativos (Paciello *et al.*, 2021).

En muchos videojuegos, las mujeres se representan como objetos sexuales y se exageran sus características físicas. Los personajes femeninos a menudo se presentan con cuerpos exageradamente curvilíneos y con poca ropa, lo que sugiere que su valor se basa en su atractivo sexual. Además, a menudo se presentan como personajes secundarios o en roles de apoyo, mientras que los personajes principales y más poderosos suelen ser hombres (Benito, 2020; Bueno y García, 2012). Esto puede ser un reflejo de la forma en que la sociedad ha tratado a las mujeres a lo largo de la historia, como objetos sexuales para la satisfacción de los hombres y relegadas a roles secundarios en la mayoría de las áreas de la vida. Sin embargo, esta representación también puede tener consecuencias en la vida real. Los videojuegos pueden influir en la forma en que los jóvenes, incluidos niños y niñas, perciben a las mujeres y pueden perpetuar estereotipos negativos sobre las mujeres (Burgess *et al.*, 2007; Caro, 2019).

La construcción social de la feminidad en los videojuegos también puede afectar la forma en que las mujeres se perciben a sí mismas. Las mujeres pueden sentir presión para ajustarse a los estereotipos presentados en los videojuegos y pueden experimentar una baja autoestima si no cumplen con estos estándares. Por lo tanto, es importante que los desarrolladores de videojuegos se esfuercen por representar a las mujeres de manera justa y respetuosa (Downs y Smith, 2010). La representación de las mujeres en los videojuegos ha mejorado en los últimos años. Los personajes femeninos en los videojuegos ahora tienen personalidades y habilidades variadas y no se limitan a un único estereotipo. Además, las mujeres tienen un papel más activo en la historia del juego y no se limitan a roles secundarios (Shaw, 2014). Aunque se han realizado avances, aún queda mucho por hacer para garantizar que la representación de las mujeres en los videojuegos sea justa y respetuosa.

En conclusión, la construcción social de la feminidad en los videojuegos es un problema importante que ha afectado la forma en que las mujeres se representan en la cultura popular. Los videojuegos pueden influir en el modo en que se perciben las mujeres en la vida real y pueden perpetuar estereotipos negativos. Es importante



que los desarrolladores de videojuegos se esfuercen por representar a las mujeres de manera justa y respetuosa, y tener en cuenta la diversidad en la representación de las mujeres en los videojuegos.

Por otra parte, es importante que la industria de los videojuegos incluya a más mujeres en el proceso de desarrollo de videojuegos. Al tener a más mujeres en roles creativos y de liderazgo en la industria de los videojuegos, se puede trabajar hacia una representación más justa y precisa de las mujeres en los videojuegos (Shaw, 2010). También es importante que los jugadores estén conscientes de la forma en que las mujeres se representan en los videojuegos y cómo estas representaciones pueden influir en la percepción de las mujeres en la vida real. Los jugadores pueden ser parte del cambio al exigir representaciones más justas y respetuosas de las mujeres en los videojuegos y apoyando a los desarrolladores de videojuegos que trabajan para crear videojuegos inclusivos y diversos (Consalvo, 2012; Yee, 2006).

En conclusión, la construcción social de la feminidad en los videojuegos es un tema importante que requiere atención y acción por parte de la industria de los videojuegos y los jugadores. Es importante trabajar hacia una representación más justa y respetuosa de las mujeres en los videojuegos y fomentar la diversidad en la representación de las mujeres en los videojuegos. Al hacerlo, podemos trabajar hacia una cultura de videojuegos más inclusiva y diversa para todos.

¿QUÉ RETOS ENFRENTA LA INDUSTRIA DEL VIDEOJUEGO EN CUANTO A LA INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS VIDEOJUEGOS?

En los últimos años, la representación de las mujeres en los videojuegos ha sido objeto de intensos debates y críticas por parte de la comunidad de *gamers* y de la sociedad en general. Muchos han señalado la presencia de estereotipos de género y la falta de diversidad en los personajes femeninos de los videojuegos como una preocupación que debe ser abordada por la industria (Shaw, 2010, 2012, 2014). Sin embargo, en los últimos tiempos se están viendo tendencias emergentes en la representación de las mujeres en los videojuegos que están rompiendo con estos estereotipos de género y están siendo más inclusivos. Algunas de estas tendencias incluyen la presencia de más personajes femeninos en roles protagonistas y líderes, así como la representación de mujeres de diferentes edades, etnias, orientaciones sexuales y cuerpos (Borrego, 2021; Ivory, 2009; Shaw, 2014).

Por ejemplo, el videojuego *Horizon Zero Dawn*, desarrollado por *Guerrilla Games*, presenta a una protagonista femenina llamada *Aloy*, que lidera una tribu en un mundo postapocalíptico. *Aloy* es fuerte, inteligente y capaz, y ha sido ampliamente elogiada por los jugadores por su complejidad y carisma como personaje. Otro ejemplo es el videojuego *Life is Strange*, que presenta a una pareja de chicas adolescentes como protagonistas y trata temas como la amistad, la sexualidad y el acoso escolar.

La inclusión de mujeres en roles de liderazgo en la industria del videojuego también está contribuyendo a estos cambios. Cada vez hay más mujeres que ocupan cargos de dirección y creatividad en las compañías de videojuegos, lo que ha llevado a una mayor diversidad en los productos que se lanzan al mercado. Por ejemplo, Kiki



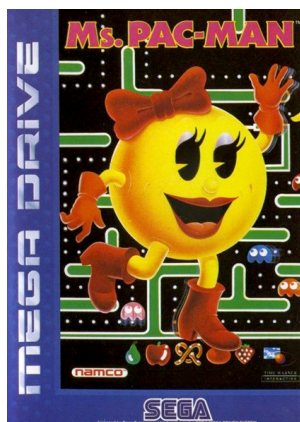


Figura 1. Portada readaptada del videojuego *Ms. Pac-Man*.

Wolfkill, directora de desarrollo de la franquicia *Halo*, ha sido fundamental en la creación de personajes femeninos más complejos y diversos en la serie de videojuegos.

En conclusión, la representación de las mujeres en los videojuegos está evolucionando y se están produciendo importantes cambios en la industria. Las tendencias emergentes sugieren una mayor inclusión y diversidad en los personajes femeninos, así como un papel más importante para las mujeres en roles de liderazgo. Estos cambios son bienvenidos y contribuyen a un sector más inclusivo y representativo de la sociedad en la que vivimos.

¿CÓMO PUEDEN LOS VIDEOJUEGOS SER UTILIZADOS PARA CREAR UNA SOCIEDAD MÁS IGUALITARIA Y JUSTA?

Los videojuegos se han convertido en una forma cada vez más popular de entretenimiento en todo el mundo. Desde su creación en la década de 1950, los videojuegos han evolucionado enormemente en términos de gráficos, jugabilidad y tecnología, y se han convertido en una forma de arte en constante evolución. Además de ser una forma de entretenimiento, los videojuegos también pueden ser una herramienta poderosa para fomentar la empatía y la comprensión, especialmente en temas sociales importantes (Gómez y Torres, 2014). Uno de los temas sociales más importantes que se han abordado en los videojuegos es la discriminación hacia las mujeres. Aunque ha habido un cambio gradual en la forma en que se trata a las mujeres en la sociedad, todavía hay mucho trabajo por hacer para crear una sociedad más igualitaria. En este contexto, los videojuegos pueden ser una herramienta efectiva para fomentar la empatía y la comprensión en temas relacionados con la discriminación de género (Bègue *et al.*, 2017; Romrell, 2013).

Uno de los primeros videojuegos que abordó la discriminación de género fue *Ms. Pac-Man* (fig. 1). Aunque el juego en sí no tenía un tema específico sobre



Figura 2. Pantalla de *Missed Messages* (2019). Captura propia.

la discriminación de género, fue uno de los primeros videojuegos en presentar un personaje femenino como el personaje principal (Luna, 2012).

Esto ayudó a aumentar la representación de las mujeres en los videojuegos y a fomentar la inclusión. Sin embargo, en los últimos años, ha habido una mayor conciencia sobre la discriminación de género en la industria de los videojuegos. Ha habido una serie de juegos que han abordado temas como la violencia de género y la discriminación hacia las mujeres. Algunos de estos juegos incluyen *Never Alone*, *Papo & Yo* y *Missed Messages*.

Never Alone es un juego que cuenta la historia de una joven inuit y su lucha por sobrevivir en un mundo hostil. El jugador experimenta la cultura y las tradiciones inuit a través de la historia, lo que le ayuda a comprender mejor las experiencias de las personas de diferentes orígenes culturales. Esto puede fomentar la empatía y la comprensión hacia las mujeres que luchan por sobrevivir en un mundo que a menudo las discrimina (Pérez, Sobrino y Rodríguez, 2022).

Papo & Yo aborda temas de abuso doméstico y adicción a las drogas en un entorno surrealista. A través del personaje principal, el jugador aprende sobre la complejidad de las relaciones familiares y cómo el abuso puede afectar a las personas de diferentes maneras. Esto puede ayudar a fomentar la empatía y la comprensión hacia las mujeres que han sufrido abuso doméstico y luchan contra la adicción (Márquez, 2012).

Missed Messages (fig. 2) aborda la ansiedad y la depresión en una relación y cómo esto puede llevar a la violencia de género. A través de la narrativa y el juego de elecciones, el jugador experimenta la complejidad de las relaciones y cómo los problemas emocionales pueden afectar a las personas de diferentes maneras. Este juego puede ayudar a fomentar la empatía y la comprensión hacia las mujeres que luchan con problemas emocionales en sus relaciones (Angela he, 2019).



En conclusión, los videojuegos pueden ser una herramienta poderosa para fomentar la empatía y la comprensión en temas sociales importantes, especialmente en temas relacionados con la discriminación de género.

¿SON LOS VIDEOJUEGOS ELEMENTOS EDUCATIVO-CULTURALES VÁLIDOS PARA EL FOMENTO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO?

Los videojuegos son una forma popular y efectiva de entretenimiento, pero también pueden ser una herramienta poderosa para promover la educación en igualdad de género. A medida que el mundo se esfuerza por alcanzar la igualdad de género, es importante considerar cómo los videojuegos pueden contribuir a esta meta (Alonso-Fernandez *et al.*, 2020).

En primer lugar, los videojuegos pueden ser una forma eficaz de fomentar la empatía y la comprensión de diferentes perspectivas de género. Al presentar personajes femeninos y masculinos que desafían los estereotipos de género, los jugadores pueden experimentar y aprender sobre diferentes identidades de género. Por ejemplo, un juego que presenta a una heroína femenina fuerte y capaz puede ayudar a los jugadores a comprender que las mujeres no son débiles o pasivas, sino que tienen el potencial de ser líderes y modelos a seguir. De manera similar, los juegos que exploran temas como la discriminación de género o la diversidad sexual pueden ayudar a los jugadores a comprender las complejidades y desafíos que enfrentan las personas de diferentes géneros y orientaciones sexuales (Sauquillo *et al.*, 2008).

Además, los videojuegos pueden fomentar habilidades importantes como la colaboración y la resolución de conflictos, que son esenciales para construir sociedades más igualitarias y justas. Los juegos que implican la cooperación entre personajes femeninos y masculinos pueden ayudar a los jugadores a comprender la importancia de trabajar juntos para lograr un objetivo común. Asimismo, los juegos que presentan personajes femeninos y masculinos que enfrentan y resuelven conflictos de manera efectiva pueden mostrar a los jugadores la importancia de la comunicación abierta y la resolución pacífica de conflictos.

En segundo y último lugar, los videojuegos también pueden ser una forma efectiva de combatir los estereotipos de género. Los estereotipos de género son ideas preconcebidas sobre lo que significa ser hombre o mujer, y pueden ser perjudiciales para los individuos y la sociedad en general. Los videojuegos que desafían estos estereotipos pueden ayudar a los jugadores a cuestionar sus propias ideas y actitudes hacia el género. Por ejemplo, un juego que presenta a un personaje masculino que es sensible y emocional puede desafiar la idea de que los hombres deben ser duros y reprimidos emocionalmente. De manera similar, un juego que presenta a una mujer en un papel de liderazgo puede desafiar la idea de que las mujeres son menos capaces que los hombres en puestos de liderazgo (Planells, 2014).

Sin embargo, también es importante tener en cuenta que los videojuegos también pueden perpetuar los estereotipos de género y la discriminación. Los juegos que presentan a las mujeres de manera sexualizada o como objetos decorativos pueden perpetuar la idea de que las mujeres son objetos para ser mirados y utili-



zados, en lugar de seres humanos con sus propias vidas y aspiraciones. Del mismo modo, los juegos que presentan a los hombres como héroes agresivos y dominantes pueden perpetuar la idea de que la masculinidad se define por la violencia y el control (Vara *et al.*, 2021).

Es importante tener en cuenta que los videojuegos no son inherentemente buenos o malos en lo que respecta a la igualdad de género. Como con cualquier otra forma de medios de comunicación, los videojuegos deben ser considerados críticamente y evaluados por su impacto en la percepción de género. Los desarrolladores de juegos deben ser conscientes de cómo sus juegos pueden afectar la percepción de género de los jugadores y tomar medidas para asegurarse de que no estén perpetuando estereotipos dañinos (Salas, 2018).

En resumen, los videojuegos pueden ser una herramienta efectiva para la educación en igualdad de género. Los juegos que presentan personajes femeninos y masculinos que desafían los estereotipos de género pueden ayudar a los jugadores a comprender diferentes perspectivas de género y fomentar la empatía y la comprensión. Asimismo, los juegos que fomentan la colaboración y la resolución de conflictos pueden ayudar a los jugadores a desarrollar habilidades esenciales para construir sociedades más igualitarias. Sin embargo, también es importante tener en cuenta que los videojuegos pueden perpetuar los estereotipos de género y la discriminación, por lo que los desarrolladores de juegos deben ser conscientes de cómo sus juegos pueden afectar la percepción de género de los jugadores. En última instancia, los videojuegos pueden ser una herramienta valiosa para la educación en igualdad de género siempre que se diseñen y se utilicen de manera consciente y crítica.

DISCUSIÓN

La revisión sistemática realizada identificó que la representación de la mujer en los videojuegos es a menudo limitada y estereotipada, y que las mujeres suelen ser representadas de manera sexualizada y en roles secundarios, mientras que los hombres son presentados como personajes principales y dominantes (Ivory y Kalyanaraman, 2007, Dill *et al.*, 2008). Esta representación de la mujer puede tener un impacto negativo en la autoimagen de las mujeres y en la percepción de su papel en la sociedad (Kennedy, 2002; Leonard, 2016).

Además de afectar la autoestima y la identidad de las mujeres, la falta de diversidad en los personajes femeninos en los videojuegos también puede afectar la percepción y el tratamiento de las mujeres en la sociedad. Diferentes estudios (Kleivier, 2002, Fox y Tang, 2014; Leonard, 2016) han encontrado que la exposición continua a la representación sexualizada y estereotipada de las mujeres en los videojuegos puede llevar a la internalización de estos estereotipos de género en los jugadores, lo que puede perpetuar la desigualdad de género y la discriminación en la vida real.

Además, la falta de diversidad en la representación de las mujeres en los videojuegos también puede tener un impacto en la industria del videojuego en sí misma. Al no representar adecuadamente a la mitad de la población, las empresas de videojuegos pueden estar perdiendo la oportunidad de atraer a más jugadoras y,



por lo tanto, limitando su base de consumidores. También puede afectar la diversidad de talentos en la industria, ya que las mujeres pueden no sentirse atraídas por una industria que no las representa adecuadamente.

Es importante destacar que la falta de diversidad no se limita solo a la representación de la mujer en los videojuegos. También existe una falta de diversidad en la representación de otras minorías en la industria, como personas de color, personas LGBTQ+ y personas con discapacidades. Al aumentar la diversidad en la representación de los personajes en los videojuegos, se puede lograr una mayor inclusión y aceptación de todas las personas, así como una industria del videojuego más equitativa y sostenible a largo plazo. Aunque se han identificado tendencias emergentes en la industria del videojuego que sugieren que se están realizando esfuerzos para abordar estos problemas, la representación de la mujer en los videojuegos sigue siendo un problema significativo. Los desarrolladores de videojuegos están creando cada vez más personajes femeninos fuertes y diversos en sus juegos, y se están realizando esfuerzos para abordar la sexualización y los estereotipos de género en los videojuegos.

La representación adecuada de la diversidad de género en los videojuegos no solo es importante por razones éticas, sino también por su impacto en la economía (Cassell y Jenkins, 2000; Jansz y Martins, 2007; Burgess, 2011; Breuer *et al.*, 2015). Los videojuegos son una de las industrias de entretenimiento más lucrativas en el mundo, y la inclusión de personajes femeninos diversos y empoderados puede aumentar su base de consumidores y su rentabilidad. Los estudios han demostrado que las mujeres representan una parte significativa de los jugadores de videojuegos, y la falta de representación adecuada puede alienar a este grupo demográfico y disminuir su compromiso con el producto.

Además, la inclusión de personajes femeninos diversos en los videojuegos puede fomentar la empatía y la comprensión entre los jugadores. Los videojuegos son una forma de arte y entretenimiento que permite a los jugadores experimentar diferentes perspectivas y realidades, y la inclusión de personajes femeninos diversos puede ayudar a los jugadores a comprender mejor las experiencias y luchas de las mujeres en la vida real (Burgess, 2014).

La inclusión de personajes femeninos diversos en los videojuegos también puede tener un impacto positivo en la educación y en la promoción de la equidad de género (Jansz y Martins, 2007). Al tener personajes femeninos fuertes y diversos en los videojuegos, se pueden crear modelos a seguir para los jóvenes y adolescentes que juegan videojuegos. Estos personajes pueden inspirar a los jugadores y mostrarles que las mujeres pueden tener roles importantes y liderazgo en cualquier ámbito de la sociedad, incluyendo el mundo de los videojuegos.

Además, los videojuegos también pueden ser una herramienta educativa para abordar temas relacionados con la igualdad de género y la diversidad. Los juegos pueden presentar escenarios que permitan a los jugadores experimentar y comprender los problemas de discriminación y desigualdad de género, y ofrecer soluciones que fomenten la empatía y el respeto hacia las mujeres y otros grupos marginados.

Por último, la inclusión de personajes femeninos diversos en los videojuegos puede aumentar la base de consumidores de la industria del videojuego. Las muje-



res representan un gran porcentaje de la población mundial, y muchas de ellas son jugadoras ávidas de videojuegos. Al incluir personajes femeninos diversos y bien representados, la industria del videojuego puede atraer a un público más amplio y diverso, lo que puede aumentar sus ingresos y su impacto económico.

En resumen, la inclusión de personajes femeninos diversos en los videojuegos puede tener un impacto positivo en múltiples áreas, incluyendo la equidad de género, la educación, la empatía y la economía. Es importante que la industria del videojuego continúe trabajando en la inclusión y representación de la mujer y otros grupos marginados para crear juegos más diversos e inclusivos que reflejen la realidad de la sociedad actual.

CONCLUSIONES

La representación de la mujer en los videojuegos ha sido un tema recurrente en la sociedad y en la comunidad científica. A lo largo de los años, los videojuegos han sido criticados por la falta de diversidad y la sexualización de los personajes femeninos, lo que ha llevado a debates y controversias sobre el papel de la mujer en el mundo *gamer* y en la sociedad en general.

En la actualidad, la participación de la mujer en la industria del videojuego es muy limitada, tanto en términos de la presencia de mujeres en roles de liderazgo como en la representación de personajes femeninos en los juegos. Esta falta de diversidad en la industria ha creado barreras para las mujeres que buscan ingresar y tener éxito en el mundo *gamer*.

Además, la falta de diversidad en la representación de personajes femeninos en los videojuegos puede tener un impacto negativo en la autoestima y la identidad de las mujeres que juegan videojuegos. La exposición de los personajes femeninos sexualizados y estereotipados en los videojuegos puede afectar negativamente la autoimagen de las mujeres y perpetuar estereotipos de género en la sociedad.

Sin embargo, la inclusión de personajes femeninos diversos y fuertes en los videojuegos puede tener un impacto positivo en la sociedad en general, ya que puede ayudar a romper estereotipos de género y a promover la igualdad de género. Además, se ha demostrado que la presencia de mujeres en roles de liderazgo en la industria del videojuego puede tener un impacto positivo en la inclusión y la diversidad de los videojuegos. Las empresas con mujeres en posiciones de liderazgo tienden a tener una mayor diversidad en sus productos y a ser más innovadoras.

Es importante destacar que la representación de la mujer en los videojuegos no solo es importante para las mujeres, sino que también puede tener un impacto positivo en la sociedad en general. Los videojuegos pueden ser una herramienta poderosa para fomentar la empatía y la comprensión de las experiencias de las mujeres en la sociedad.

Por otro lado, también existen barreras culturales y sociales que dificultan la inclusión de las mujeres en el mundo *gamer*. En muchos casos, las mujeres son objeto de acoso y discriminación en línea, lo que puede disuadirlas de participar en la comunidad *gamer* y en los videojuegos. Además, la falta de representación de las



mujeres en los videojuegos puede llevar a la creencia errónea de que los videojuegos son solo para hombres.

En resumen, la inclusión de personajes femeninos diversos y fuertes en los videojuegos no solo es importante por razones éticas, sino también por su impacto en la economía, la empatía y la comprensión entre los jugadores, así como por la innovación y la diversidad en la industria del videojuego. Es importante seguir trabajando en la eliminación de las barreras culturales y sociales que dificultan la inclusión de las mujeres en el mundo *gamer* y en la representación de personajes femeninos fuertes y diversos en los videojuegos. Solo a través de una mayor conciencia, investigación y esfuerzos colaborativos, se podrán lograr avances significativos en la inclusión y representación de la mujer en los videojuegos y en la sociedad en general.

RECIBIDO: 26 de abril de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023



REFERENCIAS

- ALONSO-FERNANDEZ, C., BARRERA YAÑEZ, A. y FERNÁNDEZ-MANJÓN, B. (2020). *Juegos serios para educar en igualdad de género*. https://www.researchgate.net/publication/344783674_Juegos_serios_para_educar_en_igualdad_de_genero.
- ANGELA HE. (2019). Missed Messages : Game Trailer (Desktop/Web) [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-ZrBSZKWZf0>.
- BÈGUE, L., SARDA, E., GENTILE, D. A., BRY, C. y ROCHÉ, S. (2017). Video Games Exposure and Sexism in a Representative Sample of Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00466>.
- BENITO, J. (2020). Representación y sexualización de la mujer en los videojuegos Game Of The Year (2003-2019). *Juventud y comunicación análisis y experiencias de representación, prácticas y consumos en medios y redes sociales: Libro de resúmenes del V Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento*, 2020, ISBN 978-84-18167-18-8, 171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8444500>.
- BORREGO, A.P.C. (2021). Entre arte, historia y hombres: La representación de la mujer en la industria de los videojuegos. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 11, Art. 11. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.21940>.
- BUENO, T.R. y GARCÍA, N. (2012). Estereotipos de género y videojuegos: Análisis de la imagen de la mujer transmitida en sus carátulas. *I Congreso Internacional de Comunicación y Género. Libro de Actas: 5, 6 y 7 de marzo de 2012. Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla*, 2012, ISBN 9788467679564, pp. 1491-1507. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5387450>.
- BURGESS, M., STERMER, S. y BURGESS, S. (2007). Sex, Lies, and Video Games: The Portrayal of Male and Female Characters on Video Game Covers. *Sex Roles*, 57, 419-433. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9250-0>.
- CARO, I. (2019). Visión de la mujer en los videojuegos. *Comunicación, género y educación: representaciones y (de)construcciones*, 2019, ISBN 978-84-1324-029-9, pp. 298-301. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7423552>.
- CONSALVO, M. (2012). *Confronting toxic gamer culture: A challenge for feminist game studies scholars*. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/26289>.
- CRITICAL APPRAISAL SKILLS PROGRAMME (2022). CASP Systematic Review Checklist. https://casp-uk.net/images/checklist/documents/CASP-Systematic-Review-Checklist/CASP-Systematic-Review-Checklist-2018_fillable-form.pdf.
- CROSS, L., KAYE, L.K., SAVOSTIJANOV, J., McLATCHIE, N., JOHNSTON, M., WHITEMAN, L., MOONEY, R. y ATHERTON, G. (2022). Gendered violence and sexualized representations in video games: (Lack of) effect on gender-related attitudes. *New Media & Society*, 14614448221075736. <https://doi.org/10.1177/14614448221075736>.
- CULLEN, A.L.L. (2022). Just on the Right Side of Wrong: (De)Legitimizing Feminism in Video Game Live Streaming. *Television & New Media*, 23(5), 542-552. <https://doi.org/10.1177/15274764221080937>.
- DE GROVE, F., COURTOIS, C. y LOOY, J. (2015). How to be a gamer! Exploring personal and social indicators of gamer identity. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12114>.



- DÍEZ, E.J. (2009). El sexismo de los videojuegos. *Emakunde*, 75, 42-45.
- DÍEZ, E.J. (2014). Influencia de los videojuegos en la convivencia y la igualdad entre los jóvenes. *Retos actuales de educación y salud transcultural* (2), 2014, ISBN 978-84-16027-24-8, 18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8014755>.
- DILL-SHACKLEFORD, K. y THILL, K. (2007). Video Game Characters and the Socialization of Gender Roles: Young People's Perceptions Mirror Sexist Media Depictions. *Sex Roles*, 57, 851-864. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9278-1>.
- DOWNES, E. y SMITH, S.L. (2010). Keeping Abreast of Hypersexuality: A Video Game Character Content Analysis. *Sex Roles*, 62(11), 721-733. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9637-1>.
- DUGGAN, M. (2015). Gaming and Gamers. *Pew Research Center: Internet, Science & Tech*. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/12/15/gaming-and-gamers/>.
- GARCÍA, S.G. (2014). *Cambiar jugando: La apuesta de los serious games en la educación por la igualdad entre los y las jóvenes*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Cambiar-jugando%3A-la-apuesta-de-los-serious-games-en-Garc%C3%ADa/b28cdef96b3abaf8052f643fa8a-c257a2b65620>.
- GEE, J. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. *Computers in Entertainment*, 1, 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>.
- GÓMEZ, I. y TORRES, L. (2014). La visibilización positiva de la mujer: Una propuesta de intervención educativa a través de la tecnología. *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*, 2014, ISBN 978-84-697-0289-5, pp. 533-543. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986712>.
- GRAY-DENSON, K., VOORHEES, G. y VOSSEN, E. (2018). *Introduction: Reframing Hegemonic Conceptions of Women and Feminism in Gaming Culture* (pp. 1-17). https://doi.org/10.1007/978-3-319-90539-6_1.
- GRIZZARD, M., TAMBORINI, R., LEWIS, R.J., WANG, L. y PRABHU, S. (2014). Being bad in a video game can make us more morally sensitive. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(8), 499-504. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0658>.
- HARVEY, A. (2019). Feminist Interventions for Better Futures of Digital Games. En *Feminist Interventions for Better Futures of Digital Games* (pp. 211-234). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839450505-007>.
- IVORY, J. (2009). Still a Man's Game: Gender Representation in Online Reviews of Video Games. *Mass Communication and Society*, 9. https://doi.org/10.1207/s15327825mcs0901_6.
- JANSZ, J. y MARTIS, R.G. (2007). The Lara Phenomenon: Powerful Female Characters in Video Games. *Sex Roles*, 56(3), 141-148. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9158-0>.
- JOSHANLOO, M. y JOVANOVIĆ, V. (2020). The relationship between gender and life satisfaction: Analysis across demographic groups and global regions. *Archives of Women's Mental Health*, 23(3), 331-338. <https://doi.org/10.1007/s00737-019-00998-w>.
- KAFAI, Y. (2006). Playing and Making Games for Learning. *Games and Culture*, 1, 36-40. <https://doi.org/10.1177/1555412005281767>.
- KUZNEKOFF, J.H. y ROSE, L.M. (2013). Communication in multiplayer gaming: Examining player responses to gender cues. *New Media & Society*, 15(4), 541-556. <https://doi.org/10.1177/1461444812458271>.



- LUNA, L. (2022). La irrupción del personaje femenino en el videojuego. Meristation. https://as.com/meristation/2022/03/08/reportajes/1646727024_421142.html.
- MÁRQUEZ, R. (2012). «Papo & Yo»: análisis. *Vidaextra*. <https://www.vidaextra.com/analisis/papo-yo-analisis>.
- MCLEAN, L. y GRIFFITHS, M.D. (2019). Female Gamers' Experience of Online Harassment and Social Support in Online Gaming: A Qualitative Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(4), 970-994. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9962-0>.
- MILLER, M. y SUMMERS, A. (2007). Gender Differences in Video Game Characters' Roles, Appearances, and Attire as Portrayed in Video Game Magazines. *Sex Roles*, 57, 733-742. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9307-0>.
- MOLARES, J., BADENES, V. y LEGERÉN, B. (2022). La hipersexualización de la mujer en los videojuegos de lucha: El caso de Chun Li en Street Fighter. *aDResearch: Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, 28, 5.
- MURÚA, G. (2021). Rompiendo la armadura de Samus Aran: Mujeres en la industria del videojuego contemporáneo. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 142, 221-238.
- NARAYAN, U. (1998). Essence of Culture and a Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism. *Hypatia*, 13(2), 86-106.
- NIC GIOLLA EASPAIG, B. (2018). *An Exploratory Study of Sexism in Online Gaming Communities: Mapping Contested Digital Terrain*.
- ORTEGO, J.L., URBINA, S., RIERA, B. y GIBERT, S. (2002). El rol de la figura femenina en los videojuegos. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 15, 4.
- PACIELLO, M., D'ERRICO, F., SALERI, G. y LAMPONI, E. (2021). Online sexist meme and its effects on moral and emotional processes in social media. *Computers in Human Behavior*, 116, 106655. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106655>.
- PLANELL, A.J. (2014). La configuración y refiguración de la heroína de los videojuegos en el siglo XXI: Mundos posibles y cuestiones de género. *Espacios de comunicación: IV Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación en Comunicación*, 2014, ISBN 978-84-695-9434-6, p. 765. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4866478>.
- PÉREZ, M., SOBRINO, I. y RODRÍGUEZ, M. (2022). Videojuegos y ciudadanía global: análisis de aplicabilidad de Never Alone en contextos educativos. *Obra Digital*. 15-30. 10.25029/od.2022.334.22.
- RAY, S. (2003). *Gender Inclusive Game Design: Expanding the Market/S.G. Ray*.
- RITTERFELD, U., CODY, M. y VORDERER, P. (eds.). (2009). *Serious Games: Mechanisms and Effects*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891650>.
- ROMRELL, D. (2013). Gender and Gaming: A Literature Review. *36th Annual Proceedings: Selected research and development papers presented at the Annual Convention of the AECT*, 170-182.
- SALAS, M. (2018). Machismo: En busca del «game over». Representaciones de género en los videojuegos más populares de Costa Rica. *Comunicación y Género*, 1(1), 97-111.
- SAUQUILLO, P., ROS ROS, C. y BELLVER MORENO, M. del C. (2008). El rol de género en los videojuegos. *Teoría de la educación : educación y cultura en la sociedad de la información*. <https://redined.educacion.gob.es/xmloi/handle/11162/79662>.



- SHAW, A. (2010a). *Toward an Ethic of Representation: Ethics and the Representation of Marginalized Groups in Videogames*. 159-177. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-120-1.ch011>.
- SHAW, A. (2010b). Identity, Identification, and Media Representation in Video Game Play: An audience reception study. *Publicly accessible Penn Dissertations*.
- SHAW, A. (2010c). What Is Video Game Culture? Cultural Studies and Game Studies. *Games and Culture*, 5(4), 403-424. <https://doi.org/10.1177/1555412009360414>.
- SHAW, A. (2012). Do you identify as a gamer? Gender, race, sexuality, and gamer identity. *New Media & Society*, 14, 28-44. <https://doi.org/10.1177/1461444811410394>.
- SHAW, A. (2014). *Gaming at the Edge: Sexuality and Gender at the Margins of Gamer Culture*. University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctt1287nqh>.
- SIERRA, M.C. y FERNÁNDEZ, M.R. (2016). *Percepción de los videojuegos en educación social: Una visión de género*. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/4937>.
- TUR, D. (2016). La evolución de la imagen de la mujer en los videojuegos. *De-construyendo identidades: la imagen de la mujer desde la modernidad*, 2016, ISBN 978-84-9133-059-2, pp. 301-320. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5882310>.
- V. MÁRQUEZ, I. (2013). Roles, estereotipos y usos: Género y videojuegos. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 96, 106-114.
- VARA, J., CANUTO, T. y RODRÍGUEZ, M. (2021). La sexualización de los personajes femeninos en los videojuegos: El caso de Lady Dimitrescu. *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza*, 2021, ISBN 978-84-1377-639-2, pp. 148-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8366341>.
- VÁZQUEZ, L. (2017). *Más allá del ocio: Videojuegos comerciales y educación por la igualdad*. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/23745>.
- WILLIAMS, D., CONSALVO, M., CAPLAN, S. y YEE, N. (2009). Looking for Gender: Gender Roles and Behaviors Among Online Gamers. *Journal of Communication*, 59, 700-725. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2009.01453.x>.
- YEE, N. (2006). The demographics, motivations, and derived experiences of users of massively multi-user online graphical environments. *Presencia: Teleoperadores y Entornos Virtuales*, 15(3), 309-329. <https://doi.org/10.1162/pres.15.3.309>.
- Referencias de la revisión
- BARTSCH, A., VORDERER, P., MANGOLD, R. y VIEHOFF, R. (2008). Appraisal of emotions in media use: Toward a process model of meta-emotion and emotion regulation. *Media Psychology*, 11(1), 7-27.
- BEASLEY, B. y STANDLEY, T.C. (2002). Shirts vs. skins: Clothing as an indicator of gender role stereotyping in video games. *Mass Communication & Society*, 5(3), 279-293.
- BREUER, J., VOGELGESANG, J., QUANDT, T. y FESTL, R. (2015). Violent video games and physical aggression: Evidence for a selection effect among adolescents. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(4), 305-328.
- BURGESS, M. (2014). Female soldiers and feminist critiques of video games: A case study of Battlefield 3. *Games and Culture*, 9(5), 380-399.
- BURGESS, M., DILL, K., STERMER, S.P., BURGESS, S. y BROWN, B.P. (2011). Playing with prejudice: The prevalence and consequences of racial stereotypes in video games. *Media Psychology*, 14(3), 289-311.



- CASSELL, J. y JENKINS, H. (2000). *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games*. MIT Press.
- COLE, H. y GRIFFITHS, M.D. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 575-583.
- COLWELL, J. y KATO, M. (2003). Investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer-mediated communication in Japanese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology*, 6(2), 149-158.
- CONSALVO, M. y DUTTON, N. (2006). Game analysis: Developing a methodological toolkit for the qualitative study of games. *Game Studies*, 6(1), 1-17.
- DIETZ, T.L. (1998). An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socialization and aggressive behavior. *Sex Roles*, 38(5-6), 425-442.
- DILL, K.E., BROWN, B.P. y COLLINS, M.A. (2008). Effects of exposure to sex-stereotyped video game characters on tolerance of sexual harassment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1402-1408.
- DUGGAN, M. y SMITH, A. (2014). Pew Research Center. *Social Media Update 2013*.
- DYER-WITHEFORD, N. y DE PEUTER, G. (2009). *Games of empire: Global capitalism and video games*. University of Minnesota Press.
- FOX, J. y TANG, W.Y. (2014). Women as victims and offenders: Using quantitative and qualitative methods to analyze female characters in video games. *Feminist Criminology*, 9(4), 335-356.
- FRON, J., FULLERTON, T., MORIE, J.F. y PEARCE, C. (2007). The Hegemony of Play. *Proceedings of the Digital Arts and Culture Conference*, 1-8.
- GRAY, K.L. (2012). Constructing sexuality and identity in an online teen community. *New Media & Society*, 14(2), 224-241.
- HAYES, S. y WILLIAMS, D. (2008). Gaydar: Facebook friendships expose sexual orientation. *First Monday*, 13(10).
- HUH, S. y WILLIAMS, D. (2010). Dude looks like a lady: Gender swapping in an online game. In *Proceedings of the 2010 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work* (pp. 371-380). ACM.
- HUH, S., WILLIAMS, D. y ZHOU, S. (2013). Uses and gratifications of social media: A comparison of Facebook and instant messaging. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 33(2-3), 72-84.
- IVORY, J.D. y KALYANARAMAN, S. (2007). The effects of technological advancement and violent content in video games on players' feelings of presence, involvement, physiological arousal, and aggression. *Human Communication Research*, 33(3), 337-367.
- JANSZ, J. y MARTIS, R.G. (2007). The Lara phenomenon: Powerful female characters in video games. *Sex Roles*, 56(3-4), 141-148.
- JONES, S. (2013). *Gender and leisure: Social and cultural perspectives*. Routledge.
- JONES, S. (2014). The meanings of «machinima». *Games and Culture*, 9(3), 231-247.
- KENNEDY, H. (2002). Lara Croft: Feminist icon or cyberbimbo? On the limits of textual analysis. *Game Studies*, 2(2).
- KLEVJER, R. (2006). In the zone of the avatar: Presence, self-representation, and mediated spatiality. In *Proceedings of the 2006 ACM SIGCHI international conference on Advances in computer entertainment technology* (pp. 35-42).



- KLINE, S., DYER-WITHEFORD, N. y PEUTER, G. de (2003). *Digital play: The interaction of technology, culture, and marketing*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- LEONARD, D.J. (2016). *Playing while female: The lived experience of sexism in video gaming*. *Sociological Inquiry*, 86(4), 493-508.
- LOPEZ-RODRIGUEZ, L., MCLEAN, L. y GRIFFITHS, M.D. (2019). *Exploring the Role of Gender Identity in Online Gaming Disorder*. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(6), 1446-1459.
- LUCAS, K. y SHERRY, J.L. (2004). *Sex differences in video game play: A communication-based explanation*. *Communication Theory*, 14(4), 309-329.
- MÄYRÄ, F. (2008). *An introduction to game studies: Games in culture*.
- NARDI, B. (2010). *My life as a night elf priest: An anthropological account of World of Warcraft*. University of Michigan Press.
- PAASONEN, S. (2011). *Carnal resonance: Affect and online pornography*. MIT Press.
- PAASSEN, B. y KLIMMT, C. (2017). *Gender roles and online gaming: A qualitative analysis of women's experiences in first-person shooter games*. *New Media & Society*, 19(3), 366-385.
- PEARCE, C. (2006). *Communities of play: Emergent cultures in multiplayer games and virtual worlds*. The MIT Press.
- RATAN, R. y RITTERFELD, U. (2009). *The effects of multiplayer online battle arena (MOBA) game play on gamers' well-being*. *Computers*.
- REHBEIN, F., KLIEM, S., BAIER, D., MÖSSLE, T. y PETRY, N.M. (2016). *Prevalence of Internet gaming disorder in German adolescents: Diagnostic contribution of the nine DSM-5 criteria in a state-wide representative sample*. *Addiction*, 111(12), 2106-2115.
- SCHNEIDER, E.F., LANG, A., SHIN, M. y BRADLEY, S.D. (2004). *Death with a story: How story impacts emotional, motivational, and physiological responses to first-person shooter video games*. *Human Communication Research*, 30(3), 361-375.
- SHAW, A. (2012). *Do you identify as a gamer? Gender, race, sexuality, and gamer identity*. *New Media & Society*, 14(1), 28-44.
- SHAW, A. (2012). *Do you identify as a gamer? Gender, race, sexuality, and gamer identity*. *New Media & Society*, 14(1), 28-44.
- SHAW, A. (2015). *Gaming at the edge: Sexuality and gender at the margins of gamer culture*. University of Minnesota Press.
- SUBRAHMANYAM, K. y GREENFIELD, P. (2008). *Online communication and adolescent relationships*. *Future of Children*, 18(1), 119-146.
- SUNDÉN, J. (2017). *Material virtualities: Approaching online textual materiality through play*. *New Media & Society*, 19(11), 1801-1817.
- TAYLOR, T.L. (2003). *Multiple pleasures: Women and online gaming*. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 9(1), 21-46.
- VASALOU, A., JOINER, R., BÄNZIGER, T., GOLDIE, P., PITT, J., PITT, I., [...] y PITT, E. (2008). *Avatars in social media: Balancing accuracy, playfulness and embodied messages*. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(11), 801-811.



- VASALOU, A., JOINSON, A.N., BÄNZIGER, T., PITT, J., PITT, I., BÄNZIGER, T. y PITT, I. (2008). Avatars in social media: Balancing accuracy, playfulness and embodied messages. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(11), 801-811.
- VORDERER, P., KLIMMT, C. y RITTERFELD, U. (2004). Enjoyment: At the heart of media entertainment. *Communication Theory*, 14(4), 388-408.
- WALKER, J.E. (2010). The potential of video games for feminist social change. *Women's Studies International Forum*, 33(4), 297-305.
- WILLIAMS, D., CONSALVO, M., CAPLAN, S. y YEE, N. (2009). Looking for gender: Gender roles and behaviors among online gamers. *Journal of Communication*, 59(4), 700-725.



CUESTIONES SOBRE LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

M. Inés Gabari-Gambarte

E-mail: igabari@unavarra.es

Ana Palacios-Garraza

E-mail: ana.palacios@unavarra.es

Jaione Apalategi-Begiristain

E-mail: jaione.apalategi@unavarra.es

Universidad Pública de Navarra

RESUMEN

La evolución del término liderazgo ha tenido su reflejo en los diferentes tipos de dirección escolar a través de los tiempos. En la actualidad se tiende a asociar al grupo más que a un individuo concreto, estableciendo un coprotagonismo entre líder y comunidad. Con el objetivo de analizar la percepción sobre el liderazgo en las organizaciones educativas que tienen los equipos directivos de la red pública en la CF de Navarra se opta por un estudio empírico exploratorio descriptivo-explicativo no experimental de diseño mixto. Para la recogida de datos se elabora un cuestionario *ad hoc* de distribución *online*. Las percepciones de los 112 centros participantes indican como características necesarias: estilo comunicativo, responsabilidad compartida basada en la confianza del equipo docente, accesibilidad y empatía, coincidiendo con los estudios sobre el tema.

PALABRAS CLAVE: liderazgo pedagógico, dirección escolar, liderazgo inclusivo.

LEADERSHIP ISSUES IN SCHOOL ORGANIZATIONS

ABSTRACT

The evolution of the term leadership has had its reflection in the different types of school management through the ages. Today, there is a tendency to associate the group more than a specific individual, establishing a shared governance between leader and community. In order to analyze the perception of leadership in educational organizations that have the management teams of the public network in the CF of Navarre, we opted for an experimental descriptive-explanatory empirical study of mixed design. For the collection of data, an *ad hoc* online distribution questionnaire is developed. The perceptions of the 112 participating centers indicate as necessary characteristics: communicative style, shared responsibility based on the trust of the teaching team, accessibility and empathy, coinciding with studies on the subject.

KEYWORDS: Pedagogical leadership, School leadership, Inclusive leadership.



Existe una estrecha relación entre los términos dirección escolar y liderazgo. La conceptualización del término líder se remonta a los orígenes de la vida animal. El ser humano, incluso en su forma más primitiva, también representa el liderazgo del grupo en una persona que da seguridad y guía al resto.

Las definiciones propuestas al concepto liderazgo son numerosas, pero hay que señalar que todas ellas confluyen en su acepción como influencia (Bhat-tacharyya, 2019; Du Plessis & Marais, 2017; Paletta *et al.*, 2017; Saaduddin *et al.*, 2019; Sharp *et al.*, 2020).

Entre las numerosas definiciones del término liderazgo (Kaufmann, 1997) hay tres términos claves: influencia, esfuerzo y metas, influencia canalizada a la obtención de metas de manera conjunta a través del esfuerzo. Cabe destacar que, con el paso del tiempo, se tiende a asociar el liderazgo al grupo más que a un individuo concreto, estableciendo un coprotagonismo entre líder y seguidores (Gaviria, 2011).

En este sentido, Bolívar (2000) defiende la idea de liderazgo asumido por grupos o por toda la organización frente al liderazgo individual. Recoge de Bennis (1999) la idea de «el final del liderazgo» entendido como la debilidad de un liderazgo ejercido por el líder desde arriba en organizaciones que aprenden, donde lo que se busca es la implicación y cooperación de todos los miembros de la organización.

En el ámbito profesional de la docencia Iranzo, Barrios *et al.* (2018) llevan a cabo un proyecto de investigación centrado en estudiar la relevancia concedida a las competencias de coordinación, liderazgo y colaboración con el entorno, así como en el análisis de cómo se construyen esas competencias a lo largo de la formación inicial de los maestros y maestras. Este proyecto parte de la premisa de que

La formación para el liderazgo, así, debería integrarse como uno de los focos de la formación inicial para que los contextos educativos sean percibidos desde los primeros estadios de inserción laboral en el mundo docente como escenarios de co-liderazgo, innovación educativa y compromiso social (p. 154).

En sus conclusiones coinciden con las posturas señaladas por Day *et al.* (2016) y Grootenboer *et al.* (2015) cuando afirman que

El hecho de que todos los docentes y no sólo los que conforman el equipo directivo asuman sus funciones de liderazgo pedagógico y distribuido es muy relevante en el sentido de que es ese liderazgo ejercido en los centros educativos por todos los niveles, incluidos los intermedios, el que permite trabajar juntos por el éxito educativo (p. 156).

El buen funcionamiento de una escuela no depende únicamente de una persona, sino de la capacidad que esta tiene para desarrollar el liderazgo en las demás (Senge, 1997). Para ello, es necesario que se lleve a cabo una transformación de la cultura individualista de los centros educativos en una cultura de colaboración que, más allá la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, trabaje en el desarrollo profesional del profesorado enfocado a convertir los centros educativos en comunidades de aprendizaje.



La evolución del término liderazgo ha tenido su reflejo en los diferentes tipos de dirección escolar a través de los tiempos ocurriendo que, tal y como indican Bolívar *et al.* (2013), «En torno al estudio del término liderazgo van creándose términos que le acompañan y que pasan de moda antes de que se aprenda realmente en qué consisten» (p. 31).

En cuanto al rol de líder, Camarero (2015) analiza las diferencias entre dirigir y liderar, perfil *mánager*-perfil líder partiendo de que «Los conceptos de director, jefe, líder, administrador, etc., suelen utilizarse de manera sinónima pero sus significados son diferentes y tienen características específicas» (p. 20).

En relación con el concepto liderazgo, Varela y Sánchez (2001) desmienten algunos mitos sobre el mismo. Respecto al debate de si líder se nace o se hace, defienden que no es necesario nacer con ciertas características para llegar a ser líder. Todas las personas pueden llegar siempre que se den las condiciones necesarias para poder desarrollar y aprender las habilidades precisas (Arévalo, 2020).

Hace ya una década el informe TALIS 2013 (OCDE, 2014) presenta un capítulo con el título «La importancia del liderazgo escolar» donde quedan recogidas algunas características de los y las líderes. El informe sugiere a los países que apuesten por la formación y el desarrollo de líderes en cuatro líneas de acción:

- Desarrollar programas formales de formación inicial antes de ocupar los cargos correspondientes.
- Proveer oportunidades y allanar los caminos para el desarrollo profesional continuo.
- Fomentar el liderazgo distribuido.
- Asegurar formación y oportunidades de desarrollar un liderazgo centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es evidente que, en la literatura sobre la dirección escolar, en los últimos años observamos un convencimiento por la necesidad de pasar de un liderazgo de gestión a un liderazgo pedagógico y distribuido. Al respecto, la recién aprobada ley educativa, la LOMLOE, apuesta por el control social de los centros educativos, potenciando las competencias del consejo escolar, atribuidas en la LOMCE a las direcciones. Arévalo Jiménez (2021), comenta al respecto que

A tenor de la última reforma educativa, se ha producido un reparto de competencias entre la dirección de los centros educativos, el claustro y el consejo escolar, diferente al definido en la LOMCE; que deja en manos de estos órganos colegiados la toma de decisiones propias de la autonomía pedagógica (claustro) y de la autonomía organizativa y de gestión (consejo escolar).

Son numerosos los tipos de liderazgo que han tenido lugar, en mayor o menor medida, en las prácticas directivas de centros educativos. En este trabajo se seleccionan los tres tipos de liderazgo que más peso tienen en las escuelas del siglo XXI: pedagógico, distribuido y para la justicia social o inclusivo.

En España, en línea con los enfoques predominantes a nivel internacional, Bolívar, López y Murillo formaron en el 2013 la «Red de Investigación sobre



Liderazgo y Mejora Educativa (RILME)» (<http://www.rilme.org>) con el objetivo de mantener conectados tres tipos de liderazgo que tienen que formar parte de los centros educativos y que aseguran el aprendizaje, la equidad y el liderazgo. A pesar del pequeño avance que se ha dado en esta dirección, todavía queda mucho para que los tres liderazgos estén presentes en la dinámica de los centros educativos.

En relación con el liderazgo pedagógico, en España, el primer texto normativo en materia de educación que atribuye a la figura del director o directora la competencia de ejercer la dirección pedagógica de un centro educativo es la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), se mantuvo con la LOMCE y con la LOMLOE se hace más colaborativa, involucrando a la comunidad. La expresión «dirección pedagógica de centro» va tomando fuerza en el discurso educativo y su uso se va evidenciando en diversos ámbitos educativos. Sin embargo, al analizar los significados diversos que abarca, aparece nuevamente una dispersión terminológica que no siempre confluye en la univocidad de atribuciones que se le hacen corresponder.

González González (2017) entiende por dirección pedagógica «una dirección que se focaliza en dinamizar el funcionamiento educativo del centro, a fin de que el alumnado logre mejores aprendizajes y formación. Una dirección de esta índole conlleva desplegar un liderazgo pedagógico por parte del director» (p. 6). En el ámbito de la investigación algunos estudios refuerzan estas ideas mediante el método de revisión documental. Cifuentes-Medina *et al.* (2020) destacan que «el concepto de liderazgo escolar no lleva más de un siglo de ser analizado, pasando de modelos rígidos, burocráticos y netamente administrativos a modelos flexibles y distribuidos» (p. 1).

En las últimas décadas hemos conocido diferentes tipos de liderazgo en el entorno educativo: distribuido, transaccional, transformacional, pedagógico, participativo, etc. De todos los tipos, según Bolívar Botía (2010):

La principal conceptualización teórica y práctica ha sido el *liderazgo instruccional, educativo o pedagógico*, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado. El liderazgo instructivo (*instructional leadership*) se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo indirecto o mediado, en el aprendizaje de los alumnos (p. 82).

Por su parte, Leithwood y Riehl (2009) definen el liderazgo pedagógico como «la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela» (p. 20).

A partir de los años 70, en el marco de un liderazgo instructivo, que tiene por objetivo para el alumnado el aprendizaje óptimo, partiendo del estudio de la eficacia escolar, las investigaciones vienen corroborando el liderazgo de los directivos y las directivas como un factor de primer orden en la mejora de la educación (Murillo, 2006).

Actualmente «La dirección escolar está considerada por la literatura científica el segundo factor más influyente en los resultados escolares, después de la



acción del profesorado» (Iranzo *et al.*, 2014, p. 231). En consecuencia, el papel de los y las líderes en la capacidad de mejora del centro escolar es crucial (León *et al.*, 2016) y, por ende, en las dimensiones inclusivas de la convivencia. Está demostrado que el liderazgo es efectivo cuando es distribuido entre los miembros o equipos de trabajo de la escuela y acompañado de acciones de colaboración, participación y apoyo entre los mismos (Iranzo *et al.*, 2014). Al respecto Apalategi (2000, p. 421) recoge una curiosa extrapolación del lenguaje artístico al ámbito que nos ocupa al utilizar el término *dirección creativa* como similitud al liderazgo distribuido, recogiendo las ideas del escultor Jorge Oteiza, al entender que esta (la dirección creativa) «... es capaz de contagiar al resto de los educadores del centro a que colaboren activamente en la educación estética de los lenguajes comparados de los alumnos».

Posteriormente, Bolívar *et al.* (2013) justifican la influencia en el liderazgo distribuido de dos puntos de vista que tuvieron lugar en la última década del siglo xx. Por una parte, el liderazgo pedagógico (instruccional) y por otra la importancia que adquirió el liderazgo de los y las docentes en el ámbito de las organizaciones educativas, como una nueva forma de profesionalidad. Sin embargo, hay que tener en cuenta, como señala Timperley (2009), el riesgo de entender que distribuir el liderazgo es algo bueno en sí mismo. Las responsabilidades no deben ser asumidas por agentes incompetentes, ya que resulta perjudicial para la organización. En la investigación sobre liderazgo distribuido que presentan Bolívar *et al.*, (2013) advierten de la complejidad del término y del riesgo de caer en una confusión terminológica de conceptos con los que guarda relación.

En cualquier caso, la distribución del liderazgo no exime a los equipos directivos en el desempeño de las funciones propias del cargo, ya que «es claro que no hay centro escolar que funcione bien sin un equipo directivo detrás que anima, apoya y potencia –de modo colectivo– las acciones individuales» (Bolívar, 2012, p. 171). Distribuir el liderazgo exige rediseñar el contexto fomentando múltiples interacciones entre los miembros de la organización y la comunidad, a la vez que surgen nuevas funciones.

En relación con el liderazgo inclusivo, la preocupación por la justicia social se plasma en la investigación sobre liderazgo educativo a partir de la década de los 90 del pasado siglo, hace ya más de 30 años, como consecuencia de los cambios sociales e incremento de la diversidad en las aulas en las décadas precedentes. En 1999 Murphy consideró el liderazgo para la Justicia Social (JS) el liderazgo educativo para el nuevo siglo. Actualmente, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la agenda 2030 constituye la síntesis de las ambiciones de la educación actual, inspirada en una visión humanista y sustentada sobre principios como la justicia social, los derechos igualitarios, la diversidad cultural, etc. «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization][UNESCO], 2016).

Sin embargo, a finales de la primera década del siglo XXI Murillo *et al.* (2010) señalan que la escuela no está preparada para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes y una década más tarde podemos afirmar que todavía estamos



aprendiendo a trabajar la diversidad en el entorno escolar. Al respecto León (2012) recoge la ineludible relación entre diversidad y liderazgo:

... una dirección que valore el rendimiento académico frente al desarrollo integral de la persona dinamizará acciones y políticas de exclusión y competitividad, sin embargo, una dirección que valore la diversidad, la equidad y la justicia social, desempeñarán funciones y tareas en la línea de alcanzar que su centro sea más inclusivo (p. 137).

A pesar del número creciente de investigaciones en torno al tema de la JS, en la práctica no se han conseguido los resultados esperables. A día de hoy, seguimos trabajando para que las instituciones educativas sean más inclusivas y solidarias. Tintoré (2018) partiendo de la premisa de que «existe un enorme interés por desarrollar el LJS en las escuelas; tanto a nivel académico, por la cantidad de citas que reciben los artículos sobre LJS; como a nivel práctico...» (p. 105), centra su investigación en la correspondencia entre el interés por el tema y las prácticas en las escuelas que los y las líderes escolares llevan a cabo para mejorar la justicia social. Una de las conclusiones más relevantes del estudio, también corroborada por Theoharis (2007), es la necesidad de formación de líderes educativos en JS, inclusión y equidad.

En referencia a las características que manifiestan directores y directoras que lideran escuelas inclusivas, Murillo *et al.* (2010, p. 182) basándose en las aportaciones de Gairín y Villa (1998) concluyen que asumen riesgos; invierten en las relaciones; son accesibles; reflexionan para desarrollar estrategias de acción que generen nuevos significados sobre los cambios futuros; colaboran compartiendo el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización y son intencionales.

Un liderazgo para la justicia social se centra en que la escuela dé respuesta a las necesidades de cada alumno o alumna teniendo en cuenta los condicionantes de las mismas (Murillo *et al.*, 2010). Al respecto, Tintoré (2018), tras el análisis de diferentes definiciones, destaca la pluridimensionalidad del constructo Liderazgo para la justicia social. Por tanto, parece evidente que los centros educativos amparados por un PEC inclusivo contemplan a todo el alumnado y tienen como objetivo transformar los centros educativos en lugares más justos, tratando de compensar las desigualdades sociales de las familias. Pero los y las líderes ¿están preparados para liderar la implementación de las condiciones de equidad e inclusión en los centros educativos?; y, si lo están, ¿cómo lo llevan a cabo involucrando a todo el claustro en esta labor? Sin olvidar además el derecho humano de recibir una educación de calidad.

En el marco internacional, desde la década de los 70, la investigación pedagógica viene identificando el liderazgo educativo como factor de éxito en escuelas de calidad y en consecuencia en los resultados del estudiantado. Egido (2015) concluye que, en los últimos años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tomando como referencia los datos del *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* (TALIS) y el *Programa para la Mejora del Liderazgo Escolar*, señala que es necesario definir de manera precisa las responsabilidades de los y las líderes escolares y que centren su actividad en tareas de carácter pedagógico. Señala también el interés mostrado por el liderazgo educativo desde la Unión



Europea (UE). El punto de partida es que son necesarias acciones e inversiones que fomenten su calidad llegando a constituir una *Red de Política Europea sobre Liderazgo Escolar* e incluyendo la mejora del liderazgo y el gobierno escolar como una de las áreas del programa estratégico «Educación y formación», que debe guiar la acción de los estados miembros de la UE para 2020.

A partir del trabajo realizado hace ya más de dos décadas, tanto la OCDE como la UE formulan un conjunto de recomendaciones publicadas en el año 2009 en un instrumento denominado *Improving school leadership: The toolkit* [Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo] animando a los responsables políticos de los países a llevar a cabo acciones en torno al liderazgo que puedan resultar efectivas para la mejora de la calidad de la educación. En concreto, la OCDE (2009, p. 11) plasma sus recomendaciones en cuatro líneas de acción:

- Definir con claridad las responsabilidades del liderazgo, orientándolo hacia el logro de un mejor aprendizaje del alumnado.
- Distribuir el liderazgo escolar entre diferentes personas y estructuras organizativas dentro de la escuela.
- Adquirir las competencias necesarias para un liderazgo escolar eficaz, proporcionando a los y las líderes la formación necesaria durante las distintas etapas de su carrera.
- Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva, profesionalizando los procesos de selección, incrementando los salarios de los y las directivos, reconociendo el papel de las asociaciones profesionales y apoyando su desarrollo profesional.

En referencia a la primera recomendación, la mayoría de países europeos ha apostado por precisar las funciones de los directores y directoras reforzando la vertiente pedagógica de su trabajo y disminuyendo tareas de gestión. Por esta línea han apostado países como Hungría, Irlanda, Noruega, Polonia o Suecia. Un paso más allá en este tema lo han dado los países que han definido estándares o perfiles precisos de competencias para la dirección escolar, a partir de los ámbitos más relevantes para la mejora de los aprendizajes del alumnado señalados por la investigación. El origen de los estándares de competencias para los líderes escolares se sitúa en Estados Unidos hacia mediados de la década de 1990, si bien Inglaterra y Gales fueron en paralelo. Otros sistemas educativos europeos, como Austria, Eslovaquia o Irlanda, empezaron a utilizarlos posteriormente.

En referencia a la segunda línea de acción, el liderazgo distribuido en los centros educativos, las investigaciones (Del Campo, 2021; Maureira *et al.*, 2015; Moral *et al.*, 2016) dan a conocer la dificultad de implantar este tipo de liderazgo y ponen en evidencia que quien detenta la dirección es responsable general del gobierno de la escuela.

La tercera línea de acción trata sobre el desarrollo, mediante la formación, de las habilidades necesarias para un liderazgo escolar eficaz. Existe un acuerdo generalizado (Egido, 2006; Escamilla, 2007; Vázquez *et al.*, 2016; Masrera, 2020) sobre la necesidad de una formación permanente durante el ejercicio del cargo que facilite la respuesta a las exigencias adherentes al mismo. Actualmente, en la mayo-



ría de países europeos, está generalizada la obligatoriedad de recibir una formación específica para el cargo. No ocurre lo mismo con la formación permanente, igual de importante a nuestro parecer, pero menos extendida su obligatoriedad. Al respecto, Egido (2015) señala «que cada vez un mayor número de países están creando instituciones dedicadas específicamente a la formación de directivos escolares» (p. 21). La autora recoge los países e instituciones creadas con el fin de desarrollar y promover la formación para el liderazgo. En el caso de Eslovenia, existe el Centro Nacional para la Dirección en Educación, Finlandia cuenta con el Instituto de Liderazgo Educativo de la Universidad de Jyväskylä. También en Inglaterra se crea el Colegio Nacional de Liderazgo Escolar. Francia cuenta con la Escuela Superior de la Educación Nacional. Austria y Holanda cuentan asimismo con centros similares. La creación de estas instituciones, además de responder a la necesidad de impartir la formación de directivos y directivas escolares desde un organismo especializado, tiene como objetivo adicional la coordinación de la oferta existente a este respecto, dotándola de una mayor coherencia. En muchos casos, además, estas instituciones asesoran a los y las responsables políticos y actúan como puntos de encuentro para los directores y directoras.

La última línea de acción propuesta por la OCDE y la UE plantea hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva. Para ello ve necesario profesionalizar los procesos de selección, recompensar adecuadamente su trabajo y ofrecerles oportunidades flexibles de desarrollo profesional. Para la consecución de este objetivo ofrecen un cuestionario que, entre otros aspectos, facilita la reflexión y discusión sobre el estado actual del liderazgo escolar, así como del liderazgo soñado. En cuanto al desarrollo profesional plantea preguntas sobre la participación de los y las líderes en el desarrollo e implementación de reformas, también sobre las oportunidades de trayectorias profesionales. Además, recoge preguntas referidas a la identificación temprana de futuros y futuras líderes, salarios acordes con las características del puesto y evaluación, entre otras. Todos los ítems quedan recogidos en la tabla 1.

A nivel europeo se ha visto una tendencia a objetivizar los procedimientos utilizados para la selección de directivos y directivas. Los criterios de selección tratan de ajustarse a las necesidades que conlleva el ejercicio de la tarea directiva, teniendo en cuenta las competencias necesarias para su desempeño y no factores ajenos a ellas. De esta manera, como recoge Egido (2015), en muchos países tienen ahora menos peso que en el pasado criterios clásicos en los procesos de selección, como los años de experiencia docente. A modo de ejemplo, puede citarse el sistema utilizado desde hace algunos años en Inglaterra y Gales, que exige la Cualificación Profesional para la Dirección (NPQH) para optar a un puesto de dirección escolar. También Italia ha modificado los procedimientos de contratación y realiza un concurso selectivo de nivel regional para obtener la acreditación para la función directiva.

Teniendo en cuenta los datos de PISA, la consultora Mckinsey publicó en 2007 un conocido informe sobre los sistemas educativos de mayor rendimiento concluyendo que los países con direcciones escolares eficientes obtienen mejores resultados en PISA y que un fuerte liderazgo educativo es una variable muy relevante a la hora de lograr mejoras en la enseñanza. Dicho informe formuló también algunas recomendaciones para los responsables de las políticas educativas nacionales con el



TABLA 1. HACER DEL LIDERAZGO ESCOLAR UNA PROFESIÓN ATRACTIVA

ÍTEMS PARA HACER DEL LIDERAZGO UNA PROFESIÓN ACTIVA

Se identifica a posibles líderes y se les alienta a desarrollar sus prácticas de liderazgo.
Los salarios se comparan en forma positiva con los de niveles similares en sectores público y privado.
Participan activamente, por medio de sus organizaciones, en desarrollo e implementación de reformas.
Se utiliza amplia gama de herramientas y procedimientos para evaluar a candidatos y candidatas.
Tienen oportunidades para diversas trayectorias profesionales.
Los paneles de selección reciben orientación y formación para evaluar conocimientos, habilidades y las competencias de los candidatos y candidatas a puestos de liderazgo.
En la valoración de candidatos y candidatas el talento se considera tan importante como la antigüedad.
Tienen a su disposición contratos renovables a plazo fijo.
El sueldo es suficientemente más alto que el de un o una docente.
Se ofrecen incentivos financieros a quienes estén ubicados en zonas difíciles.

Nota. Adaptado de la parte 4: hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva, del cuestionario del proyecto de la OCDE Mejorar el liderazgo escolar p. 34.

fin de reforzar el liderazgo escolar: conseguir a docentes apropiados para ejercer el trabajo de director o directora, desarrollar habilidades de liderazgo pedagógico y concentrar el tiempo de los directores y directoras en el liderazgo educativo (Barber y Mourshed, 2007).

Así, años antes, tomando como referencia el trabajo de la OCDE, la Unión Europea (UE) aprobó en 2005 el programa de trabajo «Educación y Formación 2010» apostando por invertir en reforzar la calidad del liderazgo escolar. Muestra de ello son los proyectos *Tempus* y *Comenius*. En esta línea se ha seguido con el programa adoptado en 2009 «Educación y Formación 2020», que persigue la mejora de la dirección y del gobierno escolar proponiendo disminuir la carga de trabajo administrativo de la dirección de los centros educativos y aumentar el ejercicio de un liderazgo pedagógico.

En esta línea, la Comisión Europea financió en 2011 la mencionada Red de Política Europea sobre Liderazgo Escolar (*European Policy Network on School Leadership*) con el objetivo de apoyar a los países miembros en la articulación de las políticas sobre liderazgo educativo. Las conclusiones a las que llegan los informes y las publicaciones corroboran la importancia del liderazgo pedagógico, como factor clave para el logro de unos buenos resultados educativos.

MATERIAL Y MÉTODOS

El objetivo general es analizar la percepción sobre el liderazgo en las organizaciones educativas que tienen los propios 'prácticos' de la red pública en la CF de Navarra.



TABLA 2. PARTICIPANTES

TIPO DE CENTRO	MUESTRA INVITADA	MUESTRA ACEPTANTE MODELO LINGÜÍSTICO A-B-G PAI	MUESTRA ACEPTANTE MODELO LINGÜÍSTICO D-D PAI	MUESTRA ACEPTANTE TOTAL
CPEIP	167	60	20	80
IES	29	29	3	32
IESO	19			
CI	6			
CIP	7			
Total	230	89	23	112

DISEÑO

Atendiendo a la naturaleza cualitativa y cuantitativa de los datos recogidos, se opta por un estudio empírico exploratorio descriptivo-explicativo no experimental de diseño mixto. El estudio de campo recolecta la información proveniente de los centros públicos de todos los niveles preuniversitarios, excepto el 0-3 años, y modelos lingüísticos de la CFN/NFK.

PARTICIPANTES

Dado que se pretende realizar una primera prospección de la población objeto de estudio se opta por un tipo de muestreo no aleatorio (Casal y Mateu, 2003) en el que la muestra invitada coincide con la totalidad de centros con titularidad pública de niveles educativos preuniversitarios de la CFN/NFK (N= 230 centros): Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (CPEIP), Institutos Públicos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (IES), así como los centros Públicos de Formación Profesional de Navarra. En total son 230 centros públicos: 167 Colegios de Educación Infantil y Primaria, 29 Institutos de Educación Secundaria y Bachillerato, 19 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO), 6 Centros Integrados (CI) y 9 Centros Integrados Politécnicos (CIP), (n=230). Se toma esta decisión debido a que el acceso a la función directiva está regulado en todo el Estado, mientras que los centros de titularidad privada subvencionados en parte con fondos públicos, los denominados «centros concertados», presentan una gran variedad de modo de gestión, dependiente en la mayoría de ocasiones de su origen (comunidad religiosa, cooperativa, etc.).

La muestra aceptante viene determinada por el interés de los directivos y directivas a la hora de participar en el estudio y la consiguiente cumplimentación del cuestionario en alguno de los envíos (tabla 2).



En un primer momento, para garantizar la fiabilidad del instrumento, se realiza una búsqueda documental con el fin de identificar las variables más relevantes objeto de nuestro estudio, así como los instrumentos utilizados (validados y aplicados) en otros estudios similares y se plantea utilizar el cuestionario *Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar* diseñado por García Garnica (2015).

Como resultado se extraen un conjunto amplio de preguntas (40), que constituyen la primera versión del instrumento (Estebaranz *et al.*, 2001; Jariot, 2010) y que son sometidas a criterio de expertos/expertas, quienes valoraron la relevancia, pertinencia, intensidad, claridad y comprensividad de los ítems (Thomas y Nelson, 2007). Tras recibir las valoraciones sobre la idoneidad de cada uno de ellos, se eliminan los ítems que no se consideraron adecuados al objeto del estudio, obteniéndose otra versión de la escala con 35 ítems. Con este procedimiento se cumple la validez de contenido, basada en una revisión previa exhaustiva de estudios cuyo objetivo e instrumentos empleados son similares al objeto de estudio del presente trabajo, así como la prueba de jueces realizada con la propuesta inicial de ítems del cuestionario.

La validez de comprensión del instrumento se lleva a cabo mediante un estudio piloto con una submuestra de 20 profesionales pertenecientes a equipos directivos de centros educativos de la red PROEDUCAR-HEZIGARRI de forma presencial (Alaminos y Castejón, 2006). El grado de comprensión se analiza desde un punto de vista cualitativo, se registran las preguntas, las dudas y las sugerencias manifestadas por los sujetos participantes en la sesión presencial de cumplimentación. Los resultados aportan información sobre la eliminación de ítems que no eran respondidos adecuadamente (5). Posteriormente, se calcula la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un $\alpha=.85$ para los 30 ítems y, dada la configuración idiosincrática de los centros de la CFN/NFK, se decide elaborar un cuestionario de cumplimentación *online ad hoc* con las 30 preguntas, bilingüe castellano/euskera para recoger la diversidad de modelos lingüísticos regulados en la normativa autonómica, con respuestas abiertas, cerradas y múltiples en relación con cuatro dimensiones, recogiendo en el presente artículo únicamente las referidas al liderazgo.

El procedimiento de recolección de datos se realiza a través de envíos reiterados de correo electrónico a la población objeto de estudio. con periodicidad mensual de distancia temporal hasta conseguir una muestra aceptante cercana al 50% de la población, recibiendo 112 respuestas de las 230 solicitudes enviadas.

La información de naturaleza cuantitativa se somete a análisis estadístico descriptivo (frecuencias) univariante y bivalente, que se presenta en diferentes tablas de contingencia con el estadístico χ^2 . Para dar respuesta a los objetivos se lleva a cabo un análisis descriptivo de las frecuencias de respuesta a cada uno de los ítems. La prueba χ^2 se utiliza para comprobar la existencia de diferencias en las respuestas entre los directivos/directivas con una amplia antigüedad respecto a quienes ocupan los cargos con menor trayectoria temporal en relación con el resto de ítems. El nivel de confianza ha sido del 95% ($p>.05$) empleando el *software* Gandía Barbwin 7.0.

El análisis de contenido de los datos cualitativos establece categorías apriorísticas y emergentes según entienden Delgado y Gutiérrez (1998, p. 192). El pro-



TABLA 3. MUESTRA ACEPTANTE

TIPO DE CENTRO	MUESTRA INVITADA	MUESTRA ACEPTANTE
CPEIP	167	80
IES	29	32
IESO	19	32
CI	6	32
CIP	9	32
Total	230	112

ceso de análisis, a partir de las unidades de registro, tiene sentido en la medida en que «cada unidad de registro es un tipo de segmento textual claramente discernible y cuya ejemplificación en el corpus puede ser detectada» (citado en Díaz Herrera, 2018, p. 127).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La muestra aceptante queda constituida por el 48,69% de los centros con titularidad pública de niveles educativos preuniversitarios de la CFN/NFK. Por etapas, se han recogido datos del 47,9% de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de un 50,79% en el caso de centros de Educación Secundaria Obligatoria, Educación Secundaria y Bachillerato y Formación Profesional (ver tabla 3).

Todos los elementos que conforman una buena práctica del liderazgo pedagógico son percibidos mayoritariamente por las personas participantes como muy relevantes, otorgando el siguiente orden descendente (figura 1); *estilo comunicativo; responsabilidad compartida; modelo organizativo y coordinación horizontal y vertical* (ambas con el mismo valor porcentual); *nivel formativo del director/directora*; y, por último, *disponibilidad de recursos materiales*.

Encontramos alineación del ámbito científico con los resultados obtenidos y con nuestra idea del tipo de liderazgo que necesitan las escuelas de hoy. Ratificamos nuestra apuesta por una profesionalización de la dirección escolar basada en un liderazgo pedagógico, distribuido y para la justicia social. Entendemos que la dirección de los centros educativos debe basarse en estos tres tipos de liderazgo para responder a las características de la educación actual en el marco de la Agenda 2030.

En cuanto a los rasgos de un/una líder escolar, es la categoría *responsable* la que presenta un mayor valor porcentual (67,9%), es decir, es el rasgo que más han señalado las y los participantes como rasgo de un/una líder escolar, seguido de *empatía*, con una diferencia de 7 puntos (60,7%). Los rasgos menos señalados son *carismático/carismática* (11,6%) y *visionario/visionaria* (11,6%) (ver figura 2).

Al respecto, recientemente, Ramón-Payró (2019) apunta que un o una líder positivo debe mostrar características como creatividad, dinamismo, versatilidad,





Figura 1. Buenas prácticas del liderazgo pedagógico.



Figura 2. Rasgos de un/una líder escolar.

además de aceptar sus debilidades y tratar de complementarlas con otros talentos de su equipo. Nos parece muy acertada esta idea de complementariedad entre los miembros del equipo directivo.

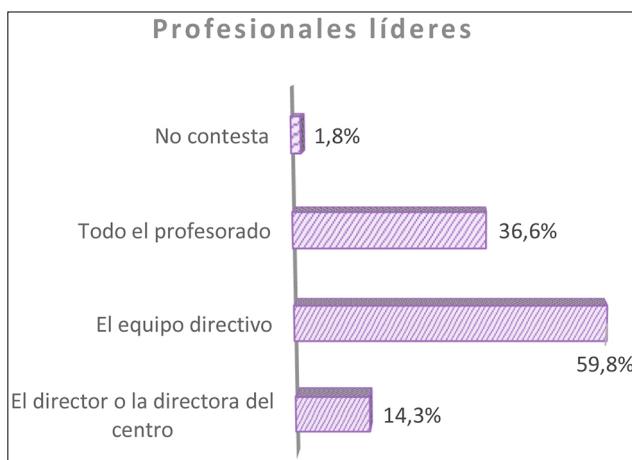


Figura 3. Profesionales que deben detentar liderazgo.

Por último, el 59,8% de las personas participantes cree que el liderazgo debe ser propio del equipo directivo, y el 36,6% cree que debe ser de todo el profesorado (figura 3). Únicamente el 14,3% cree que deba ser exclusivo del director o la directora del centro escolar.

En referencia a este dato, Gaviria (2011) defiende que, en la búsqueda del éxito educativo, el protagonismo no recae solo en el/la líder, sino en todos los miembros del grupo.

En la misma línea, del estudio realizado por Iranzo, Barrios *et al.* (2018) se desprende la conveniencia de que todos y todas las docentes, y no solo los y las que forman parte del equipo directivo, asuman funciones de liderazgo pedagógico y distribuido, ya que, de esta manera, el liderazgo es ejercido en todos los niveles y este es el modo de trabajar juntos por el éxito educativo.

En las preguntas abiertas del cuestionario, al establecer la categoría Liderazgo, entendido como la influencia en el equipo docente y en la comunidad educativa que repercute en el bien común del centro a través de la implicación en proyectos y tareas, recogemos las alusiones textuales de los participantes siguientes: «el centro educativo pertenece a su comunidad educativa, por ello, la dirección del centro y la responsabilidad de su gestión depende de ella y, en este caso, de su claustro. Si el claustro asume este hecho, la gestión se hace más fácil y democrática. La fuerza de un claustro bien cohesionado no es comparable a la de un gestor profesional bien preparado» (c. 84).

la gestión de las personas (profesorado, PAS...) es lo que más complicaciones y dificultades genera. Ausencia de responsabilidad compartida con el claustro, tendencia a que el equipo directivo es el que todo lo tiene que saber y resolver (c. 57).

el director/a tiene que tener una visión muy amplia de todo lo que sucede en el centro, aunque después estén las tareas delegadas en el resto del equipo de dirección. Tiene que tener un proyecto de dirección, la pga y el plan estratégico del centro irán alineados con dicho proyecto además de otros aspectos como son las instrucciones de principio de curso, memorias curso anterior, plan estratégico de fp, etc. Tiene que promover el trabajo en equipo, dando autonomía a los grupos planteados. Tiene que ser facilitador, tratar al personal como quiere que se le trate a él/ella, accesible, democrático. Líder del resto de líderes del centro (equipo de dirección, ccp, jd, profesorado). Con una mvv sencilla y clara (c. 103).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La dominancia de un liderazgo pedagógico o administrativo en las direcciones actuales es un tema que ha sido ampliamente estudiado (Egido, 2013; Izquierdo, 2016; OCDE, 2016; Consejo Escolar de Euskadi, 2020), haciéndose eco el marco teórico y datos aportados en el estudio empírico de la dominancia del liderazgo de gestión. Advertimos de los datos recogidos la importancia otorgada al liderazgo pedagógico, entendiendo todos los elementos que conforman una buena práctica de liderazgo pedagógico como muy relevantes.

Las personas informantes subrayan la importancia del estilo comunicativo, la responsabilidad compartida basada en la confianza del equipo docente del centro, la accesibilidad y la empatía como características necesarias en las directivas y directivos. Características que coinciden con las que aparecen en estudios sobre el tema (OCDE, 2008).

Respecto a los *profesionales que deben detentar liderazgo*, una minoría es la que entiende este como exclusivo del director/directora o, por contra, de todo el profesorado del centro, frente a la mayoría que lo entiende propio de todo el equipo directivo. Un centro educativo necesita líderes en cada rincón para conseguir un mayor impacto en la calidad de la educación (Gaviria, 2011; Bolívar, 2012; Iranzo, 2018).

Los datos recogidos muestran acuerdo con la idea de debilidad de un liderazgo ejercido por una persona desde arriba, en contraposición de un liderazgo compartido a nivel horizontal por todos y todas las protagonistas (Bolívar, 2000). En esta línea, el estudio de Iranzo, Barrios *et al.* (2018) también aboga por un liderazgo propio de todos los miembros del centro, no solo del director/directora o del equipo directivo.

Por otro lado, existe acuerdo (Cantón, 2013; Egido, 2013) en la necesidad de formación y refuerzo en liderazgo, tanto administrativo como pedagógico. Cada vez son más los programas de formación ofertados para trabajar el liderazgo.

Se señala la importancia de distribuir tareas con todo el equipo docente, lo cual resultará más fácil con un claustro cohesionado. Se refleja la falta de liderazgo compartido, siendo el equipo directivo el que lleva toda la carga de gestión. También se apunta la idea más afín al término liderazgo que defendemos «líder del resto de líderes del centro».

Ejercer un liderazgo compartido no resulta fácil con las condiciones que hemos visto que concurren sobre un gran número de directores/directoras, como la



falta de identidad directiva o la falta de autonomía para ejercer en el cargo. Abogamos por una definición de líder que reúna características como la experiencia de la persona en el campo profesional; visión y motivación por el objetivo a conseguir; carácter positivo acompañado de características como versatilidad, dinamismo y creatividad que le dotan de una actitud abierta ante la toma de decisiones; humildad y aceptación de sus puntos débiles; reconocimiento de las potencialidades de otros miembros del equipo, así como un reparto de responsabilidades a través de la práctica de un liderazgo compartido.

RECIBIDO: 3 de mayo de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023



REFERENCIAS

- ALAMINOS, A. y CASTEJÓN, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante.
- APALATEGI BEGIRISTAIN, M.J. (2000). Modelos Organizativos y problemática del liderazgo para la dirección del centro educativo. En *Liderazgo y Organizaciones que aprenden* (pp. 415-428). Servicio de Publicaciones= Argitalpen Zerbitzua. Universidad de Deusto = Deustuko Unibertsitatea, Servicio de Publicaciones = Argitalpen Zerbitzua.
- ARÉVALO, J.J. (20 de septiembre de 2020). *El liderazgo de la dirección y el papel de la inspección*. Inspección de educación. <https://inspecciondeeducacion.com/preparacion-inspeccion-educacion-liderazgo-directores/>.
- BHATTACHARYYA, E. (2019). Leadership competencies and leadership style in aspiring cluster schools of excellence. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 27(2), 1111-1129. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85069161478&partnerID=40&m-d5=739763111cd3151ff9f56b46af94b5b7>.
- BENNIS, W. (1999). The end of leadership: Exemplary leadership is impossible without full inclusion, initiatives, and cooperation of followers. *Organizational Dynamics*, 28(1), 71-80.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2000). *El liderazgo compartido según Peter Senge* (pp. 459-471). Comunicación]. Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 2000. https://www.researchgate.net/publication/300170863_El_liderazgo_compartido_segun_Peter_Senge.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2013). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, (1) 1, 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>.
- CAMARERO FIGUEROLA, M. (2015). *Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura Directiva en Centros de Educación Primaria de Tarragona* [investigación de doctorado], Universitat Rovira i Virgili.
- CANTÓN, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación Educativa*, (3), 165-173. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/102175/canton.pdf?sequence=1>.
- CASAL, J. y MATEU, E. (2003). Tipos de prueba. *Revista de epidemiología y medicina preventiva*, 1, 3-7.
- CIFUENTES-MEDINA, J.E., GONZÁLEZ PULIDO, J.W. y GONZÁLEZ PULIDO, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI. 2020. La dirección escolar pública = Eskola-zuzendaritza publikoa marcos y percepciones desde la práctica = esparruak eta pertzepzioak praktikatik. Ed. Gobierno Vasco = Eusko Jaurlaritza, Servicio Central de Publicaciones = Argitalpen Zerbitzu Nagusia. https://consejoescolardeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/6509860/Dirección+escolar_web.pdf/c06c7491-89b7-b9f9-5163-40e640cef53f.

- DAY, C., GU, Q. y SAMMONS, P. (2016). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: cómo los líderes escolares exitosos utilizan estrategias de instrucción y transformación para marcar la diferencia. *Administración Educativa Trimestral* 52(2). 221-258.
- DELGADO, J. y GUTIÉRREZ, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis.
- DEL CAMPO PONZ, C. (2021). La importancia del liderazgo distribuido para una escuela inclusiva. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* (39), [en línea] <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/388781>.
- DÍAZ HERRERA, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142.
- DU PLESSIS, E. y MARAIS, P. (2017). A Grounded Theory Perspective on Leadership in Multicultural Schools. *Journal of Asian and Aican Studies*, 52(5), 722-737. <https://doi.org/10.1177/0021909615612122>.
- EGIDO GÁLVEZ, I. (2015). El liderazgo escolar en Europa. Recomendaciones y políticas para la mejora. *Revista padres y maestros*, (361), 18-22.
- ESCAMILLA, S.A. (2007). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ESTEBARANZ, A., MINGORANCE, P. y MONESCILLO, M. (2001). La construcción de la función orientadora en los centros de Educación Secundaria. Una visión de sus protagonistas. *Fuentes*, 3, 9-94.
- GAIRÍN, S.J. y VILLA SÁNCHEZ, A. (1998). *Estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes*. https://www.researchgate.net/profile/Marina-Tomas-Folch/publication/259997090_Estudio_de_las_necesidades_de_formacion_de_los Equipos_directivos_de_los_centros_educativos/links/54d92fd50cf24647581d94b8/Estudio-de-las-necesidades-de-formacion-de-los-equipos-directivos-de-los-centros-educativos.pdf.
- GARCÍA GARNICA, M.A. (2014). La evolución de la función directiva en España a través de la legislación educativa: un recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de encuentro*, 16(1).
- GAVIRIA, E., (2011). Visión evolucionista del liderazgo. En F. Molero. y J.F Morales (coords.), *Liderazgo: hecho y ficción. Visiones actuales* (pp.47-74). Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (2017). La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (370), 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.001>.
- GROOTENBOER, P., EDWARDS-GROVES, C. y RÖNNERMAN, K. (2015). Liderando el desarrollo de la práctica: Voces desde el medio. *Desarrollo Profesional en Educación*, 41(3), 508-526.
- IRANZO GARCÍA, P., TIerno GARCÍA, J.M. y BARRIOS ARÓS, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 26(2), 229-257. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261229257>.
- IRANZO GARCÍA, P., CAMARERO FIGUEROLA, M., TIerno GARCÍA, J.M., y BARRIOS ARÓS, R. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: El caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón: revista de pedagogía*, 70(2), 57-72. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/54487>.
- IRANZO GARCÍA, P., BARRIOS ARÓS, C., CAMARERO FIGUEROLA, M. y TIerno GARCÍA, J.M. (2018). Formar a los futuros maestros sobre liderazgo en la Universidad (pp. 153-157). [Comunicación]. En F.J. Murillo (coord.), (2018). Avances en democracia y liderazgo distribuido



en educación. Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/682700>.

- IZQUIERDO GÓMEZ, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193-1209.
- JARIOT, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 45-58.
- KAUFMANN, A. (1997). Liderazgo transformador y formación continua. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (77-78), 163-184.
- LEITHWOOD, K. y RIEHL, C. (2009). «¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?», en K. Leithwood (ed.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 17-33). Fundación Chile.
- LEÓN, M.J. (2012). Liderazgo en y para la educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- LEÓN GUERRERO, M.J., LÓPEZ LÓPEZ, M.C., ROMERO LÓPEZ M.A, CRISOL MOYA, E., HINOJOSA, E.M., MORENO, R., CARRASCO MACÍAS, M.J., FERNÁNDEZ SERRAT, M.L., CERRILLO, R., CALVO PASCUAL, M.A., RUIZ LÓPEZ, N., GONZÁLEZ FALCÓN, I. (coord.) y GARCÍA RODRÍGUEZ, M.P. (coord.) (2016). Liderazgo inclusivo y para la justicia social. En *Globalización y organizaciones educativas: Libro de Simposios* (pp. 127-153). Universidad de Zaragoza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=688924>.
- MASRIERA, R. (2020). Evaluación de la función directiva, Aula, (292), 48-53.
- MAUREIRA CABRERA, O., GARAY OÑATE, S. y LÓPEZ ALFARO, P. (2015). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079.
- MCKINSEY & COMPANY (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. https://www.mckinsey.com/-/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf.
- MORAL SANTAELLA, C., AMORES FERNÁNDEZ, F.J. y RITACCO REAL, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre la Educación*, 30, 115-143. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/40344>.
- MURILLO, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4, 11-24.
- MURILLO, J., KRICHESKY, G., CASTRO, A.M. y HERNÁNDEZ, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- MURPHY, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*. The University Council for Educational.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. [Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015]. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.



- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2008). *Informe TALIS 2008: Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo. <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. https://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2016). *PISA 2015*. Resultados clave. <http://www.oecd.org/pisa/>.
- PALETTA, A., ALIVERNINI, F. y MANGANELLI, S. (2017). Leadership for learning: e relationships between school context, principal leadership and mediating variables. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 98-117. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0152>.
- RAMÓN-PAYRÓ, B., AQUINO-ARIAS, J.C. y SUÁREZ-OVANDO, A. (2019). Liderazgo y resistencia al cambio: reflexiones desde la óptica de sus actores. *Journal of Basic Sciences*, 30(70), 7-11.
- SAADUDDIN, S., GISTITUATI, N., KIRAM, P., JAMA, J. y KHAIRANI, Y. (2019). The effects of principal leadership on effective school management. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(6), 359-367. https://www.ijcc.net/images/vol5iss6/5638_Saaduddin_2019_E_R.pdf.
- SENSE, P. (1997). A través del ojo de la aguja. En R. Gibson (ed.). *Preparando el futuro*, 151-176. Ediciones Gestión 2000.
- SHARP, K., JARVIS, J. y McMILLAN, J. (2020). Leadership for differentiated instruction: teachers' engagement with on-site professional learning at an Australian secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 24(8), 901-920. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492639>.
- Pedagogie Collégiale*, 16(3), 36-44.
- THEOHARIS, G. (2007). Líderes educativos en justicia social y resistencia: hacia una teoría del liderazgo en justicia social. *Administración educativa trimestral*, 43(2), 221-258.
- THOMAS, J. y NELSON, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Paidotribo.
- TIMPERLEY, H.S. (2009). «Distribuir liderazgo para mejorar los resultados de los estudiantes», en K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 215-240). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203868539>.
- TINTORÉ, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 100-122. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v57n2/0718-9729-perse-duc-57-02-00100.pdf>.
- VARELA, M. y SÁNCHEZ, V. (2001). *Liderazgo en la labor docente*. Trillas.
- VÁZQUEZ TOLEDO, S., LIESA ORÚS, M. y BERNAL AGUDO, J.L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles educativos*, 38(151), 158-174.



ARTE, EXPERIENCIA, EDUCACIÓN Y PALABRAS PRISIONERAS: ÉRASE UNA VEZ UNA PEDAGOGÍA PENITENCIARIA CON ALAS

Andrés González Novoa

E-mail: agonzaln@ull.edu.es

María Lourdes González-Luis

E-mail: mlgonzal@ull.edu.es

Pedro Perera Méndez

E-mail: ppereram@ull.edu.es

María Daniela Martín Hurtado

E-mail: mmartihu@ull.edu.es

Universidad de La Laguna

RESUMEN

PEDACRI-ULL participa desde el año 2020 en el proyecto Erasmus+ 2020-1-IT02-KA204-079355 «The Chrysalis and the Butterfly: Autobiographical paths of penitentiary pedagogy» junto a instituciones penitenciarias de siete países europeos. El objetivo es crear un espacio de reflexión sobre temas específicos que permita a los/as internos/as redefinir su vida durante y después de su prisionalización. Conectar con otras instituciones penitenciarias significa poner en práctica nuestra estrategia autobiográfica en el contexto europeo. Promover la investigación en el campo de la educación penitenciaria y crear una red de intercambio de experiencias narrativas que derive en un manual de buenas prácticas que subraye la dimensión humana de la reinserción social. Hablamos de una pedagogía penitenciaria crítica, inclusiva y preventiva.

PALABRAS CLAVE: pedagogía crítica, pedagogía penitenciaria, educación de adultos, educación inclusiva, narración oral.

ART, EXPERIENCE, EDUCATION AND PRISONER WORDS:
ONCE UPON A TIME THERE WAS A PRISON PEDAGOGY WITH WINGS

ABSTRACT

PEDACRI-ULL participates since 2020 in the Erasmus+ 2020-1-IT02-KA204-079355 project “The Chrysalis and the Butterfly: Autobiographical paths of penitentiary pedagogy” together with penitentiary institutions from seven European countries. The aim is to create a space for reflection on specific themes that enable inmates to redefine their lives during and after their imprisonment. Connecting with other penitentiary institutions means putting our autobiographical strategy into practice in the European context. Promoting research in the field of prison education and creating a network for the exchange of narrative experiences leading to a handbook of good practices that emphasises the human dimension of social reintegration. We are referring to an inclusive and preventive critical penitentiary pedagogy.

KEYWORDS: critical pedagogy, prison pedagogy, adult education, inclusive education, oral narration.



1. INTRODUCCIÓN: LA PEDAGOGÍA, EL ARTE Y LA PALABRA

El acto singular de la palabra (desde la oralidad del que enuncia o el que escucha, desde la experiencia íntima o compartida de la lectura o desde el acto singular de la escritura recreadora) transgrede el código universal de la lengua, es siempre novedad, invención.

La palabra simbólica remite al otro, es reconocimiento del otro, pero no se limita al otro presente. También es remisión a la ausencia. Una pedagogía que se apoye en la antropología de la finitud humana tiene muy en cuenta la *memoria*.

... la memoria es la facultad que hace posible que los seres humanos podamos configurar nuestra identidad. La memoria es la facultad que nos instala (siempre inestable y provisionalmente) en nuestro tiempo y en nuestro espacio. Sólo desde una pedagogía de la memoria se puede imaginar una educación ética que abarque todo el trayecto temporal (pasado, presente y futuro). [...]. Una pedagogía de la memoria sabe, entonces, que por su naturaleza simbólica, para los seres humanos no existe nunca un final de la historia [...], cada final es, en cualquier caso, la condición para un nuevo comienzo. Si no hay futuro, si no hay esperanza, nos hallamos ante las puertas del «infierno» de Dante. En todo presente hay pasado (somos «herederos»), pero también en todo presente hay futuro (somos «utópicos»). Las palabras humanas, las palabras simbólicas, abren, pues, en su vertiente epistemológica «teodiceas prácticas» que hacen posible el dominio provisional de la contingencia y, al mismo tiempo, en su vertiente ética, expresan «semánticas cordiales» que favorecen la hospitalidad, la amistad y el amor (Mèlich, 2005, pp. 237-238).

Por más que cada sujeto se vea constituido por ‘el otro’ del lenguaje como una serie estratificada, normada y pasiva de signos, marcas, huellas y tatuajes simbólicos, el acontecimiento, siempre único, de la palabra no puede constreñirse jamás al horizonte preestablecido. De forma que nos encontramos con los dos extremos entre cuyos límites se desenvuelve el proceso de formación: el habla no es nada sin la lengua, pero su hecho singular traspasa las fijaciones del lenguaje; la palabra se disgrega, transgrede y trasciende el carácter universal del lenguaje.

Estar en el lenguaje significa, en efecto, ser arrebatado por los significantes que actúan sobre nosotros no como índices comunicativos de un significado, ni como concatenación con otros significantes, sino como emergencias de la memoria, como marcas de nuestro origen de seres que provienen del lenguaje, que, como diría Heidegger, habitan el lenguaje (Recalcati, 2016, p. 92).

Las palabras conforman el tejido de la vida. Leer es esa conversación que atraviesa las subjetividades y trasciende la soledad. Penetra el sí mismo y lo reconduce al encuentro con la otredad.

Fue la vocación inaugural de la propuesta pedagógica para la indignación, la toma de conciencia y la práctica de la libertad de Paulo Freire: aprender a leer y escribir relejando y reescribiendo el mundo.



Es en el combate que libran las palabras aún no dichas contra las palabras ya dichas donde se produce la ruptura del horizonte dado y ocurre la metanoia, la conversión. Es el momento mágico que permite al sujeto inventarse de otro modo, que el yo sea otro/otra.

Las voces en los textos, al pensarse a sí mismas, son escritura que se hace lectura. Leerse en el relato de la propia vida, El recuerdo como herramienta para conocerse. Pero al la vez dejar conocer un determinado momento de la historia de la comunidad. Un recuerdo que se escribe es fundación retrospectiva, y en cierto sentido una fundación imaginaria –lo que evoca, se construye–. Relatos matriciales. Nostalgia y fundación de un eros pedagógico (Gutiérrez, 2005, p. 172).

Habremos de convenir que habitamos un tiempo hostil a la memoria y el lenguaje; un tiempo incierto, amnésico, mezquino y superficial, donde el triunfo banal de las inteligencias emocionales y la detonación programada de las inteligencias artificiales parecen conducir irremisiblemente a la muerte de la inteligencia.

El imaginario de nuestra época es el de la expansión ilimitada, es la acumulación de la baratija –un televisor en cada habitación, un ordenador en cada habitación–; esto es lo que hay que destruir. El sistema se apoya en este imaginario. [...] lo que caracteriza al mundo contemporáneo son las crisis, las contradicciones, las oposiciones, las fracturas; pero lo que más me llama la atención es sobre todo la insignificancia (Castoriadis, 1996, p. 124).

El trabajo educador, de comunicación significativa, sea cual sea el lugar y el tiempo de su ejercicio, es uno de los más importantes en la formación y transformación humana. Lo indiscutible es que nunca se valorará lo suficiente ese acto trascendente del encuentro ‘transformador’; ese encuentro con un educador, educadora que cambia realmente una vida, la hace diferente de lo que era, favorece su conversión singular. Ocurre lo mismo que ante el encuentro con ciertos libros o ciertas obras de arte. El mundo sigue siendo el mismo, pero ya no es el mismo. Aprendemos a ver las cosas de una forma nueva. Es la reclamada erótica de la enseñanza que no puede prescindir de esta encarnación, de este encuentro, de este descubrimiento. Se deshace así la falsa dicotomía entre instrucción y educación. No puede haber instrucción sin efecto educativo, ni educación sin transmisión instructiva. La imprescindible transmisión de conocimientos no puede desvincularse de la ‘humanización de la vida en el mundo’.

Siguiendo nuevamente a Recalcati:

Lo esencial de la enseñanza estriba en movilizar el deseo de saber, en transformar en cuerpo erótico el objeto teórico, ya sea un poema de Pascoli o la sucesión de Fibonacci [...]. Saber, en efecto, no significa solamente incrementar el conocimiento, potenciar la propia instrucción, sino también y por encima de todo aprender a abrirse a la apertura del deseo, abrirse a través de esta apertura a otros mundos respecto a los ya conocidos (*ibid.*, pp. 94-95).

La pretensión, pues, no es otra que invitar a trabajar entre la literatura y la pedagogía. No se trata de hacer pedagogía con la literatura sino explorar hasta qué



punto la experiencia de leer y escribir *de otra manera* resulta un ejercicio capaz de interrumpir o cuestionar o modificar la pedagogía misma. Es el intento de descubrir el poder del *eros pedagógico*, de mantener la conexión entre educación y cultura, el vínculo entre *Ars y Paideia*: desde la literatura, el cine, las artes plásticas, la música, las artes escénicas..., con ese tipo de creaciones-producciones que tratan de decir el presente y, al mismo tiempo, de resistir a sus imperativos.

2. RELEER Y REESCRIBIR EL MUNDO TRAS LOS MUROS. APORTES DESDE LA EDUCACIÓN PENITENCIARIA

Es desde las convicciones previas enunciadas desde donde proyectamos una reflexión y una acción acotadas, nunca mejor dicho, orientadas al espacio carcelario. Y se trata, en primera instancia, de una posición indagadora, cuestionadora en torno al sistema-mundo construido.

Foucault estudia los mecanismos que el poder genera para perpetuarse, recalca en la evolución y arquitectura de los espacios y las leyes que castigan y reprimen, advierte de los artificios que brotarán de los panópticos y de la fisonomía de las prisiones, incidiendo en cómo la evolución de las instituciones penitenciarias influirá en el resto de los órganos de la que denomina sociedad disciplinaria, de tal modo que la arqueología del saber-poder terminará formando un binomio inseparable que complejiza la identificación de las manos y los hilos de los titiriteros y sus cómplices: los ingenieros de laberintos.

La prisión como nueva máquina aislante es el medio que a partir de los enunciados contenidos en el código penal distribuye, señala, compone y normaliza al individuo para defender los intereses de la sociedad. El neoliberalismo, metarrelato fundado en la economía, el derecho y en la psicología, produce una realidad y una verdad desde unos saberes vinculados a la utilidad, la producción y el consumo. Las reglas de internamiento y los mecanismos heredados del panóptico pasan, del ver sin ser visto, a la estrategia de imponer una conducta cualquiera a una multiplicidad cualquiera (Foucault, 2012). El primer instinto del recluso es huir y cuando la fuga física no sucede, la emergencia de libertad torna el modelo jurídico en una guerra donde la represión y la ideología son el polvo levantado en el combate (Deleuze, 2015). Una batalla por el alma entre la máquina aislante y las máquinas deseantes (Deleuze y Guattari, 2005), una guerra de trincheras donde las armas son el pensamiento y la munición las palabras. Un laberinto que precisa de una cartografía emancipadora que, según Foucault, resulta del arte de escribir: escribir es luchar, resistir, devenir. Escribir es cartografiar el laberinto que nos retiene.

Los saberes que producen y son producidos por las prisiones: la psiquiatría, la criminología, la psicología criminalística, la antropología criminal... generan una verdad que transforma la diferencia en anormalidad, en una exterioridad, en un afuera que debe ser corregido en base a unos criterios de normalidad afines con los umbrales establecidos por un modelo económico que, en la actualidad, viene definido por el neoliberalismo. Saberes útiles y validados por procedimientos empresariales de calidad. Conocimientos que se tornan en verdad a través de la lógica del



mercado, de la oferta y de la demanda, resultado de rizomáticas luchas de fuerzas que, a través del saber, ejercen el poder con el que deciden lo que debe o no debe aprenderse en las instituciones que nos disciplinan.

Sin embargo, una suerte de saberes emergentes, saberes colectivos provenientes de cuerpos fronterizos entienden la pedagogía crítica como alternativa capaz de aprender del pasado y protegernos del mismo. Dotarnos del instrumental cultural necesario para inventarnos e imaginar otro mundo y otras maneras de habitar el mismo. Podemos atisbar que precisamos de una educación preventiva que sustituya los mecanismos de las sociedades disciplinarias atendiendo a la sospecha de que tras cada acto estamos nosotros y las circunstancias que nos envuelven. La mitad de la culpa precisa de un diagnóstico social ya que el delito es síntoma de una sociedad enferma.

A diferencia de la sociología, que percibe a la persona como un número ínfimo soluble a la masificación, y de la psicología, que disecciona a la persona como espécimen de laboratorio, la pedagogía, sin estadísticas ni etiquetas, comprende a la persona con el propósito de que ese aprendizaje retorne al sujeto de estudio –más allá de las generalidades sociológicas o las especificidades psicológicas–. La pedagogía penitenciaria, sin los paternalismos de esos saberes predictivos de domesticación, transforma la prisión en una posada donde diferentes experiencias se encuentran y comparten sus memorias, refrescándose con otras palabras y con las palabras de la otredad. La institución penitenciaria, para la Pedagogía, es un purgatorio donde fonemas y silencios dan oportunidades para imaginar e imaginarse.

El objeto de las pedagogías críticas y artísticas no estriba tanto en conocer los motivos o razones que han llevado a la persona a la pérdida de la libertad, tampoco desea desentrañar qué miserias institucionales o sociales la han condenado a vivir entre barrotes. Tampoco ansía aumentar la abundante y exótica producción sobre las intimidades del mal o sobre los testimonios de los monstruos. La prisionalización supone un efecto Sísifo que fragmenta y desgasta los relatos experienciales que conforman la memoria, convirtiendo el pasado del condenado en una buhardilla donde los recuerdos se empolvan en un abandano similar al del árbol de navidad de Andersen. La reconstrucción y la invención de la memoria resulta una alternativa a lo terapéutico que, en palabras de Unamuno, no debe ser un tratamiento, sino un arte (González, 2018).

Los cuerpos prisioneros anhelan narrativas de libertad. La palabra como arte desnuda, desde los primeros tiempos, habita en la tradición oral; ya sea en una cueva decorada con pinturas rupestres o bajo la sombra de un baobab. Las historias primigenias advierten de los errores ya cometidos con el motivo de que las nuevas generaciones tengan la oportunidad de inventar los propios. La construcción de un devenir, en la oralidad, supone un acto revolucionario propio de los sueños; la ciencia y la poesía son dos caras del saber donde la escritura es capaz de hacer funcionar la ficción en la verdad. Las narrativas de libertad tienen el poder, como estrategia no como propiedad, de inventar la realidad (Deleuze, 2015) (Freire, 1969).

Esa tradición oral ha viajado como las dunas. La calma suspende en su vuelo palabras tan antiguas como el tiempo que nos devuelven al mismo lugar, donde cualquier ser humano se enfrenta al dilema de tomar decisiones que pueden devastar al otro o que pueden subyugarlo. Y cuando las circunstancias y tales decisiones



suponen un desenlace fatal queda aún vida por vivir. Aquí entra la pedagogía penitenciaria y también las segundas oportunidades relatadas por Cervantes en su cautiverio de Argel. Porque uno de los síntomas que despedazan a la persona privada de libertad es la pérdida del control de su vida, experimentar cómo sus seres queridos abandonan el mundo sin poder abrazarlos, cómo los hijos crecen olvidando y cómo el mundo ya no es lo que era cuando por fin se retorna al desierto de la realidad (Baudrillard, 2008).

La vinculación entre literatura y privación de libertad es tan irresistible como el amor de Dácil y Castillo en la obra de Lope de Vega. La relación entre oralidad y libertad es tan estrecha como la de las zarzas con el árbol Garoé, parecen el mismo vegetal, da la sensación de que una no puede existir sin la otra.

La educación como acto político precisa tanto de la ética como de la estética, el pensamiento necesita del tiempo subjetivo del arte. La utilidad de lo inútil (Ordine, 2013) expresa que, sin cultura, el humano es un ser doméstico al servicio de la maquinaria de producción que ejerce el poder desde estrategias de saber que crean realidades aparentemente estables. Sin cultura habitamos esa falsa paz, esa especie de velo de Isis que encubre las luchas de fuerzas constantes, invisibles y hasta peligrosas en las que se nutre la ignorancia. La cultura que habita en el arte dota a la persona de instrumentos para la crítica y para la transformación de las verdades impuestas por los sistemas disciplinarios: la familia, la escuela, la fábrica, la cárcel (Foucault, 2012). Desde las artes y sus mecanismos hemos profundizado en aquellas vinculadas a la palabra y, en torno a ella, la lectura, la escritura y la narración. Integrar lo autobiográfico como utillería de combate para transformar los cuerpos prisioneros en contra-panópticos, vigilantes del vigilante, buscadores de grietas, retornadores de odiseas que transforman la biopolítica en grafopolítica, cuerpos que piensan palabras y que las producen para inventar un nuevo porvenir. Tornar la poiesis en politeia.

No se trata de reinsertar a la persona para que acepte la realidad del delito, sino de dotarla de herramientas para transformar la realidad que la tornó en una exterioridad, en una anomalía, en una amenaza. El concepto de inclusión sin participación resulta una técnica de doblegamiento de voluntades al servicio de un modelo de producción insaciable y adictivo. Necesitamos que la pedagogía crítica y artística actúe como una educación preventiva y prospectiva que se encamine hacia la vida buena que imaginan los saberes emergentes de los cuerpos fronterizos. Para ello se introduce, en las prácticas educativas habituales en las instituciones penitenciarias, la necesidad de complementar la insuficiente escolarización, cuyo objeto es la capacitación laboral de bajo rango, y conformar una praxis pedagógica integral que permita a las personas privadas de libertad reflexionar sobre qué modelo de sociedad y de ciudadanía quieren construir y qué precisan aprender para tal empresa (González *et al.*, 2019).

Necesitan escuchar esas voces que habitan en la tradición oral y en la literatura. Acompañar a sus personajes en agónicas odiseas, comprender cómo se enfrentan o cómo habitan los conflictos y cuáles son las consecuencias justas o injustas de sus actos, discutir y deliberar sobre las tramas y sobre los deseos, traerlos a su memoria y resignificar los acontecimientos que devienen en su prisionalización. Existe una rela-



ción de connivencia entre la prisión y la literatura que merece ser tenida en cuenta. Son ingentes los ejemplos de personas privadas de libertad que resistieron las condenas leyendo y escribiendo. *Las mil prisiones* de Silvio Pellico, *La Balada de la Cárcel de Reading* y *De Profundis* de Wilde, *El testamento español* de Arthur Koestler, *Cartas de la cárcel* de Céline, *Notas de la cárcel* de Honecker, *En el laberinto* de Margaret Weis, las cartas de Sade a René, *Papillón* de Guzikowski... Sus obras son herramientas de complicidad para quienes habitan el laberinto del tiempo secuestrado. Sus palabras los incluyen y aguardan réplica. Propiciar el acto de escritura autobiográfica como consecuencia de la lectura es abrir una guerra de guerrillas contra la estigmatización y la normalización de las personas privadas de libertad, darles armas comunicativas para reconstruirse. Repensar el mundo que les aguarda con la sospecha de heredar un pasado que los mantendrá presos más allá de los barrotes hasta el final de sus días.

El trabajo educativo emprendido en los últimos años implica la ampliación del campo de batalla fuera de la prisión, convocar a la sociedad a escuchar las palabras de las personas privadas de libertad. Despertar la inquietud que se hospeda tras la intuición de que las intenciones de reinserción sean una celada para expandir la máquina de producción. Profundizar en los mecanismos de dominación que arrebatan al humano la única propiedad legítima y real: su tiempo. Las personas privadas de libertad, a través de las palabras, nos recuerdan que no somos más libres por estar fuera de la prisión, que los mecanismos disciplinarios habitan en nuestros hogares, en nuestros trabajos, en nuestras escuelas, en nuestro ocio (Foucault, 2012). Que las maneras de expresión del poder conforman una miríada de micropolíticas que se aplican en cada esfera y en cada acontecimiento de nuestra existencia. Igual que los saberes actuales estudian a los presos para generar conocimiento de control, exactamente igual, podemos estudiar con ellos para originar saberes emergentes de liberación. Educación, palabra e inclusión no son solo la triada para la emancipación de las personas privadas de libertad, sino para la emancipación de las personas que vivimos privadas de libertad en la mayor prisión del mundo: la hiperrealidad.

Desde la concepción de la pedagogía crítica de que la enseñanza no es un proceso neutral ni descontextualizado, se abre el debate sobre el significado de la reinserción social que, en su devenir histórico, hereda y actualiza las tácticas bio-políticas de legitimación del poder neoliberal primando en el proceso de represión, tanto en las prácticas discursivas –leyes– como en las no discursivas –prisiones– para dar una respuesta económica al delito y al detenido (Foucault, 2002). Salvaguardar los intereses de la economía liberal, mediante tácticas del pacto saber-poder tecnocientífico de las sociedades disciplinarias para garantizar el crecimiento progresivo del consumo y la reducción paulatina de los costes de producción, lo que deviene en el diseño de un currículo penitenciario como periferia del sistema de división del trabajo, y un funcionamiento de la institución penitenciaria basado en la versión iusnaturalista de los trabajos forzados. El concepto de reinserción social fundado en la rentabilidad o en la eficacia se torna una trampa donde la persona reclusa gira en torno a una rueda, como un Sísifo tras los barrotes. Cuando el contexto de la persona privada de libertad no cambia, tampoco varía su situación socio-económica y su participación en lo común se mantiene en los mismos registros de marginalidad, su paso por la institución penitenciaria se experimenta como un tiempo purgato-



rio que se agudiza por la pérdida de control de la vida exterior con todo lo que ello implica (Deleuze, 2005).

Las instituciones penitenciarias en el siglo XXI, como aplicaciones periféricas que gestionan los sistemas de exclusión-inclusión de nuestras sociedades, depositan confianza taumática en las nuevas tecnologías para incrementar la sensación de control y virtualizar, en tiempo real (Baudrillard, 2008), el panóptico y, por otro lado, para fragmentar la oferta formativa profesional mediante servicios internos de educación *online* que intensifican la sensación de reclusión, debilitando los ya frágiles vínculos del interno/a con la comunidad. Prima la inmunidad acentuada por la digitalización, la vida virtual como elemento terapéutico que extirpa de la realidad el cuerpo condenado, como si de un tumor se tratase.

Los fundamentos de la pedagogía crítica invitan a imaginar la reinserción social como un lugar desde donde mirar la sociedad que nos envuelve y donde escuchar-nos para comprender-nos parte de una trama que nos narra sin darnos voz (Freire, 1969). Frente a la arquitectura del panóptico se propone la del refugio de los destinos cruzados, donde las experiencias y sus heridas son hospedadas y donde se prodiga un intercambio de narrativas que favorece la re-significación del pasado y la comprensión del presente como tiempo para cambiar-nos.

Lo autobiográfico nos devuelve al ensayo donde la experiencia se vuelve literatura y la vida arte (Montaigne, 2009). Escribiéndose; leyéndose; escuchándose; narrándose, el francés nos alienta a viajar, pedagógicamente, por las obras de Rabelais, Rousseau, Freire... para prodigar, dentro de las instituciones penitenciarias, espacios de confianza donde vinculando la oralidad y el ensayo se conecten la experiencia y el arte para una mejor comprensión del yo y del mundo. El primigenio vínculo entre *ars* y *paideia* se conjura en una suerte de pedagogía del arte o arte pedagógica donde la palabra, común y comunitaria, conecta como una araña que teje la metáfora de pertenencia de los cordones de plata que al narrarnos nos liberan.

Pensamos palabras. Las culturas vinculan, nos hacen partícipes del mundo y de la historia. Una crítica emancipadora o un pensamiento propio, una moral intersubjetiva o una ética del mestizaje solo son posibles cuando nos reconocemos limitados y limitantes dentro de la gran trama del tiempo, cuando comprendemos la relación entre la vida y el arte o cuando descubrimos en el arte la manera de traducir la experiencia para despertar o sacudir la conciencia. Ver más allá del yo significa ponerse las lentes del ellos/as y detectar, tras la capa de barniz, los pigmentos originales que habitan tras lo que sospechamos como producto del azar, responsabilidad del destino o culpa del otro.

La estrategia autobiográfica sintetiza el compromiso de la pedagogía con el cambio de aquellos que van a cambiar la realidad (Freire, 1969). Unas biografías que resultan, como en las mil y una noches, retales de tramas; saberes incalculables cosidos con hilos de experiencia-memoria tejiendo un diálogo de saberes que entrelaza un tapiz de epistemologías de la resistencia invitándonos a imaginar una política del reconocimiento capaz de desactivar los mecanismos de inmunidad que imposibilitan lo comunitario (De Santos Sousa, 2010). La senda trasciende al cuerpo prisionero y muta en narrativa de libertad cuando la experiencia-memoria ficcionada, tornada en hecho artístico, en literatura, tras los barrotes, es leída o escuchada. Porque ser



leída o escuchada significa hospedar sin juzgar; proyecta un hacer camino al andar en donde la reinserción social se amplía y vincula a quienes aguardan fuera de la institución penitenciaria y cuya disponibilidad es vital para romper con las circunstancias que favorecen el delito (Perera y González, 2021).

La metáfora de la crisálida y la mariposa no se contenta con transformar a la persona privada de libertad mediante la reescritura de su experiencia-memoria, confía en la potencia pedagógica de la oralidad como senda autobiográfica para conmovir a la comunidad y que se reconozca como parte del problema y de la solución. Que se involucre en el proceso de reinserción social desmontando prejuicios y desgastando estigmas mediante el conocimiento y la sensibilidad que ofrecen las artes al servicio de la pedagogía. Las sendas autobiográficas sueñan con inventar o imaginar el hospedaje de la sociedad para el recluso que emprende, desde su memoria-experiencia, la senda hacia la libertad, en comunidad.

3. LA CRISÁLIDA Y LA MARIPOSA: DE LA METODOLOGÍA ELCEN A LAS SENDAS AUTOBIOGRÁFICAS

La metodología ELCEN parte del modelo de IAP (Investigación-Acción-Participación) y se basa en la cartografía y en los diagramas foucaultianos (2012), también en las estructuras rizomáticas y los acoplamientos de Deleuze y Guattari (1973), los umbrales epistemológicos de Bachelard (1981), las multitudes de Spinoza (1986), los signos de Proust (Deleuze, 2021) y el desencantamiento nietzscheano (1995), por el cual el proyecto ha ido transformándose junto a sus protagonistas; la comunidad penitenciaria, la comunidad socio-artística del Festival Internacional del Cuento de Los Silos, el equipo de investigación PEDACRI de la Universidad de la Laguna, el Aula Cultural de Narración Oral de la ULL y del Centro de Educación para Adultos (CEPA) de cara a conformar una red internacional junto a otras instituciones penitenciarias europeas (González, Perera y González, 2020).

El método ELCEN (escuchar, leer, conversar, escribir y narrar) (Perera & González, 2018) que venía de hospedar las artes en lo pedagógico y liberar la palabra entre barrotes, con la participación en el proyecto Erasmus+ 2020-1-IT02-KA204-079355 «The Chrysalis and the Butterfly: Autobiographical paths of penitentiary pedagogy» ha seguido las siguientes sendas autobiográficas:

LOS CUENTOS Y LA INCLUSIÓN¹

Partiendo de la experiencia y la memoria autobiografía de las personas privadas de libertad, y en base a la temática propuesta por el Festival Internacional del Cuento de Los Silos –la sonrisa en el 2021, las migraciones en el 2022–, el objeto

¹ https://youtu.be/i-Bs1_-O5Wg.



de esta senda autobiográfica es la creación de un espectáculo de narración oral ante la comunidad más allá de los barrotes. Integrando lo autobiográfico en la metodología ELCEN se escuchan las experiencias que las personas privadas de libertad recuerdan vinculadas a la temática propuesta. Para dotarles de recursos culturales sincronizamos el proceso con el club de lectura e introducimos cuentos literarios o tradicionales que les sirvan de esquemas narrativos básicos. El siguiente paso les pone frente al folio en blanco sobre el que escriben un relato que ficciona la memoria. Esos textos son leídos en círculo, escuchados con respeto, no se juzgan por la calidad literaria, sencillamente no se juzgan. Se conversa sobre las reflexiones o emociones que despiertan y se introducen, con prudencia, recomendaciones narrativas elementales que faciliten la lectura, la escucha y la comprensión. En resumen, se trata de limpiar, pulir y dar esplendor como indica la RAE. Con el propósito de traspasar lo literario a lo escénico, se transita por lo radiofónico no solo para que los relatos sean escuchados en la Institución Penitenciaria, lo que los dota ya de valor *per se*, sino para que las autoras y autores escuchen sus voces y tomen conciencia de los matices que pueden o deben imprimirles para que expresen las emociones que albergan. Se integran en las sesiones posteriores estrategias propias de las artes escénicas vinculadas a la voz y a la expresión corporal que den seguridad a las personas privadas de libertad y finalmente, mediante permiso penitenciario, disfrutaban de un día en Los Silos donde conocen y conversan con narradores y narradoras profesionales, visitan exposiciones relacionadas con la oralidad y la literatura y finalmente, suben al escenario para ser las y los protagonistas de sus propios cuentos.

SONRISAS PRISIONERAS²

La pandemia supone un doble confinamiento que minimiza las relaciones de las personas privadas de libertad con el exterior. Internet se ofreció como el espacio para llevar esta senda autobiográfica a uno de sus destinos como parte del proyecto europeo, la sensibilización de la comunidad para la deconstrucción de los procesos de estigmatización que provienen de la prisionalización. Integrando lo autobiográfico en la metodología ELCEN, en esta senda los relatos entran en el escenario de la creación audiovisual para convertirse de crisálidas en mariposas, en este caso, en píldoras narrativas audiovisuales que escapan tras los barrotes y vuelan por las redes sociales llegando a las familias y allegados, también a la comunidad en general. Visibilizar los relatos autobiográficos de las personas privadas de libertad rompe con los prejuicios que alberga la sociedad. Ser escuchados, escuchar y escucharse aborda la dimensión humana en el proceso de reinserción y al tiempo, al modo freiriano, facilita la contextualización de su experiencia que se inserta en unas condiciones socio-económicas determinadas que, junto a la persona privada de libertad, merecen ser repensadas.

² <https://youtu.be/ii1rx-OhATQ>.

Seleccionando entre los relatos autobiográficos y para favorecer la reflexión contextualizada colectiva, en esta senda se transita de lo narrativo a lo dialógico. Siguiendo la propuesta de Orson Welles en *La guerra de los mundos*, reclusos y reclusas, agrupadas en equipos de guionización y con el asesoramiento de profesionales de la escritura, transforman lo autobiográfico en un serial radiofónico. Se trabaja sobre las características de los personajes, sus maneras de expresarse, se diseñan y secuencian las escenas, se escriben los diálogos, se leen en clave escénica de mesa italiana, se conversa sobre el efecto que causan, se vuelve al texto y de nuevo a la lectura. Hasta que la historia contenga un ritmo y un orden que mantengan el interés del oyente y, a la vez, expresen con claridad el sentido de la trama. La siguiente fase, propia de las artes escénicas críticas del *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal, implica ensayos reflexivos y dialógicos tanto en el escenario como en la cabina de grabación radiofónica. No se trata solo de componer una historia, sino de conversar sobre las decisiones que toman los personajes y los motivos que los influyen, también a valorar si fueron posibles alternativas y cómo condiciona el contexto y las otras personas. Una vez que se acuerdan los detalles interpretativos se procede a la grabación de los diálogos y la inclusión de los efectos sonoros. El destino de las ficciones sonoras es ampliar el ámbito de reflexión de la oralidad, basada en la historia, la dramaturgia, basada en los personajes que, mediante los diálogos, actúan en torno a un conflicto mostrando su visión del mundo, sus actitudes, sus deseos y evolucionando a medida que avanzan por la historia.

VOCES CONFINADAS

El doble confinamiento que impuso la pandemia abrió otra senda vinculada al diálogo entre los confinados penitenciarios y los confinados más allá de los barrotes por el estado de alerta. En colaboración, más allá del proyecto europeo, con instituciones latinoamericanas se añade a lo autobiográfico y a la metodología ELCEN una investigación basada en la resignificación de lo cotidiano a través de las narrativas. Una investigación cualitativa cuyas fuentes son las palabras que expresan lo cotidiano confinado. De esta manera, jóvenes menores de 25 años, tanto dentro de la institución penitenciaria como fuera, reflexionan sobre su experiencia de privación de la libertad de movimiento. Estas reflexiones se concretan en un audiolibro que contrapone en un diálogo autobiográfico lo de afuera y lo de adentro con el destino de sensibilizar, desde la recién estrenada privación de libertad de la ciudadanía, hacia los que su doble confinamiento, establecido por la ley, resulta aún más restrictivo. Y al mismo tiempo, desde las voces doblemente confinadas se expresa un llamado para que la ciudadanía se ponga en el lugar de las personas privadas de libertad, ahora que siente en sus casas una versión edulcorada de lo que significa vivir en una cárcel.



La complicidad con otras actividades educativo-artísticas que se desarrollan en la institución penitenciaria proyecta una suerte de posada donde se entrecruzan las diferentes sendas para la conformación de un libro autobiográfico. Sin alterar en demasía la secuencia del método ELCEN, la composición del libro hospeda cada paso potenciando el escenario reflexivo que proviene del texto desde una arquitectura panóptica que lo pone en el centro de la expresión artística. De esta manera, el texto a mano, el texto impreso, el texto locutado y el texto ilustrado conforman una matriz que permite profundizar en lo autobiográfico como si de un prisma se tratase, descomponiéndose en una miríada de sentidos e interpretaciones que favorecen la resignificación de la experiencia e invitan al lector a revisitarlo una y otra vez para mayor comprensión del presente y una mejor disposición hacia los futuros por inventar.

Las sendas que emanan de lo autobiográfico se integran transversalmente como pedagogía crítica artística en los itinerarios formativos de la Institución Penitenciaria y se hospedan en el programa de radio *Palabras Prisionera* como contenidos culturales que invitan a la comunidad penitenciaria a participar en lo que se imagina como una comunidad de palabras.

El sentido de las producciones hacia el exterior consiste en habitar y compartir un espacio común, una red penitenciaria de pedagogía artística basada en lo autobiográfico para comenzar a crear obras inter-penitenciarias que puedan derivar en materiales de educación preventiva para las escuelas de los diferentes países participantes.

Un proceso propio de una pedagogía a fuego lento que necesita de escuchar, leer, conversar, escribir y narrar para tornar el tiempo límbico penitenciario en ese otro tiempo de los cuentos más allá de los relojes. El tiempo de lo inútil, de lo no productivo, de la no eficacia, del perderlo para ganarlo, del llenar sesenta segundos de cada minuto de algo que merezca la pena, un tiempo no consumible, no rentable, un tiempo en comunidad.

4. LA DIMENSIÓN HUMANA DE LA REINSERCIÓN: LAS MARIPOSAS MÁS ALLÁ DE LOS BARROTES

Trasladar el trabajo pedagógico y artístico hacia lo autobiográfico implica que pedazos de las memorias forman tapices experienciales que sirven como cartografías para contextualizar lo vivido en la trama que conforman el espacio y el tiempo compartido. Recordando las propuestas de la pedagogía crítica de Paulo Freire lo autobiográfico a través de la escritura, la narración o la interpretación invita a la persona privada de libertad a revisitar el pasado no solo para re-significarlo, también para re-interpretar el presente que habita y ser capaz de imaginar futuros diversos. No se trata de otra cosa que tomar el control de una vida que se ha perdido por la prisionalización.

Un proyecto que invita a experimentar con la estrategia autobiográfica supone, por el alto grado de subjetividad, una suerte de investigación situada cualitativa donde los guarismos no portan la exactitud de las matemáticas porque las evidencias que podrían servir de resultados son las narrativas que resultan del proceso de ida y vuelta entre la memoria y la creación de las personas privadas de libertad. La ficción y la realidad se hibridan de manera que resulta complejo encontrar las fronteras. Y tal vez ese no es el objetivo que se persigue.

Por lo tanto, a la hora de hablar de resultados nos conviene hablar de proyecciones, de reflexionar cómo se ha transformado lo cotidiano en la Institución Penitenciaria y las oportunidades que imaginamos propicia la introducción de la estrategia autobiográfica de cara a los futuros posibles. Y para ello vamos a conectar los objetivos del proyecto con las ideas que pueden alimentar proyectos futuros en la Institución Penitenciaria de Tenerife.

El Salón de Actos junto a la radio *Palabras Prisioneras* se han convertido en un espacio de reflexión que ha permitido a las personas privadas de libertad redefinir su vida, de tal suerte que no solo el aumento de participación, sino la continuidad de la misma ha conformado una pequeña comunidad integrada por educadores y reclusos que cada semana se escuchan, leen, narran, participan en el programa de radio, cantan, interpretan y conversan sobre la vida y sobre sus vidas con un sustrato común que los vincula, la palabra y la cultura.

Debemos incidir en la convivencia en este espacio de reflexión entre el equipo educativo penitenciario y las personas privadas de libertad, junto a los profesionales pedagógicos y artísticos que conforman el grupo de investigación de pedagogía crítica PEDACRI de la Universidad de La Laguna; pues de la convivencia y de la conversación, de compartir experiencias y reflexiones se favorece el desarrollo de competencias para la educación de adultos que integra contenidos artísticos versátiles que conectan con el currículo de los itinerarios formales, lo que aumenta significativamente la motivación y el interés del alumnado.

Esta nueva cotidianeidad refuerza la identidad y la autoestima cuando además, producto de sus experiencias, las narrativas autobiográficas son escuchadas no solo por las personas dentro de la prisión –lo que limitaría el objeto del proyecto–, sino fuera también. La creación de las píldoras autobiográficas –*Sonrisas Prisioneras*– que vuelan como las mariposas por las redes, las ficciones sonoras que se están creando para su retransmisión en radios o canales externos penitenciarios, los espectáculos de narración –*Cuentos e inclusión*– en eventos culturales, los libros –*Narrativas Prisioneras*– y los audiolibros –*Voces confinadas*– que se están compilando para su difusión mediante editoriales de prestigio son acciones que no solo buscan la visibilización del trabajo pedagógico de las instituciones penitenciarias, no solo la sensibilización de la comunidad respecto a las personas privadas de libertad, sino, al ser escuchadas o leídas, la dignificación y el refuerzo de la autoestima.

No podemos sin embargo hablar en singular cuando el elemento multiplicador del proyecto ha sido la interacción en los entornos profesionales de los socios de los siete países que comparten preocupaciones y proyectos de educación de adultos en el ámbito penitenciario. Los talleres de trabajo donde se han compartido las diferentes maneras de mirar la estrategia autobiográfica a través de las distintas moda-



lidades artísticas, no solo inspiran y amplían el abanico de opciones o de sendas autobiográficas a explorar, sino que conforman equipos educativos penitenciarios. Se empieza a urdir una red de aprendizaje fiable que ofrece actualmente –y aumentará en lo que viene– recursos y metodologías para la vinculación de las historias de vida en las diferentes acciones educativas cotidianas en las instituciones penitenciarias. De esta cooperación internacional en la que se está reforzando una interacción entre la práctica, la investigación y el arte, se prevé –y es uno de los objetivos del proyecto– la creación de una red inter-penitenciaria de pedagogía artística e inclusiva de adultos que permita no solo el intercambio de recursos educativos o la visibilización de las producciones autobiográficas de las personas privadas de libertad, sino que emerja como escenario virtual para el desarrollo de estudios comparativos y de investigaciones protagonizadas por equipos interdisciplinarios que analicen los beneficios de las pedagogías artísticas y de la estrategia autobiográfica para abordar la dimensión humana en el proceso de reinserción. Y, además, será un espacio que estamos probando para la creación de productos autobiográficos inter-penitenciarios.

La perspectiva tras el proyecto en la Institución Penitenciaria de Tenerife es perseverar en la estrategia autobiográfica diversificando las sendas y vinculándola a la comunidad educativa penitenciaria y a la comunidad educativa más allá de los barrotes. El desafío al que invita el proyecto más allá de sí mismo es que las producciones autobiográficas y las personas privadas de libertad que participan de y en ellas se conviertan en materiales y experiencias para una educación preventiva en los ámbitos de educación formal, no formal e informal. ¿Quién mejor para alertar a los y las jóvenes sobre las conductas y contextos que favorecen el acto delictivo que quien lo protagonizó y aprendió de ello?

Se trata de un doble sentido sensibilizador: por un lado, a la comunidad y, por otro, generar un sentimiento de pertenencia que invite a la participación en lo comunitario de la persona privada de libertad en su proceso de reinserción no como un receptor, sino como un sujeto activo. Para la sensibilización proyectamos potenciar el trabajo de la radio y, desde las ficciones sonoras, generar *podcasts* que se difundan desde los canales oficiales penitenciarios a la sociedad. También, utilizando las redes sociales institucionales generar una programación de píldoras autobiográficas o narrativas audiovisuales que puedan llevar las reflexiones de las personas privadas de libertad más allá de los muros.

Así, van naciendo iniciativas y proyecciones en esa doble dirección. Imaginamos la colaboración de artistas de fuera y con las personas privadas de libertad como, por ejemplo, la musicalización de relatos autobiográficos para la composición de píldoras sonoras que puedan escucharse en las diferentes plataformas de reproducción que habitan en Internet. En el otro sentido, el de generar vínculos de pertenencia, trabajar desde el patrimonio cultural del exterior penitenciario para que las personas privadas de libertad creen materiales interactivos que sirvan a los ayuntamientos para ofrecer a las personas visitantes rutas alternativas para conocer sus ciudades.

Pasamos de una estructura arbórea a una rizomática; desde lo autobiográfico y en combinación con las artes, las posibilidades aumentan exponencialmente. Dos brotes prometen una miríada de experiencias pedagógicas; el teatro y el cine. Ambas modalidades integran o pueden hospedar a todas las artes que, a su vez, cobijan lo



autobiográfico. Además, por su carácter dialógico e interactivo, por girar ambas en torno al conflicto, pueden generar espacios donde las personas privadas de libertad contemplen sus recuerdos, las escenas de su memoria desde múltiples puntos de vista, desde diversas perspectivas; no como un monólogo, sino dialogando y buscando la mejor solución para sí mismos y para las demás personas.

El horizonte es que todas las sendas recorridas y las por explorar converjan en la vinculación con la comunidad educativa. Habita en el corazón del proyecto y en la estrategia autobiográfica un anhelo por el cual las experiencias descritas sean dotadas de una intencionalidad educativa y que se estructuren o diseñen, se piensen o se inventen, con fines pedagógicos. Que las sendas autobiográficas relatadas y proyectadas avancen hacia la escuela como materiales o recursos que las maestras y maestros puedan usar en los diferentes niveles de los sistemas educativos y que las propias personas privadas de libertad puedan narrar, interpretar, conversar y enseñar desde sus experiencias y a través de lo artístico, los planteamientos, el nudo y los desenlaces del delito. ¿Qué le contarías a tu yo de hace treinta años para que no terminase donde estás tú?

5. EL VUELO DE LA MARIPOSA O DE CÓMO IMAGINAR LA COMUNIDAD PENITENCIARIA DE LAS PALABRAS

La Pedagogía Penitenciaria desde la perspectiva crítica de la educación inclusiva deposita teoría y fe en las personas sin excepciones; y sobre ese punto de partida ético y político, imaginan comunidades donde la convivencia sea capaz de acoger hasta la última vida que tengamos en consideración. Su esfuerzo se arroja contra la fortaleza de los prejuicios desde el arte de dignificar cada existencia; provocar espacios y experiencias donde cada persona se sienta única y capaz de ser ese grano de arena en medio del desierto que nos recuerda que sin él, el desierto es menos.

Claro que, en tiempos neoliberales, las palabras eficacia, eficiencia, productividad, rendimiento parecen los adjetivos que cosifican al sujeto y lo tornan en complemento indirecto, lo alejan del protagonismo que merece y transforman los procesos educativos en rituales cercanos al adoctrinamiento; y en el mejor de los casos, desde el utilitarismo que anega el horizonte, a proyectar brazos y no rostros (Galeano, 2008), que sean engranaje de una gran maquinaria de producción. Y este espíritu que viste el capitalismo sumado a la condición de criminales que, gracias a los excesos de la psicología, carga en la factura de las personas privadas de libertad el montante de la culpa, extiende procesos mecánicos y técnicos de instrucción dentro de las instituciones que no abordan, más que superficialmente, el fondo de la cuestión.

La tradición oral y la literatura, en cambio, desde el principio de los tiempos, entienden a la persona como algo único y necesario para la construcción de la comunidad ideal. En las utopías que escuchamos antes de dormir se esconde una sabiduría que nos hace partícipes de un proyecto que se extiende más allá de nuestra existencia y mucho antes de ella, nos conecta con una corriente que fluye y que etiquetamos como humanidad. Verbo a sustantivo nos hace sentir pertenecientes a



una trama ingente donde tenemos un valor incalculable. Las palabras son los cordones de plata que tejen vínculos entre vidas y más vidas que arrojan de este connubio a la soledad y al miedo. La palabra es tecnología, tal vez aquella que tiene verdadero poder dialéctico, la que permite a las personas superar la barbarie y encontrar los límites de la acción en la integridad de las otras vidas; transformar el odio que genera la competitividad y los proyectos vitales teleológicos y regalar al ser humano un punto desde donde mirar que ofrezca una panorámica donde solo el tiempo sea propiedad legítima de cada existencia. ‘Solo tenemos tiempo y tiempo’ es el sentimiento que anega las instituciones penitenciarias; tiempo robado que, sin embargo, puede vivirse con mayor intensidad, incluso, que con la aparente libertad de la que gozamos en esa realidad que Nietzsche nos mostraba como seductora de cadenas.

Se discute y se sentencia a las palabras en el reino de las imágenes, en esta sociedad video-esférica espectacular, pero de poco calado. La revolución tecnológica se extiende como salvífica en unas instituciones penitenciarias desconectadas, sin Internet. Es en estos purgatorios sin wifi donde la palabra inventa redes sociales, wikipedias, foros y chats, traduce el espacio tras los muros en ágoras donde cada experiencia exprese, reflexione, piense, comparta y transforme lo vivido para poder escribir, con sus propias palabras, lo que está por venir, en un lado y en el otro de los barrotes (Perera, Castañeda y González, 2021).

La cárcel podría resultar un lugar necesario para transformar a las personas y sus circunstancias, una escuela de segundas oportunidades que nos mostrase no solo a los criminales reinsertados, sino que nos enseñase los conflictos sociales que inspiraron el delito. A su vez, alojado en la reflexión que propicia el encarcelamiento de una persona habita el análisis sobre la legitimidad y proporcionalidad de las leyes. De lo contrario, como bien analiza Foucault, seguiremos culpabilizando únicamente al delincuente y mantendremos la lógica de aquel Pilatos lavándose las manos.

La lógica del proceso kafkiano precisa de la impunidad y absoluta pureza del procedimiento y de la institución. El objetivo es mantener el mayor tiempo posible al culpable fuera de la sociedad, se entiende que así el mundo resulta seguro y la paz se perpetúa. Solo necesitamos echar una rápida ojeada a las cifras de delincuencia en el mundo, a todos los niveles, para intuir que no existen cárceles suficientes para dar respuesta al deseo de los burócratas. Un proceso que no termina con el veredicto y la sentencia. La vida en prisión se sumerge en otro proceso donde los muros y los relojes diseñan un laberinto temporal que termina con la persona privada de libertad caminando en círculos por el patio, sin saber por qué ni para qué. Los uniformes, las celdas, los barrotes, las bandejas de metal, las mesas fijadas al suelo, el color de los muros, las normas tatuadas en cada pasillo, los recuentos, piezas de un engranaje procedimental dispuesto para anular la voluntad y someter a la persona a una obediencia absoluta. Es el miedo al silencio de la prisión (Novoa, 2018).

La tradición oral es como el desierto, la memoria sin dueño de todos aquellos que desaparecieron y nos regalaron su experiencia en forma de relatos. La estructura y las historias que han viajado desde las primeras edades hasta nuestros días conforman tramas sobre cómo cualquier ser humano, a pesar de su punto de partida, a pesar de cómo comience el cuento, puede terminar logrando aquello que necesita su comunidad para que sus niños y niñas puedan jugar sin miedo (Meletinski, 2001).



En la tradición oral habitan reflexiones que nos permiten entender el conflicto entre los deseos y las prohibiciones –Freud–, entre el sujeto y el medio –Darwin–, entre ricos y pobres –Marx–, entre las diferentes decisiones que podemos tomar –Sartre, Piaget–. En tales conflictos se precisa de la cooperación; en gran número de cuentos, además, la solución al problema es transgeneracional y, quizás lo más interesante, que los mismos problemas provienen de desequilibrios en el desarrollo sostenible de la comunidad. Despliegan diferentes visiones del mundo (Weber, 2012) que nos permiten entender al otro como uno de los nuestros, son puentes hacia la multiplicidad de las singularidades porque, a pesar de las voces, los olores y los colores, siguen hablando de personas que aman, temen, sufren y sueñan. Por todo ello, las personas privadas de libertad, sin importarnos su nivel educativo, vienen provistas de trozos de infancia sanos desde los que se puede reconstruir una memoria y una trama vital que los ilusione, que les invite a retomar la pluma y reescribir sus vidas.

Este es el érase una vez de la tradición oral y de los cuentos que conecta con las historias de vidas y convierte la institución penitenciaria en una escuela donde las palabras pueden inventarse un futuro desde un presente de conciliación y un pasado educador (Ricoeur, 2004). La transformación del espacio desde lo imaginario no tiene que suponer una suerte de escapismo, no lo es en el caso de Gretel que representa con tino el conflicto que late en la sociedad del espectáculo y del consumo del siglo XXI (Baudrillard, 2008). La pequeña encuentra en medio del bosque –metáfora de las periferias, de los cinturones de herrumbre, de las zonas marginales– un oasis en forma de casa de chocolate. Este espacio anegado de golosinas encarna la fisonomía del ocio colonizado por la arquitectura de los parques de atracciones. Un ocio al servicio del beneficio y fundado en la creación de nuevas necesidades que transforma a la ciudadanía en consumidores. Una tiranía del placer estimula el delito cada vez que una persona no puede saciar el apetito de una adicción inducida mediáticamente. La obsolescencia programada resulta el procedimiento kafkiano que encuentra su metáfora en el azúcar, elemento que supone el cemento de la casa que invita a la niña a ser feliz. Bien conocemos la historia y la trampa que la misma encierra. Gretel no precisa las golosinas sino un hogar donde pueda dormirse con un buen cuento. Lo mismo sucede en la prisión.

Gretel nos muestra los peligros que acechan en los paraísos artificiales recordándonos que, entre tantas urgencias, son las cosas importantes las que deben tener presencia en el relato de nuestras vidas. La cultura dota a Gretel de raíces para permanecer bien fijada a la realidad. Una realidad que en los cuentos se muestra cruel y que demanda fuerza, astucia, paciencia y aquel elemento que Aristóteles consideraba crucial para la persona virtuosa, el don de la oportunidad. Saber en qué momento debemos actuar. Nuestro personaje infantil encarna una maravillosa lección de toma de decisiones que podría servir de introducción a un magnífico libro de política. Gretel no solo nos cuenta la historia de una niña, una casita de chocolate, una infancia en peligro y una sociedad que ansía comercializar hasta los sueños, también nos instruye sobre cómo podemos participar del mundo y transformarlo. Escuchar devuelve al escuchado la dignidad que portan sus propias palabras. Ser escuchado por un libro invita al silenciado a un escenario donde los personajes lo acogen y le



muestran sus intimidades sin juzgarlo. La literatura y la narración oral son los pórticos. Ofrecerle a la persona privada de libertad un folio en blanco es regalarle un espacio para escucharse y reconocerse.

No se trata de transformar las instituciones penitenciarias en laboratorios de escritura; no se persigue, aunque no se desprecia, la función estética de la literatura. Lo que ofrece la escritura como ritual transmutor de las palabras no dichas en palabras esculpidas en papel es hacer tangible la memoria como el libro que hemos de leer para conocernos.

¿Por qué la escritura autobiográfica? Tal vez la narración logre ese atravesar el espejo y volver al mundo de la imaginación, pero la escritura posee un tempo que obliga a la mente a elegir con mayor cuidado las palabras, desacelera el mundo de tal manera que escribiendo, la mente no solo pone asunto en la trama que relata, sino que piensa sobre ella. Alicia está tomando conciencia de que sus sueños y pesadillas son fragmentos desordenados de su vida; de la experimentada, de la escuchada, de la leída. Comprende que su identidad se ha ido construyendo palabra a palabra y que no resulta un relato concluso.

La pedagogía penitenciaria fundada en la palabra, expresado por la profesora González Luis, más que ofrecer un punto de vista pretende crear un nuevo lugar desde donde mirar; al modo shakesperiano de la *Tempestad*, un santuario donde la persona se sienta libre de recordar y expresar, de escuchar y repensar todo aquello que ha vivido sin juicios morales ni legales de por medio. En el acto de compartir lo vivido se encuentra la oportunidad de resignificar lo sufrido. Aquello que nos derrotó nos puede servir para aprender. Aquello que nos condenó nos puede liberar.

La literatura que sufrió y sufre los ataques de histeria de la censura no tiene límites porque habita un espacio no legalizable que es la imaginación. Tal vez esa sea una de las razones por las cuales los totalitarismos la persiguieron y, quizás, fuese uno de los motivos de desconfianza de aquellos grandes hombres que asumen con sus ideas toda la voluntad de los pueblos. La literatura defiende un trozo de humanidad donde cualquiera puede ser, a pesar de las normas, lo que sueña. La literatura se torna en un espacio de intimidad en el interior del laberinto, y otorga al Minotauro un consuelo que ya no espera.

Literatura que invita a participar de ella. No hay mejor prólogo para la escritura que un libro leído hasta la última página. Tampoco existe mejor escuela. Y de ese hontanar se puede beber sin saciarse jamás, una fuente que no se agota porque no se consume sino que se distribuye. La naturaleza comunitaria de las palabras rompe con el mecanismo base del capitalismo, la competitividad. Cuando uno comparte sus conocimientos no pierde nunca, aprende haciéndolo como aprendió recibiendo los conocimientos de otros y otras. La naturaleza comunitaria de la literatura favorece la participación y la participación funda el sentimiento de pertenencia. Una persona que pertenece a una comunidad tiende a proteger, no a destruir, genera vínculos de respeto porque se siente responsable del otro o de lo otro.

Si atendemos a la etimología del intelectual, «modeladores del alma», podríamos inferir que escribiendo tenemos la oportunidad de modelarnos, que la escritura también es una escuela donde las palabras nos muestran cómo somos, o cómo podríamos ser, desde una perspectiva que, metafóricamente, supone un viaje astral,



un mirarnos desde fuera para comprendernos. No cambiamos el espacio ni el tiempo, nos cambiamos a nosotros mismos. Nos interpretamos como segismundos. *La vida es sueño* nos muestra al hombre condenado que se libera sin que a lo largo de todos los actos de la obra cambie el contexto. Segismundo comienza y termina en el mismo espacio-laberinto y en el mismo tiempo-purgatorio; sin embargo, él ha cambiado.

Hemos aprendido, cada vez que escuchamos sus relatos, que esas palabras llevadas a la Institución Penitenciaria son devueltas, más allá de los barrotes, como espejos de nuestras miserias. Habita en esas tramas una mirada crítica hacia una sociedad fundada en la banalidad y en la indiferencia (Baudrillard, 2008) que expande, desde el soliloquio económico, un programa de cosificación que aniquila todo aquello que defendió, durante más de treinta siglos, la literatura.

En este futuro donde tanto se habla de inteligencia artificial, precisamos de las palabras, de todas las palabras que viven en la literatura, para recrear la más necesaria de las tecnologías, la inteligencia humana.

La propuesta que subyace en el proyecto es la evolución de las instituciones penitenciarias a instituciones educativas, destinadas a la reinserción integral de las personas privadas de libertad, haciendo hincapié en la necesidad de la cultura como nutriente para la re-significación y contextualización del pasado y desarrollando un pensamiento crítico sobre la misma experiencia; lo que permite a esas personas encerradas comprenderse dentro de una trama histórica donde pueden participar con su propia palabra. Desde sus relatos aprenden y se aprenden. La oralidad, la narrativa o la escritura autobiográfica, como artes expresivas comunitarias, invitan a las personas internas a la participación en su proceso de reinserción, las tornan en protagonistas de un cuento cuya morfología contiene un potencial pedagógico capaz de ofrecer una mirada panorámica de lo vivido y de lo por venir.

Es preciso romper con el aislamiento de las instituciones penitenciarias y conectarlas entre ellas y con las demás instituciones educativas y, para ello, resultan interesantes las TIC y las redes sociales, para compartir experiencias y recursos que enriquezcan las prácticas de educación inclusiva para adultos. La introducción de la metodología autobiográfica en estos últimos años ha favorecido la convivencia de la comunidad penitenciaria y aumentado exponencialmente la participación de presos y presas, así como de los equipos educativos en actividades basadas en lo autobiográfico; se ha diversificado la oferta y se ha integrado dentro de los itinerarios formativos de la institución penitenciaria, repercutiendo en una mejora ostensible en los resultados académicos y en las evaluaciones terapéuticas.

Con el objeto de ampliar las relaciones entre la Institución Penitenciaria y la comunidad que la envuelve, se están diseñando actividades cuyo sentido es que, desde dentro, se creen productos narrativos que sirvan a los centros educativos como material de educación preventiva, también se proyectan acciones para la vinculación del patrimonio cultural y el desarrollo económico desde procesos de alfabetización artística. Y para concluir, se planifica con la comunidad penitenciaria un proceso editorial para la divulgación periódica de las producciones autobiográficas en la prensa, las redes sociales y a través de libros y audiolibros.

La crisálida y la mariposa se proyecta y bifurca por sendas orales que transitar, libremente, para enmarcar, en una estructura inmaterial, los lienzos de la vida



de las personas privadas de libertad, lo que dará lugar a un valor reflexivo e introspectivo a través de diferentes disciplinas o áreas. La escritura de uno mismo (o, en general, la apertura de una ventana a la propia existencia) se entenderá como un cuestionamiento de la identidad del sujeto, como un trabajo personal, como la asunción del cuidado de sí, y, ojalá, como la reelaboración de una trayectoria de sentido.

Es así como la educación mantendrá su sentido original, el que se deriva del *ex-ducere* en su etimología latina: llevar hacia afuera, afuera de lo que uno es, afuera del camino trazado de antemano, fuera de lo ya dicho, de lo ya pensado e interpretado.

En el caso de la experiencia de la lectoescritura revisitada, se trata, sobre todo, de una operación sobre el lenguaje y sobre el pensamiento. Es una exploración para entender qué les pasa a nuestras palabras y a nuestras ideas cuando leemos otras cosas y cuando tratamos de escribir de otro modo.

Quizá la literatura sea simplemente eso, atender a las palabras, tomarlas en serio, pesarlas y sopesarlas, elegir las con cuidado, tratar de elaborar con ellas y en ellas lo que aún podemos decir sin traicionarnos demasiado, tratar de salvarlas de la degradación, del empobrecimiento, tratar de protegerlas también de la proliferación desordenada e indefinida en la que, por su propio exceso, no dicen ya nada, no piensan ya nada,[...], tocar con ellas y en ellas algo que aún pueda estar vivo, algo que aún pueda ser verdadero, y decirlo (Larrosa, 2005, 73).

RECIBIDO: 19 de abril de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDRT, H. (1994). *Los orígenes del totalitarismo*. Editorial Planeta-De Agostini S.A.
- BACHELARD, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI.
- BAUDRILLARD, J. (2008). *Pacto de lucidez o la inteligencia del mal*. Amorrortu.
- BLANCHOT, M. (2016). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena Libros.
- BÉJAR, H. (2007). *Identidades inciertas: Zygmunt Bauman*. Barcelona: Herder Editorial.
- CASTAÑEDA ACOSTA, T., DOMONELL MORALES, P. y GONZÁLEZ NOVOA, A. (2021). Pedagogía y oralidad para la educación sostenible en *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 322-335). Dykinson S.L.
- CASTORIADIS, C. (1998): *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra.
- DE SANTOS SOUSA, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- DELEUZE, G. (2005). *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*. PRE-TEXTOS.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1973). *El antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Akal.
- DELEUZE, G. (2021). *Proust y los signos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2005). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- DELEUZE, G. (2015) *Foucault*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina.
- FOUCAULT, M. (1994): *Microfísica del Poder*. Barcelona: Editorial Planeta Agostini S.A.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- GALEANO, E. (2008) *El libro de los Abrazos: Imágenes y palabras*, Siglo XXI de España Editores.
- GONZÁLEZ NOVOA, A. (2018). Pedagogía Penitenciaria y Palabras Prisioneras. Lectura, escritura y narración oral. En *Mnemósyme. Revista del Festival Internacional del Cuento*, (22), 35-44.
- GONZÁLEZ NOVOA, A. (2019). La comunidad de las palabras: El Festival Internacional del Cuento de Los Silos. Pedagogía y Oralidad para la construcción de la ciudadanía imaginada. En *Artes, Universidad y Dinamización Sociocultural en Barrios* (pp. 109-121). Gandulfo Impresores S.L.
- GONZÁLEZ NOVOA, A., PERERA MÉNDEZ, P. y GONZÁLEZ LUIS, M.ªL. (2020). «Educación, palabra e inclusión: cuerpos prisioneros, narraciones de libertad», en Díez Gutiérrez, E.J. y Rodríguez Fernández, J.R. (coords.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 919-931). Octaedro.
- GONZÁLEZ NOVOA, A. y PERERA MÉNDEZ, P. (2021) Palabras Prisioneras en *APEnP: Associação Portuguesa de Educação nas Prisões*, (8), 14-15.
- GUTIÉRREZ, D. (2005). «Eros pedagógico», en Larrosa, J. y Skliar, C. (coord.): *Entre Pedagogía y Literatura. Buenos Aires, Miño y Dávila*.
- LARROSA, J. (2005). «Invitaciones entre Pedagogía y Literatura», en Larrosa, J. y Skliar, C. (coord.): *Entre Pedagogía y Literatura. Buenos Aires, Miño y Dávila*.

- MARTÍN HURTADO, M.ªD., y GONZÁLEZ NOVOA, A. (2021). @Freire.P #Nética en las redes sociales para la autonomía en la hiperrealidad. *Pedagogía y Saberes*, (55), 77-88. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13105>.
- MELETINSKI, E.M. (2001). *El mito, literatura y folclore*. Madrid: Akal.
- MÈLICH, J.C. (2005). «La imposible sutura. Ideas para una pedagogía literaria», en Larrosa, J. y Skliar, C. (coord.). *Entre Pedagogía y Literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MONTAIGNE, M. (2009). *Los Ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*. Acantilado.
- NIETZSCHE, F. (1995). *Humano, demasiado humano*. Madrid: Editorial Edaf.
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: El Acantilado.
- PERERA MÉNDEZ, P. y GONZÁLEZ NOVOA, A. (2021). «Tiempos de confinamiento para cuerpos reclusos», en Marín Marín et al. *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp. 585-598). Dykinson S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3v07>.
- PERERA MÉNDEZ, P., CASTAÑEDA ACOSTA, T. y GONZÁLEZ NOVOA, A. (2021). Cuerpos secuestrados, pedagogías confinadas. En *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, (11), pp. 19-40. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/136>.
- PÉREZ MARTEL, J.M.ª (2018). Festival Internacional del Cuento de Los Silos 2017. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cepasantacruzdetenrife/2018/01/02/festival-internacional-de-cuentos-de-los-silos-2017/>.
- PROPP, V.J. (1998). *Morfología del Cuento*. Editorial Akal.
- PROPP, V.J. (1998). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- RECALCATI, M. (2016): *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, Anagrama.
- RIcouER, P. (2004). *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores
- RODRÍGUEZ MARTÍN, A. (2018). Naturalicemos la convivencia entre diferentes. Mnemósyne. *Revista del Festival Internacional del cuento*, n.º 21, pp. 9-11. <https://issuu.com/cuentoslossilos>.
- SPINOZA, B. (1986). *Tratado político*. Madrid: Alianza Editorial.
- WEBER, M. (2012). *La sociología del poder. Los tipos de dominación*. Madrid: Alianza Editorial.
- ZAMORO, P. (2005). *A ambos lados del muro*. País Vasco: Editorial Txalaparta.



USE OF AUGMENTED REALITY AND IMMERSIVE VIRTUAL REALITY ACTIVITIES IN EDUCATION: EXPLORING APPLICATIONS FOR FACE-TO-FACE, AT-HOME AND HANDS-ON SCIENCE LAB CLASSES

Antonio del Castillo-Olivares

Montgomery College

E-mail: antonio.delcastillo-olivares@montgomerycollege.edu

Thomas K. Chen

Montgomery College

E-mail: thomas.chen@montgomerycollege.edu

Amy A. Heaton

Linchpin, Inc.

E-mail: amy.a.heaton@gmail.com

ABSTRACT

The Chemical and Biological Sciences unit at Montgomery College is exploring the use of new technologies to enhance teaching practices and learning environments as part of the MC 2025 master plan. The MC Foundation calls for educational project proposals through the Innovative Grants program. The proposals must align with one or more specified themes; student success, graduation, completion, retention, transfer, equity and inclusion, newly enrolled students and social justice. Based on work from Bacca, Geroimenko, and Radu, we hypothesize that the use of AR and IVR will increase enrollment, retention, and engagement in the PCR BIOL 150 lab at MC.

KEYWORDS: Innovation, Technology, Amplified Reality, Chemical competences.

USO DE ACTIVIDADES DE REALIDAD AUMENTADA Y REALIDAD VIRTUAL INMERSIVA EN LA EDUCACIÓN: EXPLORACIÓN DE APLICACIONES PARA CLASES PRESENCIALES, EN CASA Y PRÁCTICAS EN LABORATORIOS DE CIENCIAS

RESUMEN

Como parte del plan estratégico de desarrollo de Montgomery College, la unidad docente de ciencias químicas y biológicas del MC está explorando el uso de nuevas tecnologías para mejorar las prácticas educativas y los entornos de aprendizaje. La Fundación de MC abrió una solicitud de propuestas para proyectos educativos. Los proyectos presentados deben adherirse a varios temas específicos de la convocatoria como éxito estudiantil, retención, finalización, transferencia, equidad e inclusión, y apoyo a estudiantes de primer año. Basados en la literatura actual sobre el tema, esperamos que el uso de AR e IVR aumente la matrícula, retención y participación en el laboratorio ofrecido BIOL 150 de MC.

PALABRAS CLAVE: innovación, tecnología, realidad ampliada, competencias químicas.



PROPOSAL NARRATIVE

In alignment with MC 2025 master plan (College, 2019), goal II (*Enhance transformational teaching practices and learning environments*), the Chemical and Biological Sciences unit (CBS) has been tasked with exploring the use of new technologies to teach our students. The goal that the CBS unit pursues designing, creating, and applying these new educational modalities is to provide our students with another tool to have access to equity and inclusion, student success, and social justice (Bacca *et al.*, 2014; Geroimenko, 2023; Radu, 2014). At the same time, the AHHO lab experiences will help to increase student enrollment, retention, and engagement (Stuckey & Stuckey, 2007), and close the achievement gap for underrepresented students (Delgado *et al.*, 2021).

To support this compromise from the CBS unit, we propose designing, implementing and evaluating two activities, one using Augmented Reality (AR) and one using Immersive Virtual Reality (IVR) that will supplement one of our face-to-face laboratories from the current lab curriculum of one of our science courses. To maximize the number of students reached by this initiative, we have chosen Principles of Biology (BIOL 150), as it is a. required gateway course for science majors and is also taken by students from other programs such as Pre-Nursing, and Physical Therapy Assistant. Combined, these programs account for more than 1,200 students a year. We will prepare the AR/IVR activities to support one of the lab exercises from BIOL 150 (The PCR lab exercise).

Additionally, during the Fall 2021 semester, we designed and developed methodology to teach online and asynchronously two full laboratories from the current BIOL 150 lab syllabus. MC supported this work by granting sabbatical leave to the faculty involved. These laboratory exercises provide our distance learning (DL) students with real AH/HO experiences. We have successfully used the created labs in BIOL 150 hybrid online sections. There is no doubt that the use of AR and IVR assignments and instructional materials will further help to provide our distance learning students with lab experiences comparable with those taken by F2F students.

PROJECT DESCRIPTION

Incorporating Augmented Reality and Immersive Virtual Reality Activities in Biology and Chemistry College Education for PCR Testing in Lab Classes.

INTRODUCTION

Biology and Chemistry education involves a lot of hands-on activities that aim to give students practical experience of scientific concepts (Parong & Mayer, 2018). However, the traditional laboratory settings have some limitations that make learning complex concepts and/or lab techniques and skills a challenge (Garay Ruiz *et al.*, 2017; Mayer *et al.*, 2022). For example, during our PCR lab exercise, both



our F2F and DL students do not have a direct meaningful interaction with the thermocycler. As a consequence they do not have the chance to learn how to program it. Augmented reality (AR) and Immersive virtual reality (IVR) technologies have the potential to revolutionize the learning experience in biology education. In this proposal, We will discuss the incorporation of AR and IVR activities in college education for PCR testing in lab classes. Specifically, we will design activities using AR/IVR with the learning goal of allowing students to interact with a thermocycler and teaching students to program the thermocycler to perform a PCR test.

BACKGROUND

Polymerase chain reaction (PCR) is an essential technique in biology that is used to amplify DNA for various biotech applications, including cloning, sequencing, gene expression studies and disease diagnosis among many others. It is a complex technique that requires a high level of precision, and even minor errors can compromise the entire experiment. Traditional PCR lab classes have some limitations (Bellido García *et al.*, 2022; Garay Ruiz *et al.*, 2017; Pande *et al.*, 2021), such as limited access to equipment (e.g. thermocycler) and reagents, which limit the number of students who can participate as well as the opportunity to learn valuable lab skills required to obtain a job at any laboratory. Furthermore, the traditional approach does not allow students to visualize the different steps involved in PCR, the creation of a program in the thermocycler and how they affect the overall result of the reaction.

PROPOSAL

The use of AR and IVR technologies can overcome the limitations of traditional PCR lab classes and provide an immersive and interactive learning experience. The following activities will be incorporated in the PCR lab exercise for BIOL 150 (Principles of Biology 1, required for Science Majors):

1. AR-based PCR simulation: Students will use AR technology to visualize the different steps involved in PCR. The simulation will allow students to see how the DNA is amplified and how different factors, such as amount of template, proper design of primers, availability of dNTPs, correct buffer, temperature and time, affect the reaction. Our intention is that the simulation will include interactive features that will allow students to control the different parameters and observe the impact on the PCR outcome.
2. IVR-based PCR lab: Students will use IVR technology to perform a virtual PCR experiment. The IVR lab will provide a simulated environment that closely resembles a real lab. The students will be able to program and manipulate the equipment (thermocycler) and pipette the reagents to set up the PCR reaction tubes. The students will be able to observe the different



steps involved in PCR. The IVR lab will also provide a safe and controlled environment where students can make mistakes and learn from them without any negative consequences.

3. **Hands-on PCR lab:** After the AR and IVR activities, students will participate in the hands-on PCR lab that we offer either in a face-to-face or in an AHHO setting. The lab will provide students with the opportunity to apply the knowledge they have gained from the AR and IVR activities.

METHODOLOGY TO DEVELOP THE AR AND IVR BASED PCR SIMULATION AND LAB

We will focus on the pedagogical aspects of the activity, especially in the design of the activity, making sure there is a clear relation between the AR/IVR and the learning goals, ensuring proper implementation of the activity for the F2F and the DL students, and preparing assessment tools for the activity.

We will obtain the service of a commercial company with experience in Augmented Reality and Immersive Virtual Reality to develop the 3D environment, the objects needed for the activity and the interaction of the user with objects. Careful review of the literature has led us to seeking partnership with a company that will collaborate with us to address the steps mentioned below:

1. *Define the requirements for the AR and the learning objectives for the IVR:* We will define the specific requirements of the AR simulation, such as the different steps involved in PCR, the different factors that affect the process, and the different primers that can be used. We will define the specific learning objectives for the IVR-based PCR lab, such as understanding the steps involved in PCR, the process to program a thermocycler, and ways to handle an automatic pipette.
2. *Choose the appropriate AR and IVR development tools:* We will choose the appropriate tool from the many AR development platforms available, such as ARKit for iOS and ARCore for Android.
3. *Develop the AR models and the immersive virtual environment:* We will develop 3D models of the equipment and reagents used to do a PCR, such as the thermocycler, pipettes, and DNA samples. These models will be high-quality and realistic to provide a good and complete immersive experience.
4. *Create tutorials and instructional guides:* We will develop a tutorial or instructional guide to show students how to perform PCR experiments in the virtual environment. This guide will include instructions for preparing the DNA samples, setting up the PCR reaction, and programming the thermocycler.
5. *Develop the AR and IVR user interfaces:* We will design an intuitive and easy-to-navigate user interface (UI) for the AR and the IVR simulations. The UI will demonstrate how to manipulate the different virtual objects and how to change the parameters relevant for the PCR test and the use of the thermocycler.



6. *Integrate the simulation with the AR and IVR development tools:* This integration will be done carefully to ensure that the simulation runs smoothly and provides a realistic experience.
7. *Test and refine the PCR simulation:* After developing the simulation, we will perform Phase 1 User Testing as a pilot study to ensure that it meets the learning objectives.

THEME CONNECTION

The proposal “Incorporating Augmented Reality and Virtual Reality Activities in Biology College Education for PCR Testing in Lab Classes” connects and supports the following MC Foundation Innovation grant themes:

1. *Student success:* The VR-based PCR lab will support student success by providing an immersive and interactive learning experience that allows students to develop a better understanding of the PCR technique. This will lead to improved academic performance and success in their coursework.
2. *Student graduation, completion, and retention goals:* The VR-based PCR lab can help with student graduation, completion, and retention goals by providing a safe and controlled environment for students to practice and learn without any negative consequences. This will help students stay engaged and motivated, leading to higher completion rates and retention.
3. *Student transfer goals:* The VR-based PCR lab can support student transfer goals by providing a high-quality learning experience that can help students build the skills and knowledge required to transfer to other institutions.
4. *Equity and inclusion:* The VR-based PCR lab will promote equity and inclusion by providing a more accessible and inclusive learning experience for all students. It can help reduce barriers to learning for students with disabilities or limited access to traditional lab equipment.
5. *Part-time students:* The VR-based PCR lab will support part-time students by providing a more flexible and accessible learning experience that can be completed on their own schedule.
6. *Support for newly enrolled (first-time) students:* The VR-based PCR lab will provide support for newly enrolled students by providing a safe and controlled environment for students where they can practice and learn without any negative consequences. We hypothesize that this will help new students feel more comfortable and confident in their abilities.
7. *Social justice:* The VR-based PCR lab can promote social justice by providing an equitable and accessible learning experience for all students, regardless of their background or circumstances. We hypothesize that this will help reduce disparities in access to high-quality learning experiences and support the advancement of all students towards their academic and career goals.



INNOVATIVE SOLUTION

The proposal “Incorporating Augmented Reality and Virtual Reality Activities in Biology College Education for PCR Testing in Lab Classes,” as required by the MC Foundation Innovation grant, is an innovative solution for several reasons (Barroso Osuna *et al.*, 2017; Guido Makransky, 2021):

1. *Enhanced learning experience:* The VR-based PCR lab provides an immersive and interactive learning experience that allows students to practice and learn without the need for expensive and potentially hazardous lab equipment. This can enhance the learning experience and make it more engaging and effective.
2. *Accessible and inclusive learning:* The VR-based PCR lab can be accessed from anywhere, making it more accessible and inclusive for all students, including those with disabilities or limited access to traditional lab equipment.
3. *Safe and controlled environment:* The VR-based PCR lab provides a safe and controlled environment for students to practice and learn without any negative consequences. This can help reduce the risk of accidents or mistakes and promote student confidence and motivation.
4. *Cost-effective:* The VR-based PCR lab eliminates the need for expensive lab equipment and reagents, making it a cost-effective solution for colleges and universities.
5. *Innovative use of technology:* The VR-based PCR lab represents an innovative use of technology to improve the learning experience and promote student success. It provides a unique and engaging way to learn complex scientific concepts that may be difficult to understand through traditional teaching methods.

MEASURABLE OUTCOMES

We anticipate the following three measurable outcomes for the proposal “Incorporating Augmented Reality and Virtual Reality Activities in Biology College Education for PCR Testing in Lab Classes” (Barroso Osuna *et al.*, 2017; Guido Makransky, 2021):

1. *Improved student engagement:* One measurable outcome of the proposal will be an increase in student engagement during lab classes. This will be measured through surveys or assessments that evaluate students’ interest in the lab activities and their level of participation and interaction with the virtual PCR simulation.
2. *Increased understanding of PCR technique:* Another measurable outcome will be an improvement in students’ understanding of the PCR technique. This will be measured through pre- and post-assessments that evaluate students’ knowledge and comprehension of the PCR technique, as well as their ability to apply the technique to solve scientific problems.

3. *Higher student achievement:* A third measurable outcome will be an increase in student achievement in biology coursework. This will be measured through assessments of student performance in lab classes and in related coursework, such as exams and assignments. An increase in student achievement may indicate that the VR-based PCR lab is helping students to better understand and apply biology concepts, leading to improved academic success.

STUDENT IMPACT

The proposal “Incorporating Augmented Reality and Virtual Reality Activities in Biology College Education for PCR Testing in Lab Classes” could have a significant positive impact on students in several ways (Barroso Osuna *et al.*, 2017; Guido Makransky, 2021):

1. *Enhanced learning experience:* The use of AR and VR technologies can enhance the learning experience for students by providing a more interactive and engaging way to learn complex scientific concepts. This will help students to better understand the material and improve their retention of important concepts.
2. *Increased accessibility:* The virtual PCR lab can be accessed from anywhere, making it more accessible for all students, including those who may have limited access to traditional lab equipment or who have disabilities that make it difficult to participate in traditional lab activities.
3. *Improved safety:* The virtual PCR lab provides a safe and controlled environment for students to practice and learn without the risk of accidents or injury. This can help reduce anxiety and promote student confidence, which can improve overall learning outcomes.
4. *Increased student success:* The enhanced learning experience, increased accessibility, and improved safety provided by the virtual PCR lab can help to improve student success in biology coursework. This can lead to increased student retention, completion, and graduation rates, as well as improved transfer outcomes for students who plan to continue their education at other institutions.
5. *Equity and inclusion:* The use of virtual and augmented reality technologies can help to promote equity and inclusion by providing a more accessible and inclusive learning environment. This can help to reduce disparities in access to education and improve outcomes for historically underrepresented groups.

By the end of the one-year time frame, the AR/VR-based PCR lab simulation should be fully implemented and evaluated for its effectiveness in improving student learning outcomes in biology coursework. The evaluation of the simulation should inform future plans for expanding the use of AR/VR-based lab simulations in other biology courses. Our plan, once we finish and publish the results of this project, is to apply to obtain federal funding to design, implement, and evaluate AR/IVR



assignments for all the lab exercises done in the BIOL 150 course. Additionally, the AR/IVR simulation development as well as the evaluation of the current proposal will serve as the foundation in the expansion of these technologies in general chemistry lab experiments at the college.

CONCLUSIONS

The incorporation of AR and VR technologies in biology education has the potential to revolutionize the learning experience and improve student engagement and comprehension (Geroimenko, 2023). By incorporating AR and VR activities in PCR lab classes, students will have a better understanding of the different steps involved in PCR and how they impact the outcome. The AR and VR activities will also provide a safe and controlled environment for students to learn and make mistakes without any negative consequences (Guido Makransky, 2021).

The AR-based and VR-based PCR lab should provide an immersive and interactive learning experience that allows students to visualize and perform the different steps involved in a virtual PCR experiment. It should allow students to manipulate the different parameters and observe the impact on the PCR outcome, providing a better understanding of the technique. The VR-based PCR lab will also provide a safe and controlled environment for students to make mistakes and learn from them without any negative consequences (Geroimenko, 2023; Matovu *et al.*, 2023).

Our proposal “Incorporating Augmented Reality and Virtual Reality Activities in Biology College Education for PCR Testing in Lab Classes” offers an innovative solution that leverages the benefits of virtual and augmented reality technologies to enhance the learning experience and promote student success in biology education.

We believe that successful completion of our work has the potential to significantly impact student learning, success, and equity in biology education and that once complete, can be disseminated widely for maximum impact for students in the entire CBS unit at MC which includes biology, chemistry and biotechnology.

RECIBIDO: 23 de mayo de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023



REFERENCES

- BACCA, J., BALDIRIS, S., FABREGAT, R., GRAF, S. y KINSHUK. (2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. *Educational technology & society*, 17(4), 133-149.
- BARROSO OSUNA, J.M., CABERO ALMENARA, J., GARCÍA JIMÉNEZ, F., CALLE CARDOSO, F.M., GALLEGUO PÉREZ, Ó., CASADO PARADA, I., Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización, E., Universidad de Sevilla, HUMG. d. IDAT y. CdIPdE-A, & Ministerio de Economía y Competitividad, E. (2017). *Diseño, producción, evaluación y utilización educativa de la realidad aumentada* [info:eu-repo/semantics/publishedVersion]. Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y NNTT. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/11441/65626>.
- BELLIDO GARCÍA, R.S., REJAS BORJAS, L.G., CRUZATA-MARTÍNEZ, A. y SOTOMAYOR MANCISIDOR, M.C. (2022). The Use of Augmented Reality in Latin-American Engineering Education: A Scoping Review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(1), em2064. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11485>.
- COLLEGE, M. (2019). *Montgomery College 2025: 2020-2025 Strategic Plan*. M.O. o. Communications. <https://www.montgomerycollege.edu/search/?q=mc+2025+master+plan>.
- COLLEGE, M. (2023). *Montgomery College Foundation: Innovation Grants*. <https://www.montgomery-college.edu/special-programs/innovation-works/index.html>.
- DELGADO, T., BHARK, S.J. y DONAHUE, J. (2021). Creating and teaching cell biology labs online during covid-19. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 49(1), 32-37. <https://doi.org/10.1002/bmb.21482>.
- GARAY RUIZ, U., TEJADA GARITANO, E. y MAIZ OLAZABALAGA, I. (2017). Valoración de objetos educativos enriquecidos con realidad aumentada: Una experiencia con alumnado de máster universitario. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*(50), 19-31. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.01>.
- GEROIMENKO, V. (2023). *Augmented Reality in Education* (V. Geroimenko, ed.). Springer series on Cultural Computing ebookPublisher: Springer International Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-42156-4> (May 26, 2020).
- GUIDO MAKRAANSKY, N.K.A., Sarune Baceviciute, and Richard E. Mayer. (2021). Immersive Virtual Reality Increases Liking but Not Learning with a Science Simulation and Generative Learning Strategies Promote Learning. in Immersive Virtual Reality. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 16. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/edu0000473> (This article was published Online First March 19, 2020).
- MATOVU, H., UNGU, D.A.K., WON, M., TSAI, C.-C., TREAGUST, D.F., MOCERINO, M. y TASKER, R. (2023). Immersive virtual reality for science learning: Design, implementation, and evaluation. *Studies in science education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-40. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2082680>.
- MAYER, R. E., MAKRAANSKY, G., & PARONG, J. (2022). The Promise and Pitfalls of Learning in Immersive Virtual Reality. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2108563>.
- PANDE, P., THIT, A., SØRENSEN, A.E., MOJSOSKA, B., MOELLER, M.E. y JEPSEN, P.M. (2021). Long-term effectiveness of immersive VR simulations in undergraduate science learning: lessons



from a media-comparison study. *Research in learning technology*, 29, 1-24. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2482>.

PARONG, J. y MAYER, R.E. (2018). Learning Science in Immersive Virtual Reality. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 785-797. <https://doi.org/10.1037/edu0000241>.

RADU, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and ubiquitous computing*, 18(6), 1533-1543. <https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747-y>.

STUCKEY, T.A. y STUCKEY, B.D. (2007). Virtual Labs in the Online Biology Course: Student Perceptions of Effectiveness and Usability.



ANÁLISIS DE LA LOMLOE CON PERSPECTIVA COEDUCADORA: PROS, CONTRAS Y PROPUESTAS

Marian Moreno Llanea*

E-mail: mantoniaml@gmail.com

RESUMEN

La recientemente implantada Ley de Educación, LOMLOE, es una ley coeducativa que refleja su objetivo de igualdad desde la *Exposición de motivos* hasta las *Disposiciones adicionales*, lo que da una idea de la prioridad que le han otorgado a la coeducación. De todas formas, es necesario hacer un análisis de la ley desde una perspectiva feminista, puesto que la obligatoriedad de educar para la igualdad hace décadas que está en nuestra legislación y no se cumple de forma sistematizada y generalizada. Además, también es necesario realizar propuestas de cómo se podría hacer realidad la coeducación en los centros educativos, basándose en los postulados de la ley.

PALABRAS CLAVE: legislación, coeducación, igualdad, centro educativo, género.

ANALYSIS OF THE LOMLOE FROM A CO-EDUCATIONAL PERSPECTIVE:
PROS, CONS AND PROPOSALS

ABSTRACT

The recently implemented Education Act, LOMLOE, is a coeducational norm expressing its objective of equality from the Explanatory Memorandum to the Additional Provisions. This shows the extent to which coeducation has been considered a priority. However, it is necessary to analyze the law from a feminist perspective, because equality education has been compulsory in our legislation for decades but, still, this is not systematically and generally enforced. In addition, it is also necessary to devise concrete proposals on how coeducation could become a reality in educational centers, based on the postulates of the law.

KEYWORDS: legislation, coeducation, equality, educational center, gender.



La educación necesita de un pacto de estado que permita que las leyes educativas no estén en continuo cambio dependiendo del color político del gobierno, aunque también es cierto que una ley educativa siempre estará en revisión, puesto que los tiempos cambian y la educación debe ajustarse a los cambios de todo tipo que se producen: sociales, tecnológicos, económicos, metodológicos, etc.

La actual ley de Educación, LOMLOE, es una ley profundamente coeducativa, podríamos asegurar que es la primera ley que, de manera real, apuesta por la puesta en práctica de la educación para la igualdad entre hombres y mujeres y lo concreta en numerosos ámbitos. Anteriormente ya se había consignado la necesidad de educar para la igualdad en leyes educativas anteriores, pero se quedaban en buenas intenciones, objetivos sin contenido o en la famosa transversalidad que, como era de toda la comunidad educativa, se quedó en que no fue de casi nadie, solo de aquel personal docente que, basándose en su voluntariedad y buen hacer, hizo el esfuerzo de superar obstáculos en el día a día para llevar la coeducación a las aulas.

Como decía, la LOMLOE es coeducativa, ya desde sus inicios muestra claramente sus intenciones al respecto, puesto que en su Exposición de motivos se puede leer, refiriéndose a la propia ley:

Adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.

Una de las cuestiones más importantes de la coeducación en esta ley es que la atraviesa desde el principio hasta el final y este dato es muy importante para saber qué temas son prioritarios en cada documento legislativo. Por lo tanto, se puede asegurar que la igualdad entre hombres y mujeres es un aspecto prioritario para la LOMLOE.

A priori esta es una muy buena noticia, lo que ocurre es que el personal docente coeducador muestra desconfianza ante el cumplimiento de las leyes que obligan a llevar la coeducación al aula de forma generalizada y sistematizada. Esta desconfianza no es gratuita, ni fruto de un pesimismo existencial, sino que es la consecuencia de ver cómo la igualdad en la educación reglada es de obligado cumplimiento en varias leyes orgánicas y, sin embargo, es incumplida reiteradamente en todos los ámbitos educativos.

Cabe recordar estas leyes orgánicas que obligan a coeducar en los centros educativos y que, además, contemplan obligaciones para las autoridades educativas en lo que a igualdad se refiere:

Así, la LEY ORGÁNICA 1/2004, DE 28 DE DICIEMBRE, DE MEDIDAS DE PROTECCIÓN INTEGRAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO, dedica su Capítulo I al sis-

* Profesora de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria, en el Principado de Asturias. Web: <https://www.marianmoreno.com/>.

tema educativo y resalta que se debe incluir el derecho fundamental de la igualdad entre hombres y mujeres como un principio del ámbito educativo del Estado español. Dicho principio democrático deberá incluirse en todos los niveles educativos y así se contempla en esta ley desde la educación infantil. Esta ley, pionera en Europa, nombra, por primera vez, la figura de la persona coordinadora de igualdad en los centros educativos, cargo que deberá ser nombrado de entre las personas del Consejo Escolar de cada centro y cuya función será la de coordinar las acciones de igualdad a lo largo de todo el curso escolar.

Dejando aparte la inclusión de la igualdad en todos los niveles educativos, es de señalar lo relativo a la persona coordinadora de igualdad. Se está hablando de una ley de 2004, inicios del siglo XXI, y esa figura tuvo un retraso de años en algunas comunidades autónomas, incluso actualmente hay centros educativos en los que no se sabe responder sobre quién tiene esta responsabilidad. Además, en muchos territorios no se ha sistematizado esta figura, con lo cual ni siquiera hay normativa en cuanto a las funciones que deben cumplir estas personas. Otras comunidades autónomas sí que han formalizado las funciones de esta figura incluso como en Canarias creando una acreditación para la igualdad dirigida al profesorado.

De todas formas, el que en un centro educativo haya una, dos o cinco personas que estén encargadas de la igualdad no significa que la coeducación esté sistematizada y esté generalizada. De hecho, a veces esta figura puede servir para que una parte del profesorado se inhiba del trabajo de la igualdad. La idea de una figura de igualdad en los centros educativos parte de un planteamiento positivo, sin embargo, como se puede constatar muchos años después, no ha sido capaz de generalizar la igualdad en las aulas, porque una sola persona no cambia la cultura de un centro educativo, no cambia la cultura de una institución, se necesita un verdadero cambio profundo que haga de la igualdad un eje prioritario a la hora de plantear la enseñanza.

Posteriormente, la LEY ORGÁNICA 3/2007, DE 22 DE MARZO, PARA LA IGUALDAD EFECTIVA DE MUJERES Y HOMBRES, insiste en las actuaciones para hacer realidad la educación para la igualdad y concreta, en mayor medida, lo legislado por la ley del 2004. Así, no solo trata de educar para la igualdad, sino que señala que el sistema educativo debe ser equilibrador de desigualdad por razón de sexo, dando un paso más en la sistematización de la coeducación. Del mismo modo, presenta actuaciones concretas que deben darse en el sistema educativo y así, se señalan aspectos relacionados con la visibilización de las mujeres en el currículo oficial de las comunidades autónomas, con el trabajo para analizar y desterrar los estereotipos sexistas de todos los materiales educativos, con la formación en coeducación del profesorado y, en general, con la generalización del principio de igualdad entre mujeres y hombres en el sistema educativo.

En esta ley del 2007 se plantea una cuestión muy importante para la coeducación y es lo relacionado con los materiales de aula y los libros de texto. Se remarca que hay que aplicar la perspectiva de género en esos materiales, sin embargo, pasado ya un tiempo de esta ley, se constata que las editoriales han hecho una especie de lavado de cara de los materiales que ya tenían. Así, asistimos a libros de texto en los que de manera tangencial se puede tratar el tema de la igualdad, en los que de vez en cuando añaden contenidos sobre alguna mujer ilustre, pero como un anexo a «lo



importante», es decir, que las mujeres siguen estando relegadas a un papel secundario de la historia y del relato. Este hecho produce diferentes consecuencias en niños y en niñas: por un lado, a los niños les da la lección de que todo lo importante lo han realizado los hombres, por lo que todo lo relativo a ellos es de mayor relevancia que lo realizado por mujeres; por otro lado, a las niñas se les esconden referentes importantes en los que mirarse o a los que seguir y esta es consecuencia de un currículo androcéntrico y desigual.

Uno de los criterios para analizar el papel de la igualdad en los libros de texto es el uso no sexista que se haga en dichos materiales. Hay que recordar que el uso no sexista del lenguaje está recogido a su vez en el articulado de la ley que estamos analizando. El uso no sexista del lenguaje es una de las actuaciones primeras que se llevan a cabo por quien quiere transmitir igualdad y en los libros de texto, por lo general, encontramos un uso sexista del pretendido genérico masculino, lo que demuestra que el objetivo de esos materiales no es la presencia de la igualdad.

Y, por último, en relación con las leyes orgánicas, hay que destacar la LEY ORGÁNICA 3/2020, DE 29 DE DICIEMBRE, POR LA QUE SE MODIFICA LA LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN (LOMLOE), cuya implantación se completará en el curso 20223/2024. En ella, se presenta como prioridad y eje transversal en todo su articulado la educación para la igualdad. La coeducación, por lo tanto, atraviesa toda la ley y se referencia desde la exposición de motivos y el preámbulo hasta las disposiciones finales. Se puede asegurar que la LOMLOE es una ley coeducativa que prioriza la igualdad entre mujeres y hombres y que avala la generalización y sistematización de la coeducación en el sistema educativo. Así mismo, esta ley hace mención especial de cumplir los objetivos para el desarrollo sostenible, en este caso el objetivo 5, de igualdad de género, así como los objetivos y fines del Pacto de Estado contra la violencia de género que contiene 21 medidas educativas, incluidas en el eje 1: «La ruptura del silencio mediante el fomento de las acciones de sensibilización de la sociedad y de la prevención de la violencia de género».

La LOMLOE explicita que se debe adoptar en el sistema educativo un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y, en todo su articulado, desarrolla actuaciones concretas sobre la igualdad efectiva, sobre la prevención de la violencia de género, la orientación educativa y profesional no sexista, la educación sexual, la educación emocional, la deconstrucción de estereotipos sexistas, el análisis de las desigualdades y discriminaciones por razón de sexo, la corresponsabilidad, la visibilización de las aportaciones de las mujeres y, finalmente, también la inspección del cumplimiento de todos estos aspectos.

1. EL PACTO DE ESTADO EN MATERIA DE VIOLENCIA DE GÉNERO

El Pacto de Estado en materia de violencia de género, aprobado el 28 de septiembre de 2017, por unanimidad, consta de una articulación que está dividida en ejes de actuación. En este sentido el eje 1, que es el eje de sensibilización, es el más importantes en lo que a la educación para la igualdad se refiere. De hecho literalmente dice:



Eje 1: La ruptura del silencio mediante el fomento de las acciones de sensibilización de la sociedad y de la prevención de la violencia de género desarrollando acciones dirigidas a sensibilizar a toda la sociedad sobre el daño que producen la desigualdad y las conductas violentas y a ayudar a la toma de conciencia sobre la magnitud del problema de la violencia contra las mujeres y las consecuencias que tiene para la vida de las mujeres y de sus hijos e hijas. Estas actuaciones tendrán como destinatarios principales a niños y niñas, adolescentes y jóvenes, para que interioricen la igualdad como un valor esencial para la convivencia entre mujeres y hombres.

Esto se traduce en una serie de actuaciones coeducativas, un total de 21, entre las cuales se encuentran:

- Incluir, en todas las etapas educativas, la prevención de la violencia de género, del machismo y de las conductas violentas, la educación emocional y sexual y la igualdad, incluyendo además en los currículos escolares, los valores de la diversidad y la tolerancia. Garantizar su inclusión a través de la Inspección Educativa.
- Impulsar el cumplimiento del artículo 7 de la LO 1/2004, dedicado a la formación inicial y permanente del profesorado, para que en el ámbito de las Escuelas de formación del profesorado, tanto en los estudios de grado como en los másters, se incluyan planes de estudios con contenidos especializados en pedagogías para la igualdad y prevención de la violencia de género.
- Exigir a los centros educativos que en el Proyecto Educativo de Centro se incluyan contenidos específicos de prevención de la violencia de género, y que el Consejo Escolar realice su seguimiento.
- Solicitar que en el Proyecto de Dirección de Centro los candidatos y candidatas a dirigir los centros escolares deban incluir contenidos específicos de prevención de la violencia de género.

La primera de las actuaciones es, precisamente, la de la inclusión de actividades de prevención de la violencia de género, señala explícitamente que debe actuarse en todas las etapas educativas y dice bien, puesto que la prevención de la violencia de género se hace a través de la igualdad. La desigualdad es la base de las violencias machistas y, por lo tanto, solo trabajando la igualdad se hace una verdadera prevención de esta violencia hacia las mujeres y las niñas.

La prevención de la violencia de género y del machismo pasa, también, por analizar el entorno en el que vivimos y ser conscientes de la existencia de desigualdades y de discriminaciones, en este sentido, el eje 1 plantea que esta inclusión debe estar garantizada por el sistema educativo y que esta garantía debe estar asegurada por la inspección educativa.

El segundo punto de este eje tiene una enorme importancia, puesto que se refiere a la formación del profesorado. Se señala que tiene que haber formación inicial y permanente del profesorado en cuestiones de igualdad, sin embargo, a día de hoy todavía hay mucho profesorado que no está formado para llevar la coeducación a las aulas, añadiendo a esto que el profesorado de nueva incorporación no siempre ha tenido una formación profunda en cuestiones de igualdad. La formación del profesorado, tanto de nueva incorporación como del profesorado más experimentado,



es fundamental para poder llevar la igualdad a las aulas y debe hacerse un esfuerzo especial en recursos, en estrategias, en materiales, en ayudas y en acompañamiento al profesorado para que la igualdad se haga real en todos los centros educativos, en todas las aulas, en todos los espacios. La educación para la igualdad no es responsabilidad de una persona o de un grupo de personas, en un centro educativo es una cuestión de cultura educativa. De hecho los centros educativos deberían llegar a denominarse «centros coeducativos».

Las dos últimas actuaciones, señaladas en este artículo, se refieren a la inclusión de la igualdad en cuantos documentos oficiales guíen la acción docente. Entre ellos, el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el proyecto de dirección de aquellas personas que quieran acceder a la dirección de un centro educativo. La experiencia, de todas formas, nos dice que el que aparezca la igualdad en los papeles oficiales de un centro como es en el proyecto educativo de centro o que aparezca en un proyecto de dirección no significa que después esto se vaya a hacer realidad. De hecho, lo vemos hasta con las propias leyes orgánicas, que son de obligado cumplimiento a nivel estatal y que se han ido incumpliendo año tras año curso tras curso. Por lo tanto, aunque la medida es adecuada y realmente es necesario que aparezca la igualdad en los documentos oficiales de la educación, eso no significa que vaya a haber un cumplimiento de la coeducación en el centro educativo.

2. CURRÍCULO E IGUALDAD

Una de las cuestiones imprescindibles para que la igualdad sea una realidad en las aulas es que atraviese el currículo, de forma transversal. La transversalidad no debe ser entendida como algo que no es de nadie porque debe estar en todos los sitios, sino como un eje prioritario que debe hacer presente la perspectiva de género en todo lo que se realice en el aula, en el centro, en la comunidad educativa. La igualdad no es un tema, no es una lección, no es una actividad, no es una situación de aprendizaje, la igualdad es un valor universal que debe ser aplicado a todo el ámbito educativo. No hay días para la igualdad, no hay acciones puntuales para la igualdad, la igualdad es todos los días, todos los minutos y todas las acciones que comportan el quehacer docente. Pero no solo el docente directo de aula, también el del equipo directivo, todo aquello que afecte a la cultura del centro, el de las asociaciones de familias, el de las autoridades educativas, el de inspección y el del entorno social del centro educativo.

Por ello, llevar la igualdad, realmente, a la comunidad supone aplicar un currículo oficial que, de por sí, ya considere la igualdad uno de los aspectos prioritarios. Sin importar la materia, asignatura o área en la que se concrete la acción docente.

La tarea del profesorado, en el día a día de aula, se rige por el currículo oficial de su comunidad autónoma, que no es más que la concreción del currículo oficial del Ministerio de Educación. Cuando el personal docente prepara cada curso, el documento que rige lo que se va a hacer realmente en las aulas es el currículo, de ahí que sea el elemento principal para que la coeducación sea una realidad que llegue



al alumnado, a todo el alumnado de todos los centros educativos, porque todos los centros educativos están obligados a cumplir la ley y porque esa ley obliga a coeducar.

Además, hay que tener en cuenta que las editoriales siguen a rajatabla el currículo oficial, por lo que la presencia de la igualdad en dicho currículo llevará consigo unos libros de texto, para el profesorado que los use, en los que la coeducación estará presente, al menos de alguna manera puesto que, hasta ahora, las editoriales no han sido proactivas de la igualdad durante décadas. Al menos, estarán obligadas a dar un barniz igualitario a sus propuestas; el problema es que el personal de las editoriales y el personal docente con el que cuentan para la redacción de los manuales también necesitarían formación profunda en aspectos de igualdad y de feminismo, para no caer en prejuicios y en erróneas interpretaciones que llevarían no solo a la inacción ante la desigualdad, sino a resultados negativos respecto a ella.

En la nueva ley, hay presencia de la coeducación en todas las etapas, de hecho, se plantea una asignatura para tercer ciclo de PRIMARIA y para SECUNDARIA: «Educación en valores cívicos y éticos», en la que se dice textualmente que tendrán cabida «Contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia».

La cuestión de una asignatura específica para los valores democráticos es algo ya largamente debatido, sobre todo desde que se planteó la famosa «Educación para la ciudadanía», que supuso unas reticencias enormes por un sector de la sociedad muy próximo a ideas inmovilistas, tradicionales y religiosas. Esas reticencias, «engordadas» por los medios de comunicación afines a ese sector de la sociedad, dieron lugar a la desaparición de dicha asignatura, planteándose incluso algunas familias ser objetoras de conciencia de los valores universales y de los derechos humanos. De aquella batalla se ha heredado el «pin parental», que no es otra cosa que una censura de las familias hacia los contenidos del sistema educativo, pero solamente hacia contenidos relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres y con cuestiones como el respeto a la diversidad humana y a la sexualidad de cada cual.

Entre el personal docente que coeduca siempre se ha tenido la duda de una asignatura concreta para la igualdad y esa duda surge de una reflexión profunda sobre el sistema educativo y sus características y se basa en diferentes aspectos:

- La primera duda es quién va a impartir esa asignatura, porque el sistema administrativo la adjudica a un departamento sin tener en cuenta la formación en igualdad del personal docente, por lo que se puede dar la circunstancia de que sea impartida por un profesor o profesora reticente, cuando menos, a la igualdad y que no la imparta alguien del mismo centro educativo que tenga formación en coeducación. Quién imparte una asignatura es vital para el desarrollo de la misma y para cumplir los objetivos que con ella se pretenden, por lo que este aspecto no es en absoluto baladí y debería reflexionarse profundamente sobre ello. Una solución sería exigir para la impartición de



- la asignatura una determinada formación en igualdad o, como se hace en Canarias, crear un título que acredite la capacitación para coeducar.
- La segunda duda se refiere a si es necesaria una asignatura como tal o la existencia de una asignatura va a suponer que el resto de la comunidad educativa se va a inhibir en transmitir igualdad desde su acción en el centro. La necesidad de una asignatura como esta se pone en duda porque los valores universales deberían atravesar a todo el sistema, no concentrarse en dos horas semanales o una hora o cuatro, es decir, no se puede encasillar la igualdad entre hombres y mujeres en una determinada franja horaria como si el resto del horario no tuviera que fijarse en ella. Lo mismo podríamos decir de las efemérides relacionadas con la igualdad, es cierto que es importante visibilizar las discriminaciones y la violencia de género en días como el 25N y el 8M, pero estas efemérides no pueden constituirse en coartada para decir que se trabaja la igualdad y que el 9 de marzo o el 26 de noviembre ya no haya perspectiva feminista en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje.

Por todo ello, las personas coeducadoras siempre han preferido plantear la necesidad de que la igualdad empape todo el sistema educativo, desde la conserjería a la Consejería, pasando por el personal laboral, docente, familias, alumnado, inspección, actividades extraescolares y complementarias, espacios, etc. De esta forma, no es necesaria una asignatura, sino una formación de toda la comunidad educativa y un objetivo común de instaurar la perspectiva feminista como una perspectiva igualitaria y equitativa que mejora la vida del centro educativo y de la sociedad en general.

3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En relación con el apartado anterior, de formación permanente del profesorado se encarga también la LOMLOE:

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:

- a) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- b) La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.
- d) El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.



Tal cual aparece, fijándose sobre todo en que el objetivo es «asegurar» que esa formación capacita para el ejercicio consciente y constante de la coeducación, se puede entender que la formación permanente del profesorado debe ser obligatoria, porque solo a través de la formación se puede asegurar ese objetivo. Por lo tanto, las administraciones educativas, reacias a la formación obligatoria porque la formación del profesorado, por lo general, es fuera del horario lectivo y provoca conflictos laborales, deberían planificar la formación en igualdad de todo el profesorado de manera obligatoria de forma que se pudiera acceder a ella desde el horario laboral del personal docente y llegara hasta el cien por cien del profesorado de todos los niveles educativos, de todos los centros y de todos los territorios.

Solo así se podría estar poniendo la base para que la igualdad fuera una realidad indudable en la enseñanza. Alguien podrá decir que la formación no garantiza que el cien por cien del profesorado va a coeducar, y tiene toda la razón, porque personas reticentes y obstaculizadoras de la igualdad las vamos a encontrar siempre, pero con la formación generalizada y obligatoria lo que sí se va a llegar es a todo ese profesorado que no ha recibido hasta ahora conocimientos ni estrategias de igualdad en las aulas y, por lo tanto y basándome en mi experiencia personal como formadora del profesorado en coeducación durante casi treinta años, puedo asegurar que la gran mayoría del profesorado va a pasar de la formación a la acción si se ponen los recursos, estrategias y materiales oportunos, así como el asesoramiento y acompañamiento necesario para continuar con el aprendizaje a través de toda la vida profesional como docente y como persona.

Plantear formación obligatoria para todo el profesorado es posible y así lo demostró el programa Skolae en Navarra, también desde el punto de vista legal y de derechos de las personas trabajadoras. Si se ha podido hacer en un territorio es que se puede realizar a nivel de estado, pero para ello es necesario dotar de recursos y de planificación a la formación del profesorado. Además, supone también una reflexión sobre las estructuras que actualmente funcionan de formación del profesorado, puesto que las personas encargadas de esa planificación deben tener, también, una formación extensa y profunda en igualdad, tanto para seleccionar al personal formador como para acompañar al profesorado y los centros educativos en el camino de la igualdad.

4. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

Respecto a la organización de centros, ya se había señalado que la LOMLOE concreta que el Proyecto Educativo del Centro desarrollará contenidos específicos relacionados con la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres.

Además, se hace una referencia explícita a los planes de convivencia:

Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.



La experiencia nos hace ver que los planes de convivencia de los centros educativos no siempre han estado atravesados por la perspectiva coeducadora y, en mi opinión, ese ha sido un error de base que no permite un certero análisis de las causas de muchos de los conflictos que se producen en los centros educativos, tanto en primaria como en secundaria, y con el añadido de que la perspectiva de género es fundamental para casi todos los casos de acoso escolar que se producen en nuestras aulas y que, como muestra del gran fracaso de la sociedad, terminan en algunos casos con el suicidio de la víctima de acoso.

La ley habla de protocolos ante este tipo de conflictos y es positivo que se tengan para facilitar que toda la comunidad educativa conozca los pasos a seguir, pero los protocolos no previenen ni hacen análisis de las causas de estos conflictos. Conocer las causas, ir a la base del conflicto nos puede ayudar a prevenir en el futuro y, sobre todo, nos puede ayudar a actuar del modo correcto con medidas de corrección y de prevención.

Cuando se aplica la perspectiva de género a los conflictos de convivencia nos encontramos con una enorme carga de sexismo en ellos. Estamos tratando con edades en las que lo principal es la construcción como persona, tanto en la infancia como en la adolescencia, y en esa construcción personal tiene una vital importancia qué tipo de hombre quieren ser y qué tipo de mujeres. Si el modelo a seguir es el de los estereotipos, encontraremos masculinidad hegemónica que basa su estatus entre iguales en el poder, en producir sumisión, en la violencia y en el binomio de «perder-ganar». Para la masculinidad hegemónica, la agresión a lo que consideran diferente es una medalla que refuerza su posición de dominio y, por lo tanto, la mayor parte de los chicos acosadores presentan modelos de masculinidad que fomentan esta violencia y este acoso. Cuando quienes acosan son las chicas, se observan ideas de que la violencia es lo que triunfa, que no importa el castigo que se recibirá con tal de demostrar poder frente a quienes son el punto de mira del acoso. En muchas ocasiones son chicas que o bien quieren acercarse al modelo de masculinidad hegemónica o buscan la aprobación de los chicos con esta masculinidad y, por lo tanto, eligen el camino de la violencia, en una sociedad que, además, fomenta las actitudes violentas a través de canciones, películas, *youtubers*, vídeos, series, literatura, etc. Por lo tanto, no están haciendo nada diferente a lo que ven hacer en la sociedad, porque tampoco las personas adultas enseñan otros modelos de resolución de conflictos.

Además, hay que tener en cuenta también el perfil que eligen como víctima para el acoso y es diferente para los chicos que para las chicas:

- El chico víctima del acoso es aquel que no encaja en el perfil de masculinidad hegemónica y, por lo tanto, es considerado un traidor a esa masculinidad y un peligro para ella. Es el chico al que consideran homosexual, lo sea o no lo sea, el buen estudiante, el que físicamente no responde al otro modelo, bien por su peso, su altura, su color de ojos o su forma de peinarse, da igual porque no hay razón alguna ni lógica en esta violencia, basta con que el líder de la masculinidad hegemónica considere que ese otro no merece ni el aire que respira.



- En el caso de las chicas, suelen ser víctimas de acoso aquellas que están ajenas a la atracción de los chicos con masculinidad hegemónica, bien porque su orientación sexual sea la del lesbianismo, bien porque tienen sus intereses puestos en otros aspectos, con lo que en muchas ocasiones serán insultadas como «lesbianas». Suelen ser chicas estudiosas, trabajadoras e introvertidas que se ven aisladas del grupo porque no «encajan».

Con este análisis rápido y algo superficial del acoso escolar lo que se quiere demostrar es que no se puede hacer un estudio de los casos de acoso escolar sin tener en cuenta la perspectiva de género, que, si bien no es la única perspectiva a aplicar porque también estaría en muchas ocasiones la clase social, el poder adquisitivo, etc., es una de las bases que se encuentran en el acoso. Debemos saber quién acosa, quién es cómplice, qué poder tiene en el grupo, cómo se presenta ante sus iguales y ante la autoridad, quién es la víctima, qué apelativos, insultos más bien, le aplican a la víctima, qué ideología encierran esos insultos y qué referentes o modelos de lo que es ser hombre y lo que es ser mujer tienen quienes acosan.

Y de nuevo, hay que hacer referencia a la formación del profesorado y de toda persona que intervenga en un conflicto de convivencia, porque el análisis con perspectiva de género solamente se puede realizar si antes se ha tenido formación para ello.

De todas formas, cuando hablamos de convivencia no solamente nos referimos a conflictos, sino que debemos planificar un verdadero plan de convivencia en igualdad que prevenga los posibles conflictos o que aporten, al menos, herramientas a las posibles víctimas para poder buscar ayuda y apoyo en la institución educativa. Trabajar el buen trato es la base para evitar el maltrato. De hecho, hay una cuestión lingüística que dice mucho de la sociedad en la que vivimos y nos educamos y es que, en castellano, mientras que sí existe el verbo «maltratar» no existe el verbo «bientratar». Se trataría, pues, de inventar el verbo «bientratar» y de conjugarlo en todas sus formas desde las edades más tempranas, provocando un cambio de paradigma en las relaciones humanas. Por ello, cuando se habla de coeducación, se habla de actuar desde la educación infantil, porque son los primeros aprendizajes de las relaciones humanas los que, en muchas ocasiones, nos marcan para elegir el camino de la violencia o el de la resolución pacífica de conflictos.

5. INSPECCIÓN EDUCATIVA

Hay un apartado que llama la atención en la LOMLOE, y es el referido a las funciones de la inspección educativa, las concreta literalmente en:

- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.



Digo que llama la atención porque sorprende que haya que decir a Inspección Educativa que están ahí para velar por el cumplimiento de las leyes, puesto que esa función es inherente a su profesión; pero aún más sorprende la coetilla con la que termina el artículo de la ley: «incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres». Este recordatorio hace pensar varias cosas: la primera, que la Inspección, a pesar de la legislación vigente, no ha velado por la igualdad entre hombres y mujeres en el sistema educativo, y la segunda, que aunque la igualdad atraviesa toda la ley, es necesario recordar a Inspección su importancia, porque el recordatorio solo es para el tema de la igualdad, no les han recordado otras cuestiones de la ley, por eso es una coetilla muy significativa que tiene que provocar una reflexión en los servicios de inspección. Y abundando en el tema de la formación, también inspección educativa debería formarse para poder velar por el cumplimiento de la coeducación a la que obliga la ley actual.

6. MATERIALES DE AULA

Por último, en este análisis de la LOMLOE desde el punto de vista coeducativo, se encuentran las disposiciones adicionales. Y aquí también se nombra la igualdad, como podemos ver la coeducación va desde el inicio de la ley hasta el final, muestra de la especial relevancia que se le ha querido dar.

En estas disposiciones adicionales, se dice:

La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios.

Está claro que las editoriales ya se habrán puesto manos a la obra para dar una imagen de cumplimiento de la ley, cabe esperar que para ello se hayan formado o contratado docentes con perspectiva coeducadora para que realmente la igualdad impregne todos sus materiales, puesto que de ello puede depender la aceptación o no de sus manuales. Y quizá este sea el quid de la cuestión, con un profesorado bien formado en igualdad no se admitirían materiales que no tuvieran esa perspectiva coeducadora y, por lo tanto, ley, editoriales y personal docente trabajarían con el objetivo común de dar la importancia que tiene a la igualdad entre hombres y mujeres, sea cual sea la línea editorial o el centro educativo al que va dirigido.



7. PROS Y CONTRAS

En conclusión, y para terminar este somero análisis, se puede hacer un listado de cuestiones positivas de esta ley y de cuestiones en duda, desde el punto de vista coeducativo, respecto a ella:

CUESTIONES POSITIVAS

Mejora la LOMCE, en realidad no era muy difícil hacerlo puesto que la LOMCE fue un verdadero atraso respecto a la igualdad en las aulas.

Coeducación prioritaria. La LOMLOE es la primera ley educativa que concreta al máximo respecto a la coeducación y que vertebra la ley con este eje prioritario, realidad que es muy de agradecer. Añadiendo el artículo de la inspección educativa, que es fundamental para que en los centros se cumpla la ley.

La formación del profesorado ocupa un lugar preeminente y se plantean los objetivos a conseguir, las competencias a desarrollar por el profesorado a través de la formación para que la coeducación sea sistematizada y generalizada.

Protege frente a la censura parental al profesorado que coeduca, en el sentido de que el profesorado para cumplir la ley deberá realizar su labor docente con perspectiva de género y, por lo tanto, no ha lugar a denuncia alguna, o al menos si la hubiera el profesorado está protegido legalmente.

DUDAS AL RESPECTO

Se echa de menos una referencia a los programas coeducativos institucionales, una de las reivindicaciones del profesorado coeducador durante décadas. Los programas institucionales marcan el camino a seguir y, sobre todo, deben proporcionar formación, materiales de aula, recursos, estrategias coeducativas y acompañamiento para conseguir centros coeducadores, de ahí su importancia.

Y la última duda al respecto viene dada por la experiencia y es el interrogante de si se cumplen las leyes. Porque, como se dijo anteriormente, el papel todo lo aguanta, pero la realidad debería ser la que mandara, para que la ley se cumpla hacen falta recursos y planificación detallada del camino a seguir.

8. PROPUESTA FINAL

Y no quisiera terminar este artículo sin exponer ideas de cómo llevar esta ley coeducativa a la práctica real de aula y de centro educativo. Porque el análisis o el diagnóstico es positivo siempre que sirva para ser consciente de la realidad y que ser conscientes nos lleve al cambio y a la mejora del sistema educativo. Diagnosticar no sirve de nada si no es la base de la acción coeducativa que trabaje por el objetivo de la prevención de las violencias contra las mujeres y del fin de las discriminaciones y desigualdades, es decir, por el fin del patriarcado educativo.



La LOMLOE es una ley fundamentalmente competencial, las competencias clave son las que marcan todas las actuaciones docentes. Por ello, se deberían convertir las competencias educativas en competencias coeducativas, es decir, que cada competencia tuviera la perspectiva de género de manera que, en cada acción de aula, la igualdad estuviera implícita. Cuando se definen las competencias clave, se hace referencia a una serie de saberes, de actitudes y de capacidades que se deben trabajar con el alumnado, de la misma manera se debería hacer para convertirlas en coeducativas. Siguiendo las pautas que marca la UNESCO, en 1996, donde se establece que las competencias clave consisten en «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir»:

Aprender a conocer los procesos de socialización de hombres y mujeres en la sociedad de nuestra época y de épocas anteriores, los estereotipos de género que marcan nuestra socialización, la historia de las desigualdades de género y las discriminaciones, así como la historia del feminismo como movimiento a favor de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la historia de las mujeres y sus aportaciones a la Humanidad, los conceptos básicos de la igualdad, etc.

Aprender a hacer un uso no sexista del lenguaje, análisis del entorno, de la publicidad, de los medios de comunicación, de la socialización en diferentes ámbitos y de la cultura con perspectiva coeducadora, exposición pública de investigaciones, ideas, opiniones y posicionamientos respecto a la igualdad con argumentación y libre de estereotipos sexistas, campañas contra la violencia de género, etc.

Aprender a ser personas sin estereotipos de género, ciudadanía crítica con el sexismo, con la desigualdad y con la violencia de género sea cual sea su representación, personas respetuosas con la igualdad y activistas de ella para construir una sociedad igualitaria, hombres y mujeres del siglo XXI.

Aprender a convivir en igualdad, sin desigualdades ni discriminaciones, en relaciones afectivas y sexuales libres de sexismo y de violencia de género, con la base del cuidado de las personas y del autocuidado y del cuidado de la naturaleza en nuestras relaciones, compartiendo corresponsablemente las necesidades de la vida cotidiana en el ámbito doméstico, sin usar la violencia como estrategia de resolución de conflictos, desde el respeto a nuestro cuerpo y al de las demás personas, desde la no violencia y el debate democrático.

Todos estos procesos podrían ser parte de un programa institucional para la coeducación, en el que aparte de definir las competencias desde la igualdad, se aportaran propuestas didácticas de puesta en práctica en aula para cada una de las competencias en concreto. De esta forma, el profesorado tendría una guía y una ayuda para cumplir la ley de forma coeducativa y con apoyos de la Administración. Acompañado todo ello de un proceso de formación de profesorado en feminismo, igualdad y coeducación.

La coeducación es posible, hay experiencias que han demostrado que incluso la formación obligatoria del profesorado es posible, por lo tanto, se trata de hacer



realidad la prioridad de la igualdad que aparece en la LOMLOE y dotar a los centros educativos y al profesorado de los recursos, la formación, las estrategias y los materiales oportunos para facilitar una de las labores más difíciles como es la de enseñar a ser ciudadanía democrática e igualitaria.

No puedo terminar este texto sin antes hacer un reconocimiento a todo el personal docente, sobre todo profesoras en su gran mayoría, que llevan décadas trabajando la coeducación sin descanso, a pesar de las reticencias, de los obstáculos y de las trabas continuas que esta sociedad muestra ante la igualdad. Las escuelas de infantil, los colegios de primaria, los institutos de secundaria, las universidades deberían ser el ejemplo de igualdad a seguir por toda la sociedad, algún día se conseguirá y será gracias a todas las maestras y profesoras que se han dejado la piel en el camino. Para ellas, mi agradecimiento más sincero.

RECIBIDO: 2 de mayo de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023



ANÁLISIS CLÚSTER DE LAS NOTAS DEL ALUMNADO DE LAS PRUEBAS DE LA EBAU EN SANTA CRUZ DE TENERIFE

Josué Gutiérrez Barroso

E-mail: jgutierb@ull.edu.es

Universidad de La Laguna

Elena Crespo García

E-mail: elenacrespogarcia02@gmail.com

Ana Goretty Padrón Armas

E-mail: anapadronarmas@gmail.com

Juan Vianney Trujillo González

E-mail: vianneytg84@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo analiza la evolución de las notas del alumnado que se ha presentado a las pruebas de la EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad) en la provincia de Santa Cruz de Tenerife en cuatro cursos académicos (2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021). En total, la base de datos consta de más de 20 000 sujetos. Para ello, se analizarán las notas de dos asignaturas comunes a todo el alumnado (Lengua Castellana y Literatura II e Inglés II), así como una asignatura del Bachillerato Científico-Tecnológico (Matemáticas II) y otra del Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades (Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II). Para una primera aproximación se procedió a realizar un análisis clúster bietápico utilizando las variables de la nota obtenida, titularidad de centro educativo y sexo del alumno/a para cada asignatura. Se observó que en todas las asignaturas se conformaron los mismos tres clústeres: hombres de centros públicos, mujeres de centros públicos y alumnado de centros privados concertados y no concertados. Ello indica que hay perfiles significativos que influyen en el acceso a la universidad.

PALABRAS CLAVE: EBAU, rendimiento académico, análisis clúster.

CLUSTER ANALYSIS OF THE GRADES OF THE STUDENTS OF THE EBAU TESTS IN SANTA CRUZ DE TENERIFE

ABSTRACT

The present article analyzes the evolution of the grades of students who took the EBAU exams (Baccalaureate Assessment for University Access) in the province of Santa Cruz de Tenerife over four academic years (2017-2018, 2018-2019, 2019-2020, and 2020-2021). In total, the database consists of more than 20,000 subjects. To this end, the grades of two subjects common to all students (Spanish Language and Literature II and English II), as well as a subject from the Scientific-Technological Baccalaureate (Mathematics II) and another from the Social Sciences and Humanities Baccalaureate (Applied Mathematics for Social Sciences II), were analyzed. For the analysis, a Two-Step Cluster Analysis was first carried out using the variables of the obtained grade, ownership of the educational center, and sex of the student for each subject. It was observed that the same three clusters were formed in all subjects: male students from public schools, female students from public schools, and students from private schools, both subsidized and unsubsidized. This indicates that there are significant profiles that influence access to the University.

KEYWORDS: EBAU, academic performance, cluster analysis.

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.09>
REVISTA QURRICULUM, 36; julio 2023, pp. 155-161; ISSN: e-2530-8386



INTRODUCCIÓN

La Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) es una de las etapas más importantes en la trayectoria de todo estudiante que intenta acceder a la universidad. Así, dicha evaluación supone tanto la valoración de la trayectoria en Bachillerato como la realización de una prueba presencial que tiene que realizar todo estudiante que quiere acceder a la universidad. Esta etapa, por tanto, marca de forma importante el futuro laboral y profesional, por lo que su estudio es importante para analizar las trayectorias educativas de los jóvenes.

El hecho de analizar profundamente esta cuestión supone entrar de lleno en uno de los ámbitos del artículo: la desigualdad de oportunidades educativas dentro de la sociedad. No son pocos los estudios que se han centrado en la desigualdad de oportunidades educativas analizando el sistema escolar, el origen social de los estudiantes (Cabrera, 2020) u otras cuestiones como el rendimiento académico (J.S. Martínez García, 2007; J.S. Martínez García, 2008; J.S. Martínez García y P. Molina, 2019). Una de las variables que más se suele analizar respecto a su influencia en el rendimiento académico es la titularidad del centro educativo, ya que las mejores notas en bachillerato se dan en centros privados y privados concertados (González-Vallinas *et al.*, 2010). Pero la posibilidad de estudiar en un colegio privado implica unos costes económicos que no se pueden permitir todas las familias, reduciéndose así las opciones de elección de centro educativo (Murillo *et al.*, 2018). La elección de estudiar en un centro privado también se basa, entre otras cuestiones, en la calidad percibida de los colegios públicos, pero la presencia de los primeros es positiva para los segundos por la competitividad que genera aumentando la calidad de los colegios públicos (Couch, Shughart y Williams, 1993) y también la misma competitividad mejora los resultados académicos del alumnado de los centros públicos (Thapa, 2013). Además de dichas cuestiones hay un componente geográfico, pues las escuelas privadas se concentran preferentemente en lugares urbanos y con mayor nivel educativo familiar (Fernández Enguita, 2008). Por otro lado, el alumnado procedente de familias con limitados recursos económicos se concentra en colegios públicos (Ardila-Franco y Soto-Arango, 2020; Granados Vásquez y Auza Benavides, 2012). Por lo tanto, por todo lo anteriormente expuesto, la desigualdad de oportunidades educativas sigue siendo un clásico vigente en la sociología de la educación.

Con este trabajo se pretende analizar esa desigualdad de oportunidades educativas, pero desde una óptica que muy pocas veces ha sido analizada (Gutiérrez *et al.*, 2022): la desigualdad de las notas de la prueba de acceso a la universidad (cursos 17-18 y 18-19, 19-20 y 20-21). Así, este artículo puede desvelar si la desigualdad de oportunidades educativas sigue algún patrón de agrupamiento del alumnado que se presenta a la prueba de acceso a la universidad. Relativo a esta última cuestión, sí que pueden advertirse posibles resultados en función de lo que sucede en las enseñanzas medias, así como en los diferentes grupos sociales en lo que al acceso a la educación superior se refiere. Respecto a esos otros factores, podemos encontrar que el alumnado de colegios privados suele obtener mejores resultados en pruebas rutinarias (Mejía-Mejía, 2016), test (Rodrigues de Oliveira, Belluzzo y Toldo



Pazello, 2013; Xu y Gulosino, 2006) o programas como PISA (De Jorge-Moreno, 2016; Quiroz, Dari y Cervini, 2018); con lo cual es previsible que obtenga mejores resultados en las pruebas de acceso a la universidad. Otra de las variables clásicas que se introducen en este análisis es el sexo del alumnado, teniendo en cuenta estudios previos que indican que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en las pruebas de acceso a la universidad (Buckner, 2013). Si tenemos en cuenta que una de las posibilidades de movilidad social ascendente se materializa accediendo a una titulación universitaria en familias que carecen de ella (Britton *et al.*, 2019; Walker, 2019), la importancia de pruebas de acceso como la EBAU es capital en dicho proceso.

En España, para acceder a la universidad una vez obtenido el título de Bachiller, es necesario, desde el curso académico 2016-2017 (Ruiz-Lázaro, González Barbera y Gaviria Soto, 2021), superar una prueba conocida como Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). La actual EBAU vino a sustituir la anterior Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) (Martínez-Artero, De Pro Bueno y Nortes Checa, 2021). Esta prueba consta de dos fases: fase general y fase específica. En la primera fase se evalúan conocimientos de ciertas asignaturas según itinerario y en la segunda fase se atiende a otras asignaturas con el objetivo de aumentar la calificación ya obtenida en la primera fase (Nieto Isidro, Martínez Abad y Rodríguez Conde, 2017). La fase específica de la prueba es voluntaria (Troiano *et al.*, 2017). Cada asignatura a evaluar en la prueba consta de dos opciones entre las que el alumnado debe elegir: A y B (López Lorente y Monteagudo Fernández, 2016). Para poder solicitar la admisión en una titulación de una universidad española se solicita un mínimo de calificación obtenida como nota de acceso obtenida procedente en su 40% de la calificación global de Bachillerato y en su 60% de la fase general de la EBAU sumando las dos mejores calificaciones de la fase específica de la EBAU (Revesado Carballares, 2018).

METODOLOGÍA

Para la realización de este artículo, se realizó una explotación de la base de datos de la totalidad del alumnado que realizó la prueba de la EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad) en los cursos 17-18, 18-19, 19-20 y 20-21. Dicha base de datos ha sido suministrada por el Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad de La Laguna el 22 de septiembre de 2021. Cabe destacar que esta prueba es realizada por la casi totalidad del alumnado que quiere acceder a la universidad en la provincia de Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias, España), con lo que tiene una gran representatividad para el alumnado de dicho territorio.

Se han seleccionado las asignaturas de Inglés, Lengua Castellana y Literatura II, Matemáticas II y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II por varios motivos. En primer lugar, se seleccionaron las asignaturas que son comunes para los diferentes itinerarios. Así, Inglés, Lengua Castellana y Literatura II se imparten en todos los Itinerarios de acceso a la Universidad. Por otro lado, se seleccionaron las



dos asignaturas de Matemáticas (Matemáticas II corresponde al itinerario científico técnico y matemáticas aplicadas a las ciencias sociales del itinerario de Ciencias Sociales) porque son asignaturas que se analizan a nivel internacional (OECD, 2019).

Además, se ha tratado de agrupar al alumnado, teniendo en cuenta las notas medias de cada asignatura, según la titularidad del centro educativo de origen (privados, privados concertados y públicos) y según el sexo del estudiantado. Únicamente se incluyeron esas variables porque son las únicas que se recogen en la base de datos desde un punto de vista sociodemográfico.

Para dicho objetivo, se realizó un análisis de conglomerados en dos fases, también llamado análisis clúster bietápico. Dicho análisis es una técnica de clasificación que sirve para poder detectar y describir subgrupos de sujetos o variables homogéneas en función de los valores observados dentro de un conjunto aparentemente heterogéneo. Se basa en el estudio de las distancias entre ellos, lo cual permite cuantificar en el análisis el grado de similitud, en el caso de las proximidades, y el grado de diferencia, en el caso de las distancias (Rubio y Vilà, 2017). Una vez obtenidos los clúster siguiendo los requisitos de dicha técnica, se procedió a realizar un nuevo análisis ordenando aleatoriamente los casos según la nota media de cada asignatura, dado que en muchas ocasiones la agrupación depende del orden de los casos (Rubio y Vilà, 2017). En nuestro caso, se crearon exactamente los mismos clústeres con los mismos casos, con lo cual el análisis es totalmente fiable. El análisis de los resultados se ha realizado con el paquete estadístico SPSS v.24.

Por último, respecto al número total de casos, para cada asignatura es el siguiente: 20 785 para Inglés, 20 955 para Lengua Castellana y Literatura II, 11 325 para Matemáticas II y 6213 para Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II. De esta forma se considera que el tamaño de la base de datos, para cada asignatura, es lo suficientemente importante para extraer conclusiones significativas.

RESULTADOS

Tal y como se observa en la tabla 1, para todas las asignaturas se han creado los mismos clúster. Así, las mujeres matriculadas en centros públicos forman uno de ellos, mientras los otros dos están formados por los hombres de centros públicos y el tercero por alumnado de centros privados y privados-concertados.

Además, a excepción de la asignatura inglés, en general las mejores notas las obtiene el alumnado del clúster de centros privados-concertados, seguido del de las mujeres de centros públicos. Así, los hombres de centros públicos son los que puntúan menos en todas las asignaturas (a excepción, como se comentó, de inglés).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La titularidad del centro educativo de origen es un factor clave en los resultados obtenidos. Las notas del alumnado procedente de centros públicos son siempre inferiores a las de los centros privados o privados-concertados. Esta cuestión se



TABLA 1. PERFILES DE CADA CLÚSTER POR ASIGNATURA.
ALUMNADO PRESENTADO A LA EBAU EN LAS ANUALIDADES 2018, 2019, 2020 Y 2021

ASIGNATURA	CLÚSTER	PERFIL/CARACTERÍSTICA	NOTA MEDIA
Inglés	1	Mujeres de centros públicos	6,02
	2	Hombres de centros públicos	6,26
	3	Mujeres y hombres de centros privados y concertados	7,29
Lengua	1	Mujeres de centros públicos	7,60
	2	Hombres de centros públicos	6,97
	3	Mujeres y hombres de centros privados y concertados	7,72
Matemáticas II	1	Mujeres de centros públicos	5,34
	2	Hombres de centros públicos	5,30
	3	Mujeres y hombres de centros privados y concertados	6,49
Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II	1	Mujeres de centros públicos	4,88
	2	Hombres de centros públicos	4,74
	3	Mujeres y hombres de centros privados y concertados	6,03

ratifica en otros estudios que apuntaban a que las mejores notas en bachillerato se dan en centros privados y privados-concertados (González-Vallinas *et al.*, 2010).

También existen estudios previos (Buckner, 2013) que indican que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en las pruebas de acceso a la universidad, cuestión que también ocurre en los análisis realizados en este artículo.

La conclusión de la investigación realizada es que es factible la formación de clústeres en lo que a las notas de la prueba de la EBAU se refiere. Así, tienen notas similares las mujeres de centros públicos, los hombres de centros públicos y el alumnado de centros privados-concertados. De esta forma, la segmentación de las notas según sexo y titularidad del centro educativo conlleva una formación de clústeres significativa. Por otro lado, se aprecia la tendencia del alumnado de centros privados-concertados a sacar mejores notas que el de centros públicos, mientras que las mujeres de estos últimos en general obtienen resultados académicos mejores que los hombres de dichos centros de titularidad pública.

Sin duda, este trabajo es una primera aproximación al debate del rendimiento académico del alumnado según el sexo y la titularidad del centro educativo en el que estudia, y más en el ámbito del acceso a la universidad, que no ha sido tan estudiado como otros ámbitos de enseñanzas medias. Sin embargo, es necesario profundizar más allá de lo que se ha hecho en este artículo y tratar de añadir la influencia del origen social en el rendimiento en la EBAU. Esto es algo más complicado, pues no se recoge ninguna variable al respecto en las bases de datos, por lo que habría que realizarlo una vez que entra el alumnado en la universidad.

RECIBIDO: 27 de abril de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023



BIBLIOGRAFÍA

- ARDILA-FRANCO, Y.S. y SOTO-ARANGO, D.E. (2020). Una mirada al acceso a la universidad en el marco de la política educativa colombiana. 2010 a 2018. *Panorama*, 14(26), 147-168. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1487>.
- BRITTON, J., DEARDEN, L., SHEPHARD, N. y VIGNOLES, A. (2019). Is Improving Access to University Enough? Socio-Economic Gaps in the Earnings of English Graduates. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 81(2), 328-368. <https://doi.org/10.1111/obes.12261>.
- BUCKNER, E. (2013). Access to Higher Education in Egypt: Examining Trends by University Sector. *Comparative Education Review*, 57, 3, 527-552. <https://doi.org/10.1086/670665>.
- CABRERA, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- COUCH, J.F., SHUGHART, W.F. y WILLIAMS, A.L. (1993). Private school enrollment and public-school performance. *Public Choice*, 76(4), 301-312. <https://www.jstor.org/stable/30025747>.
- DE JORGE-MORENO, J. (2016). Factores explicativos del rendimiento escolar en Latinoamérica con datos PISA 2009. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 22, 216-229. <http://hdl.handle.net/10433/3688>.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(2), 42-69.
- GRANADOS VÁSQUEZ, L. y AUZA BENAVIDES, A. (2012). Evaluación del conocimiento morfológico mediante la prueba SPELT-II en niños hispanohablantes preescolares y escolares de escuela pública y privada. *Lenguaje*, 40(1), 183-208.
- GONZÁLEZ-VALLINAS, P., ÁLVAREZ, J.L., PEIRÓ I GREGORI, S. y SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (2010). Mito y realidad en las diferencias de resultados en bachillerato y en la prueba de acceso a la universidad de los centros públicos y privados en Asturias en el período 2004-2008. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 7, 1-12.
- GUTIÉRREZ-BARROSO, J., BÁEZ-GARCÍA, A.J., TORRADO, E., FLORES-MUÑOZ, F., PADRÓN, A. y TRUJILLO, V. (2022). Influence of the pandemic on university access for men and women: the case of Santa Cruz de Tenerife (Spain). *Administrative Management Public*, 39, 7-25. DOI: <https://doi.org/10.24818/amp/2022.39-01>.
- LÓPEZ LORENTE, R. y MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J. (2016). Las Pruebas de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (30), 45-64. <https://doi.org/10.7203/dces.30.4314>.
- MARTÍNEZ-ARTERO, R.N., PRO BUENO, A. de y NORTES CHECA, A. (2021). De la PAU a la EBAU: un análisis en el dominio de las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 255-276. <https://doi.org/10.6018/educatio.403561>.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/1281>.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2008). Clase social, tipo de familia y logro educativo en Canarias. *Papers: Revista de Sociología*, (87), 77-100. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.790>.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. y MOLINA, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Papers: Revista de Sociología*, 104(2), 279-303. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2574>.



- MEJÍA-MEJÍA, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educación y Educadores*, 19(2), 223-237.
- MURILLO, F.J., BELAVI, G. y PINILLA, L.M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers: Revista de Sociologia*, 103(3), 307-337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>.
- NIETO ISIDRO, S., MARTÍNEZ ABAD, F. y RODRÍGUEZ CONDE, M.J. (2017). La influencia de la elección de materias en la Prueba de Acceso a la Universidad en los conocimientos matemáticos de los estudiantes de Ingeniería. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 125-144. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48977.
- OECD (2019). PISA 2018. Assessment and Analytical Framework. Paris: OCDE. <https://doi.org/10.1787/7fda7869-en>.
- QUIROZ, S.S., DARI, N.L. y CERVINI, R.A.C. (2018). Nivel socioeconómico y brecha entre educación secundaria pública y privada en Argentina. Los datos de PISA 2015. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4), 79-97. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.005>.
- REVESADO CARBALLARES, D. (2018). El proceso de Bolonia y la admisión a la universidad. La realidad del sistema universitario español en perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 169-180. <http://hdl.handle.net/11162/186565>.
- RODRIGUES DE OLIVEIRA, P., BELLUZZO, W. y TOLDO PAZELLO, E. (2013). The public-private test score gap in Brazil. *Economics of Education Review*, 35, 120-133. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.04.003>.
- RUBIO-HURTADO, M.J. y VILÀ-BAÑOS, R. (2017). El análisis de conglomerados bietápico o en dos fases con SPSS. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 118-126. <https://doi.org/10.1344/reire2017.10.11017>.
- THAPA, A. (2013). Does private school competition improve public school performance? The case of Nepal. *International Journal of Educational Development*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.07.004>.
- TROIANO, H., TORRENTS, D., SÁNCHEZ-GELABERT, A. y DAZA, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 281-303. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56775>.
- WALKER, M. (2019). The achievement of university access: Conversion factors, capabilities and choices. *Social Inclusion*, 7(1), 52-60. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1615>.
- XU, Z. y GULOSINO, C.A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14(3), 345-367. <https://doi.org/10.1080/09645290600777550>.



REVISORES

Tom CANTU (Montgomery College)

Alexis QUESADA (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Carina GONZÁLEZ GONZÁLEZ (Universidad de La Laguna)

Antonio LLORENS (Universidad de La Laguna)

Ignacio MARTÍN PINILLOS (Universidad de La Laguna)

Antonio DELGADO NÚÑEZ (Universidad de La Laguna)

Pablo SANTANA BONILLA (Universidad de La Laguna)

INFORME ANUAL DEL PROCESO EDITORIAL DE *QURRICULUM 36* (2023)

Todas las aportaciones se recibieron entre abril y mayo de 2023 y se aceptaron en mayo de 2023.

El promedio de tiempo desde la llegada de los artículos a la Redacción de la revista hasta su publicación (pasando por el proceso selección, lectura, evaluación y corrección de pruebas) es de 12 meses. Los evaluadores/as son miembros de diversas facultades de esta Universidad, así como de otros centros nacionales e internacionales, y forman parte de los diversos comités de *Qurriculum*.

Estadísticas:

N.º de artículos recibidos en la redacción para esta edición: 13

N.º de artículos aceptados: 9

N.º de artículos rechazados: 4

Promedio de evaluadores/as por artículo: 2

Promedio de tiempo entre llegada y aceptación de artículos: 3 meses

Promedio de tiempo entre aceptación y publicación: 1,5 meses

El 69,23% de los manuscritos enviados a *Qurriculum* ha sido aceptado para su publicación.

GENERAL RULES FOR SENDING AND SUBMITTING PAPERS

1. The journal mainly accepts original works for publication. Articles can be submitted to the journal through this platform. The Editorial Office will communicate the receipt of the articles to the authors as soon as possible, through the online submission management system.
2. All papers must be original or unpublished and must not be under review by the editorial of another journal. The authorships must also assume a commitment not to refer them to another journal, once the review process has been submitted and initiated by the journal Curriculum.
3. The articles must have the extension detailed below depending on each case: Research 6 000-8 000 words, Innovation experiences 3 000-5 000 words, Review (theoretical, systematic, meta-analysis) 8 000-10 000 words, Essay or theoretical reflection 8 000-10 000 words, Review (900-1 000 words).
4. The files of the articles must be presented in an editable format with the extension .doc, .docx or .odt. The line spacing will be 1.5 and the font Times New Roman 12.
5. On the first page of the article it must be included. the title/title of the work, authorship, institution and departments to which they belong, emails, summary/abstract (250 words), keywords/keywords (between 3 and 6). Three documents must be submitted:
 - a) Cover letter addressed to the editorial team of the interview;
 - b) Page with the Title/Title, authorship (name and surname, institution, address, e-mail) in the order in which they want it to appear in the publication and a brief CV of maximum 10 lines per author;
 - c) Anonymized work (remove authorship data in the text and any information that may link the work to the authors) with Title/Title, summary/abstract, keywords/keywords and sections of the work.
6. The references, both in the body of the text and in the bibliography, must follow the APA standards. Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 7th ed. Washington: APA, 2001 (see APA Standards at www.apastyle.org).

WORK EVALUATION SYSTEM

The originals received will be evaluated following a peer review system (peer review) confidentially and anonymously (double blind). The reviewers will issue a report with the corrections and improvements that the manuscript needs, as well as the advisability or not of its publication, which will be taken into consideration by the journal's Secretariat. External reviewers will be used when it is necessary to guarantee an expert judgment and particularly when there is a notorious discrepancy between the initial reviewers. Once the review is complete, the author of the article will receive an email notifying the Editorial Board's decision on its publication (with or without changes).

SENDING THE WORKS

Once the article passes the review process and has been accepted, it is an essential requirement to send the final text with the improvements and modifications proposed by the reviewers (if applicable) through the OJS platform.



Servicio de Publicaciones
Universidad de La Laguna