



Multidisciplinary Journal of Educational Research

Volume 5, Number 1

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



	The Three Faces of Herodes: Children's Exodus, Catastrophic Migrations & Shadowed Lives – Marcelo Suárez-Orozco.....	1
	Bringing a Counter-hegemonic Pedagogy to Scale in Mexican Public Schools – Santiago Rincón-Gallardo.....	28
Articles	The Incorporation of the Funds of Identity in an Open Center: The FIOCB Project – Moisés Esteban, David Subero & Luis F. Brito - Rivera.....	55
	Use and Curricular Integration of the Digital Interactive Whiteboard (DIW) in the Music Classroom: A Single Case Study in Segovia (Spain) – Inés Monreal, Andrea Giráldez & Alfonso Gutiérrez.....	82
Reviews	La Democracia del Futuro: Del 15M a la Emergencia de una Sociedad Civil Viva – Ángel Barbas.....	105

The Three Faces of Herodes: Children’s Exodus, Catastrophic Migrations & Shadowed Lives

Marcelo Suárez-Orozco
UCLA

Abstract

This article examines the 2014 crisis of unaccompanied minors from Central America detained at the United States Southern Border. Worldwide, war and structural violence, environmental distopia, and growing global inequality are behind the largest displacement of people since World War II. But the catastrophe at the U.S. border responds to unique hemispheric processes with deep transnational histories linking the United States to Latin America. The article examines structural inequalities and narco-terror, environmental disasters, and family-level variables in the making of the current Central American exodus. Data from UCLA’s Institute for Immigration, Globalization and Education at -- <http://icy.gseis.ucla.edu/> one of the largest interdisciplinary, comparative, and longitudinal data sets on immigration and the family, help explain why at a time when the number of unaccompanied children from Mexico continued to decline, unaccompanied Central American children have reached unprecedented numbers. Separated yesterday, Central American children are seeking family re-unification today.

Keywords: Catastrophic migrations, environmental refugees, human trafficking, family separations.

2015 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.4471/remie.2015.01

Las Tres Caras de Herodes: Éxodo de Criaturas, Migraciones Catastróficas y Vida en Sombras

Marcelo Suárez-Orozco
UCLA

Resumen

Este artículo examina la crisis de 2014 de los menores no acompañados procedentes de América Central y detenidos en la frontera sur de los Estados Unidos. La violencia estructural de guerra que existe en el mundo, la distopía del entorno y las crecientes desigualdades globales se encuentran detrás del mayor desplazamiento humano existente desde la Segunda Guerra Mundial. Pero la catástrofe en la frontera de los Estados Unidos responde a procesos hemisféricos únicos con historias transnacionales profundas que conectan Estados Unidos con América Latina. Este artículo analiza las desigualdades estructurales, el narco-terror, los desastres y otras variables a nivel de familia en el proceso del actual éxodo de América Central. Los datos pertenecientes al *UCLA's Institute for Immigration, Globalization and Education* en -- <http://icy.gseis.ucla.edu/>, una de las mayores bases de datos interdisciplinar, comparativa y longitudinal sobre inmigración y familia, ayuda a explicar el porque aunque el número de menores no acompañados procedentes de México continua disminuyendo, el de niños y niñas no acompañados de América Central ha alcanzado números sin precedentes. Separados en el pasado, los niños y niñas de América Central buscan en el presente la reunificación familiar.

Palabras clave: Migraciones catastróficas, refugiados medioambientales, tráfico de personas, separaciones familiares.

2015 Hipatia Press

ISSN: 2014-2862

DOI: 10.4471/remie.2015.01

“Toma al Niño y a su madre y huye a Egipto, y quédate allí hasta que yo te diga; porque Herodes va a buscar al Niño para matarlo.” Mateo, 2:13.

Las catástrofes humanas del Siglo XXI, trazadas por los vectores de guerra, desigualdad estructural, y colapsos medioambientales contribuyen a niveles de desplazamiento masivo y cifras de refugiados más altas desde la segunda guerra mundial. Los más de 51 millones de refugiados y desplazados globales responden a condiciones límite en el orden social, económico y ambiental. Los más débiles, los pobres, las minorías étnicas, y sobre todo, las criaturas y los jóvenes, pagan un alto precio por ser inherentemente vulnerables: la mitad de los 51 millones de refugiados globales hoy son niños.

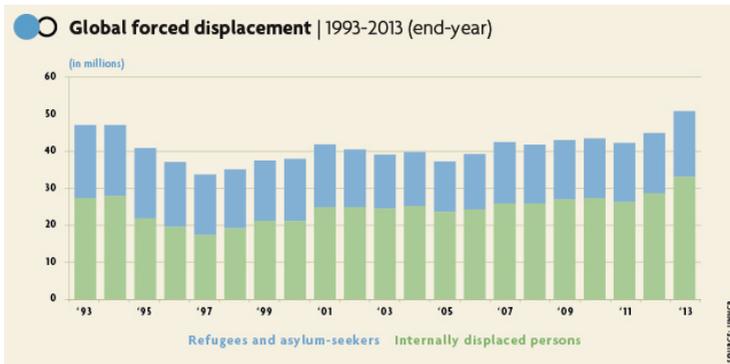


Figura 1

Desplazamiento Forzado Global

Fuente: UNHCR, the United Nations Refugee Agencyⁱ

En las Américas somos testigos de una catástrofe humanitaria con todas las características de nuestros tiempos: más de 55,000 criaturas no acompañadas escapando un contexto deleznable y cruel en Centroamérica, *inter alia*, son detenidas en la frontera sur de los Estados Unidos.

Tabla 1

*Niños no acompañados detenidos en la Frontera sur de EEUU
Fiscal Years 2009-2013; Fiscal Year 2014 through June 30*

Country	Fiscal Year 2009	Fiscal Year 2010	Fiscal Year 2011	Fiscal Year 2012	Fiscal Year 2013	Fiscal Year 2014
El Salvador	1,221	1,910	1,394	3,314	5,990	13,301
Guatemala	1,115	1,517	1,565	3,835	8,068	14,086
Honduras	968	1,017	974	2,997	6,747	16,546
Mexico	16,114	13,724	11,768	13,974	17,240	12,614

Fuente: U.S. Customs and Border Protection

Aterrorizados, desamparados, víctimas de todo tipo de ultraje, miles de criaturas llegan a una frontera inhóspita equipada con las tecnologías de control estatal más avanzadas del Siglo XXI. Después del calvario migratorio, las criaturas que llegan a la frontera, se encuentran *tête-à-tête* con *drones*, equipos militares reciclados de las guerras de Irak y Afganistán, y más de 21,000 agentes asignados al control fronterizo - parte de un aparato cada día más feroz con un presupuesto de 1.4 mil millones de dólares. El *Via Crucis* migratorio pone a miles de niños “en un estado permanente de violación de derechos.” Según UNICEF,

En los últimos años, los controles migratorios en la frontera de los Estados Unidos se han recrudecido. El desvío de flujos migratorios a zonas más inseguras para evadir dichos controles y la contratación más frecuente de traficantes de personas, pone en peligro la vida de los migrantes indocumentados, especialmente la de los niños y las niñas.

Los niños y niñas que deciden cruzar la frontera sin compañía pueden sufrir graves violaciones a su integridad física y a sus

derechos humanos. Los niños migrantes pueden: sufrir accidentes (asfixia, deshidratación, heridas); ser enganchados a redes del crimen organizado; ser sometidos a explotación sexual o laboral; sufrir maltrato institucional en el momento de la repatriación o perder la vida en el momento del tránsito y cruce, entre muchas otras cosas.

Estos niños se encuentran en un estado permanente de violación de derechos ya que, además de los riesgos que enfrentan, interrumpen sus estudios regulares, lo cual frena sus posibilidades de desarrollo y, por supuesto, no disfrutan de derechos básicos como el derecho a la alimentación, a la salud, a vivir en familia, entre otros (UNICEF, 2014).

Catástrofes Migratorias Centroamericanas: Un *Aggiornamento*

La catástrofe fronteriza, versión isomorfa a la fuga humana en otros continentes, tiene al mismo tiempo sus propias características enraizadas en patologías transnacionales que hacen y deshacen las relaciones USA – Latinoamérica en las primeras décadas del milenio. La triple alianza del mal – con intereses, corredores y actores en común, hoy son 1) el narcotráfico encargado a satisfacer el apetito voraz e insaciable del Norte, 2) el lucrativo tráfico Norte-a-Sur de armamentos ilícitos,ⁱⁱ parte del mercado global de armas, y 3) la trata de personas - la esclavitud moderna – (Shah Anup, 2014; The Pontifical Academy of Sciences, 2013a; The Pontifical Academies of Sciences and Social Sciences, 2013b).

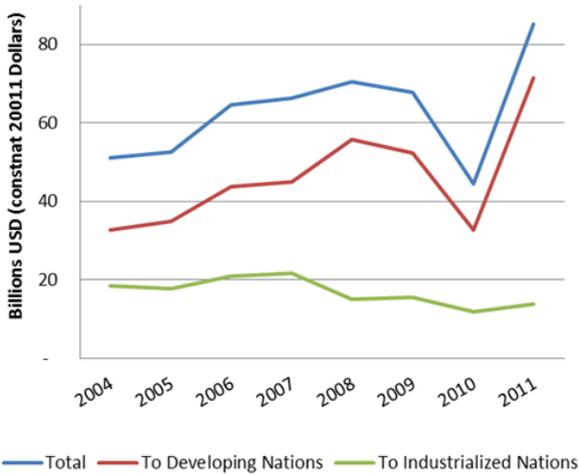


Figura 2

Venta de Armas Global de 2004 a 2011

Fuente: Global issues

Al mismo tiempo juegan su papel los colapsos ambientales que son parte de éxodos globales de nuestros tiempos – la otra cara de Herodes. En el caso centroamericano el feroz huracán Mitch azotó a Honduras y al resto de la región en el año 1998.ⁱⁱⁱ El huracán dejó una secuela catastrófica en lo ambiental como en lo psicosocial. Datos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Brown, “calcula(n) que del total de 3,3 millones de adultos (de 15 años de edad o más) habitantes de Honduras, más de 492,000 han sufrido TSP (trastornos por estrés postraumático) debido al huracán Mitch (Kohn, Levav, Donaire, Machuca y Tamashiro, 2005).

Trastornados y estresados, cientos de miles de refugiados ambientales de Honduras salieron de Centroamérica hacia México y, sobre todo, hacia EEUU.^{iv}

El horror fronterizo de hoy es parte de un ciclo de catástrofes que forman una cadena de éxodos centroamericanos de casi medio siglo. Mas allá del

colapso ambiental, la otra cara de Herodes fue el terrorismo de estado durante el último capítulo de la guerra fría. Armados con la doctrina de seguridad nacional, el terror de la guerra sucia se instala, primero en Guatemala (la fecha clave tal vez es 1954 y la caída de Jacobo Arbenz, (Schlesinger y Kinzer, 1982) El Salvador (la fecha clave es 1979 y la Primera Junta Revolucionaria de Gobierno (Suárez-Orozco, 1989; Walter, 2008), Nicaragua, el país con un record de intervenciones de EEUU (Walter, 1995, Suárez-Orozco, 1989) y Honduras (Intervención estadounidense en Honduras, s.f.). Del 1976 al 1996, el ardor de la guerra fría en Centroamérica dejaría mas de 250,000 muertos, más de un millón de desplazados internos, y más de dos millones de refugiados, la gran mayoría en EEUU como inmigrantes irregulares (Garcia, 2006).

En resumen, las palabras de un inmigrante: “nosotros estamos acá porque ustedes estuvieron allá” (SOAWLatina, 2014).

El espanto Heródico hoy pasa por el pauperismo, la desigualdad estructural, los narcóticos, las economías del chantaje y la extorsión, la cultura descarte y de la muerte. Pero las víctimas son las mismas; criaturas desamparadas, los “Sin-Estado” de Hannah Arendt (2006) a la intemperie, desarrollándose en el *summum malum* de Thomas Hobbes (Leviatán, (Hobbes) s.f.) donde la ética del derecho es devorada por la cultura del pavor y la miseria.

La globalización del capital, de los mercados laborales, de la información, de la desigualdad y del crimen organizado son el macro contexto de la inmigración en Siglo XXI. Durante “Los felices 90” bautizados por Joseph E. Stiglitz como “la semilla de la destrucción” (Stiglitz, 2003) notamos un vértigo migratorio global: fuimos de 155 millones de inmigrantes el día que cae el muro de Berlín (9/11/1989) a 232 millones hoy. La inmigración en el Siglo XXI es la cara humana de la globalización.

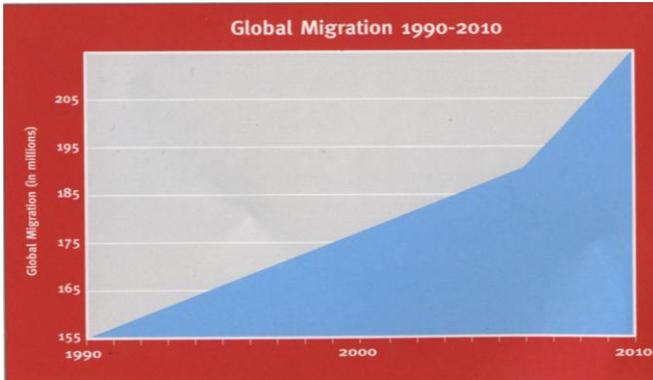


Figura 3

Aumento de la Migración Global

Fuente: United Nations Department of Economic and Social Affairs

Si la globalización es el macro contexto de la inmigración, la familia es el meso contexto (Bronfenbrenner y Morris, 2007). La inmigración, en nuestro criterio, es un acto ético “de y para” la Familia. La familia comienza el proceso migratorio y a través del tiempo es trasformada por el mismo proceso. Por lo tanto, podemos decir que una familia comienza la migración y “otra” familia – ya re-constituida, la termina. En el mejor de los casos la inmigración es proceso complejo con pérdidas, duelos y ganancias. Los éxodos catastróficos de hoy son mucho más tóxicos, especialmente para las criaturas (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Migrar es Separar

Cuando la familia ahogada en un tsunami de la globalización de la violencia y pauperismo no puede satisfacer las condiciones y protecciones biológicas, legislativas, simbólicas y éticas que constituyen su función fundamental

(Lackan, 1966 [2002]) escapando al Herodes post-moderno, se ve obligada a repetir el ciclo bíblico “toma al niño y a su madre, huye a Egipto y permanece allí hasta que yo te avise, porque Herodes va a buscar al niño para matarlo.” Volvemos a los niños en un momento. Es importante primero enmarcar el espanto que representa este éxodo, dentro del imperio del sufrimiento que es la inmigración irregular en el Siglo XXI. Los datos de Estados Unidos son más que suficientes ya que es un país que representa menos del 5% de la población del mundo pero hoy tiene casi el 25% de todos los indocumentados viviendo a la sombra de la ley. También tiene tres veces más inmigrantes que el segundo gran país de inmigración, Rusia.

Los EEUU hoy tienen,

- Más de 11 millones de inmigrantes indocumentados; con 8.3 millones de inmigrantes irregulares en el mercado laboral de USA.
- Más de 5.5 millones de criaturas y jóvenes menores de 18 años creciendo en hogares con padres indocumentados - 4.5 millones de criaturas nacidas en EEUU con padres indocumentados.
- Entre 1998 y 2007, más de 100,000 inmigrantes padres de niños ciudadanos de EEUU fueron deportados de los Estados Unidos.
- Entre enero y junio del 2011, *Immigration and Customs Enforcement* deporta 46,486 inmigrantes indocumentados padres de niños ciudadanos de EEUU.

A continuación, presentamos las radiografías de la transformación del Valle del Río Grande en la Capital del Imperio del sufrimiento migratorio.

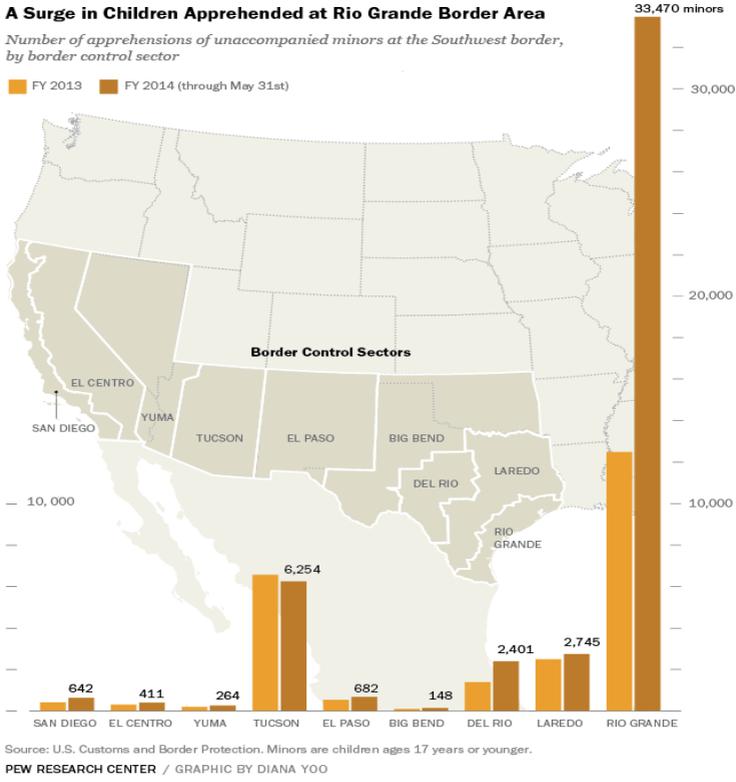
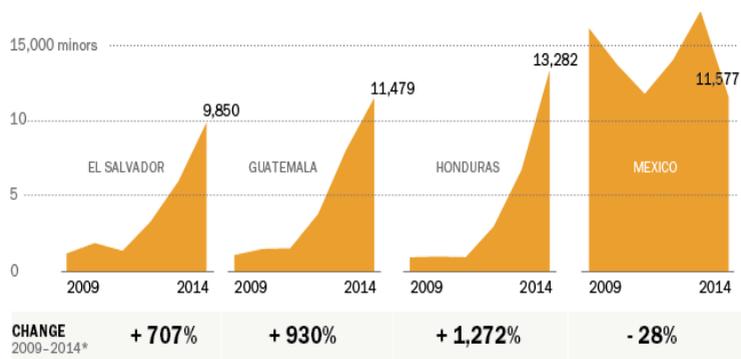


Figura 4

Aumento de los niños detenidos en el área de la frontera de Río Grande

Fuente: PEW research center



Source: U.S. Customs and Border Protection. Minors are children ages 17 years or younger.
 Fiscal Years 2009-2013; Fiscal Year 2014 through May 31st.
 *Percent change for FY2014 includes apprehensions through May 31st.

Figura 5

Aumento de los niños no acompañados en la frontera. Número de acompañamientos a menores no acompañados en la frontera del sudoeste, por país de origen.

Fuente: PEW research center.

Fijando la mirada en la relación entre desigualdad estructural, anomia, y crimen, notamos que la zona de emigración de niños no acompañados tiene un índice GINI de desigualdad de los más altos en el hemisferio.^v Al mismo tiempo, los índices de violencia no tienen precedente. No sorprende, entonces, que la gran mayoría de criaturas detenidas en la frontera sur de los EEUU generan comunidades con alto índice de desigualdad coordinada con violencia.

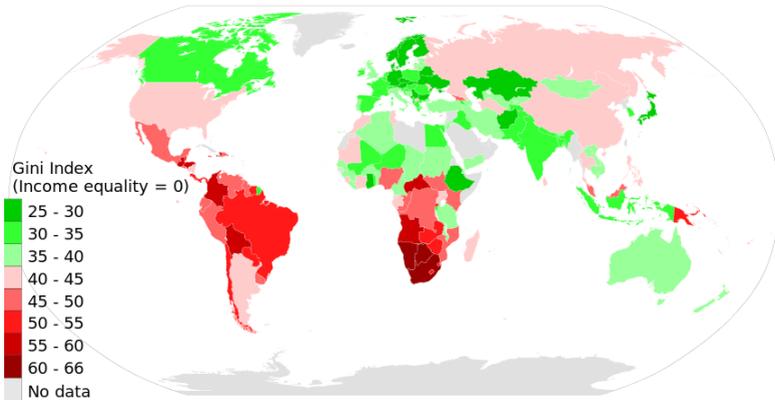


Figura 6

Índice de GINI de desigualdad en el mundo.

Fuente: Banco Mundial.

Honduras, país de origen de la gran mayoría de criaturas no acompañadas detenidas en la frontera sur de EEUU, tiene el GINI de desigualdad más alto de Centroamérica en el mundo (57.7 de acuerdo al Banco Mundial), siendo el octavo país más desigual.^{vi} Guatemala, el segundo país de origen y tiene el GINI de desigualdad onceavo en la escala mundial (Véase [tabla 2](#)).

Tabla 2

Índice de GINI de ingresos de familia – los doce países más desiguales del mundo

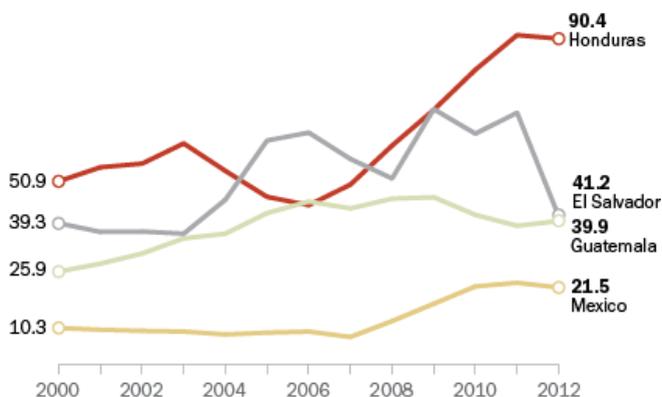
Ranking	País	Index	Año
1	Lesotho	63,2	1995
2	South Africa	63,1	2005
3	Botswana	63,0	1993
4	Sierra Leone	62,9	1989
5	Central African Republic	61,3	1993
6	Namibia	59,7	2010
7	Haití	59,2	2001

8	Honduras	57,7	2007
9	Zambia	57,5	2010
10	Colombia	55,9	2010
11	Guatemala	55,1	2007

Fuente: Banco Mundial.

Nota: 0 es igualdad perfecta, 100 desigualdad perfecta.

Al mismo tiempo, Honduras tiene hoy un escalofriante índice de violencia de 90.4 por 100,000 habitantes. (Datos comparados indican que Detroit, la ciudad más violenta de EEUU, tiene un índice de homicidio de 54.6 por 100,000). Solo Centroamérica pasa a las ciudades más violentas de EEUU. En 2013, más de 1,000 menores de 23 años fueron asesinados en Honduras- patrones de homicidio muy similares a lo que vimos en Los Ángeles y Nueva York durante la epidemia del crack. La lógica del terror no sorprende: la gran mayoría de las criaturas hondureñas detenidas en la frontera origina en San Pedro Sula el número 1 en el ranking de las 50 ciudades más violentas del mundo, con una tasa de 159 asesinatos por cada 100,000 habitantes ([Seguridad, Justicia y Paz, 2014](#)).



Source: United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), Homicide Statistics 2013

Figura 7

Honduras lidera el mundo con la tasa más elevada de homicidios.

Homicidios por 100,000 habitantes en países con un elevado número de niños no acompañados en Estados Unidos.

Fuente: Pew research center.

Voces de Criaturas en Ruta

Una criatura desde México pinta el rostro de Herodes – la catástrofe familiar, pandillas, asesinatos, y la cultura de la muerte.

“A mi papá, mi mamá y mi hermano más grande los mataron cuando yo tenía nueve años. Mi padre era medio loco e irresponsable y andaba metido en cosas ilegales, por eso lo mataron y por su culpa también asesinaron a mi mamá y a mi hermano”, dice Walter, un guatemalteco de 14 años, originario de Zacapa, una ciudad al este de ese país.

Sentado en una de las camas del dormitorio principal del albergue Hermanos en el Camino, que encabeza el sacerdote Alejandro Solalinde, Walter rememora los días que siguieron al asesinato de sus seres queridos.

“Mi papá tenía dinero, yo tenía casa y carro, pero cuando mis primos se aprovecharon de que era un niño, sacaron papeles y me quitaron todo lo que tenía.

“Después de que me quedé sin nada, me tiré a la calle. Viví con la clicca (las pandillas) y andaba con ella. Como soy morrito, me cuidaban; quien quería hacerme algo malo se las veía con los pandilleros”.

—¿Por qué decidiste dejar tu país?

—Porque los de la clicca querían que asesinara a un miembro de la banda rival. Sí, estuve adentro, pero yo no soy un asesino, yo ya no quería estar en esa cosa.

“Me voy pa'l norte. A ver qué puedo hacer por la vida”, explica el adolescente (*El Universal*, 8 de julio de 2014a).

Otro niño, José, narra la cultura pandillera del terror,

Para mí es mejor salir de mi casa, que morir en manos de una pandilla, dice José Rodolfo, de 15 años de edad, que el 3 de abril dejó su país, Honduras, porque los mareros (pandilleros) amenazaron de muerte a su padrastro.

La vida de este adolescente transcurrió con normalidad trabajando en la finca de su familia, donde cultivaba café y plátano, hasta que a inicios de año un grupo de pandilleros empezó a buscar a su padrastro, en El Rodeito, barrio perteneciente a Lempira.

Cuando las amenazas de los jóvenes con tatuajes de calaveras en los brazos y las siglas “MS 18” en el pecho llegaron al límite, entonces el padrastro de José Rodolfo tomó un machete, destruyó el café, las matas de plátano, y luego cerró

"Salí para no ser asesinado"

la casa para mudarse a otra zona que fuera más segura, donde los pandilleros no pudieran encontrarlo.

Ese día José Rodolfo lloró por la drástica decisión que tomó su padrastro y pensó que lo mejor era irse a Estados Unidos, y no quedarse escondido en casa para ocultarse de las pandillas.

Entonces, reunió mil 300 lempiras (poco más de 60 dólares) y el pasado 3 de abril tomó un camión hacia Santa Rosa de Copán y de este poblado a la frontera con Guatemala. El 6 de abril, después de tres días de viaje, cruzó en una balsa el río Suchiate. Pagó con el último dinero que llevaba.

Llegó a Ciudad Hidalgo, Chiapas. “No sabía que ya estaba en México hasta que me dijeron algunas personas”, cuenta el menor que ese 6 de abril aún le faltaban 30 kilómetros para llegar a Tapachula, donde llegó por la noche después de dos días de no probar alimento.

Ese misma noche pidió ayuda entre los parroquianos que descansaban en el parque, para comer.

José Rodolfo cumplió el pasado 3 de julio más de 90 días de haber llegado a México, y ahora esperará ocho meses para continuar su viaje a Los Ángeles, pero quiere hacer el trayecto en tren, porque es donde cree que “se gasta menos”.

— Regresar. Voy decidido a lo que me toque. Si me toca... que más puedo hacer.

— Si me deportan, que más puedo hacer. Migración no escucha explicaciones, ni qué necesidades tiene uno. No les importa ([El Universal](#), 8 de julio de 2014b).

Jóvenes hondureñas como Erika (de catorce años de edad), Karla (niña de siete), Angie (de seis), y Paula (de tres), huyen del terror de género y violaciones pandilleras de los Maras,

Es domingo y en La 72, Casa del Migrante no hay niños solos, pero sí algunas familias con menores, sin embargo, la mayoría de los

indocumentados se ha ido en La Bestia que partió durante la madrugada.

Familias con menores siguen llegando a solicitar un espacio en el refugio, con el fin de descansar antes de continuar su travesía al norte. De un promedio de 20 que llegaban al mes, a partir de marzo la cifra se ha incrementado a 90, aproximadamente, según el Movimiento Migrante Mesoamericano.

Karla es una niña de sólo siete años de edad, quien junto con su madre y sus hermanitas Angie, de seis, y Paula, de tres, está en el albergue. Ellos proceden de Olanchito, municipio hondureño del departamento de Yoro.

Vienen huyendo de la violencia, pero Karla únicamente sabe que va hacia Estados Unidos. En su inocencia, dice que allá va a trabajar y que algún día será doctora. Comenta que le gustaría tener muchos amigos. Se separa y continúa jugando con sus hermanas.

Miriam, su madre, agrega que el objetivo es llegar a Houston, Texas. Mientras, ella buscará trabajo, tratará de ingresar a sus hijos a la escuela. En su país le han dicho que no es tan difícil.

A sus 14 años de edad, Erika Yanixa Martínez es otra menor que se vio forzada a salir de su país a causa de la violencia. También es de San Pedro Sula, Honduras, pero no viaja sola, sino acompañada de su madre, una hermana y dos hermanos varones.

Está a punto de cumplir 15 años, y pese a todo se dice “emocionada” por la travesía que iniciaron hace unas semanas, pues está cansada de la violencia que se vive en su país, generada por las pandillas conocidas como Maras.

Ella se quedó en el segundo grado de “curso”, como le llaman en su país a la secundaria.

Uno de los motivos que la obligó, junto con su familia, a salir de su país fue la reciente violación que sufrió en mayo pasado su prima Marlen, de tan sólo 13 años de edad, a manos de dos personas integrantes de esa pandilla. No quiere que le pase lo mismo.

Junto con los suyos busca llegar a Nuevo Orleans, donde viven sus tías. Comenta que son constantes las violaciones contra menores en su país natal.

“La pandilla de Los Maras amenazan a todas las personas para que no denuncien”, pues de lo contrario podrían hasta matarlas, señala la adolescente (*El Universal*, 8 de julio de 2014).

Otras criaturas en ruta hablan de chantajes, violentas iniciaciones rituales como niños soldados - carne de cañón en las guerras pandilleras, y el tema más recurrente, el pauperismo salvaje.

Más Allá de La Frontera

Todavía no tenemos datos firmes sobre el calvario post-fronterizo de estas criaturas. Si podemos ofrecer una ventana con vista a las experiencias de niños en previas olas migratorias. Los datos de orden longitudinal, comparado, e interdisciplinario tal vez más completos son el Proyecto Longitudinal de Adaptación de Jóvenes Inmigrantes de la Universidad de Harvard, 1997-2003 – hoy parte del Instituto para la Inmigración y Educación de UCLA (*Longitudinal Immigrant Student Adaptation Study*, 2014). Los datos de 400 jóvenes del estudio:

- Documentan actitudes y adaptaciones escolares y psicosociales que 400 niños inmigrantes a través del tiempo.
- Niños nativos de Centro América, China, La República Dominicana, Haití, y México.
- Las edades en el comienzo del estudio varían entre los 9 y 14 años.

- Reclutados de 51 escuelas en 7 distritos escolares en las áreas de Boston & San Francisco [Observaciones etnográficas fueron realizadas en 20 escuelas].
- Veintisiete asistentes de investigación biculturales y políglotas con estudios de postgrado.
- Auspiciado por la *National Science Foundation*, la *W.T. Grant Foundation* y la *Spencer Foundation*.

Además de observaciones etnográficas, realizamos entrevistas estructuradas con los niños, padres y personal escolar, medidas psicosociales, construcción de frases, narraciones del *Thematic Apperception Test*, preguntas abiertas, preguntas de elección forzada, análisis de redes de relaciones sociales, pruebas de capacidad verbal bilingüe, prueba de logro *Woodcock-Johnson*, analizamos también las tarjetas de notas (boletines) y compilamos listas de comprobación del comportamiento de cada niño rellenas por los maestros.

Como parte de las encuestas demográficas, establecimos historias y patrones de separaciones y re-unificaciones del núcleo familiar durante el proceso migratorio. Los datos son alarmantes. La inmigración en el siglo XXI desgarró a la familia. En este muestreo normativo (de 400 criaturas en escuelas normales) solo el 15% de los jóvenes llegan a los EEUU en familia. Es importante enfatizar que los grupos migrantes de origen Centroamericano y Haitiano en general reportan migraciones más distópicas - con serias y prolongadas rupturas del núcleo familiar (Ver [figura 8](#)).

La desarticulación del núcleo familiar en el caso Centro Americano y Haitiano son escalofrantes: en ambos casos el 96% de los jóvenes se separan de las familias en el proceso migratorio – pero solo en el caso Centro Americano, los niños en el 80% de los casos se separan de ambos padres (Ver [tabla 3](#)).

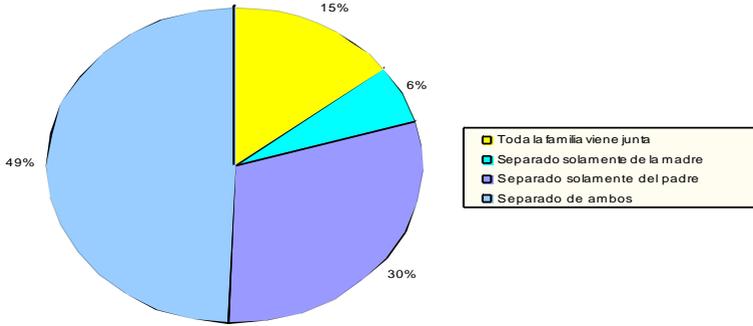


Figura 8
Separaciones durante la inmigración

Fuente: UCLA, Institute for Immigration, Globalization & Education, 2014.

Tabla 3

¿De qué padre fue separado el niño/a?

N = 385	Chinos N=78 %	Dominicanos N=75 %	Centro Americanos N=77 %	Haitianos N=71 %	Mexicanos N=84 %	Muestra Total %
Toda la familia viene junta	37	11	4	4	15	15
Familia se separó durante la inmigración	63	89	96	96	84	85
Madre solamente	15	3	0	10	2	6
Padre solamente	40	25	16	27	42	30
Ambos padres	8	61	80	59	40	49

Fuente: UCLA, Institute for Immigration, Globalization & Education, 2014.

Tabla 4

¿De qué padre fue separado el niño/a – Madre o padre?

N = 385	Chinos N=78 %	Dominicanos N=75 %	Centro Americanos N=77 %	Haitianos N=71 %	Mexicanos N=84 %	Muestra Total %
De la madre en algún momento de la migración	23	64	80	69	42	55
Del padre en algún momento de la migración	48	86	96	86	82	79

Fuente: UCLA, Institute for Immigration, Globalization & Education, 2014.

Tabla 5

Duración de la separación del niño/a y la madre debido a la inmigración (para aquellos que fueron separados)

N = 170	Chinos %	Dominicanos %	Centro Americanos %	Haitianos %	Mexicanos %	Muestra Total %
Hasta 2 años	41	36	20	13	77	34
De 2 a 4 años	53	39	31	53	23	38
5+ años	6	25	49	34	0	28

Fuente: UCLA, Institute for Immigration, Globalization & Education, 2014.

En otro récord Centroamericano, el 49% de las criaturas se separan por más de 5 años (Ver [tabla 5](#)). Analizamos también las secuelas psicosociales de estos patrones migratorios. Los datos incluyen escala de Síntomas Psicológicos [usando ANOVAs]. No sorprende, tal vez, que en la escala de depresión, los niños en familias intactas (que actualmente viven con padre y madre) afirmaron menos síntomas y los niños con separaciones largas y complicadas afirmaron más síntomas. Los jóvenes con separaciones más prolongadas revelaron tener más conflicto familiar, más lagunas en la comprensión del inglés, menos relaciones escolares de apoyo, poco

emprendimiento en las escuelas, y sobre todo, más dificultad para sostener la esperanza en el futuro. (También establecimos datos en referencia: Ansiedad; Funcionamiento Cognitivo; Sensibilidad Interpersonal; Enojo, ver en Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2008).

Durante la parte de trabajo etnográfico, los niños volvieron espontáneamente y con su propia voz a la fenomenología de las separaciones del núcleo familiar. Una niña centroamericana relata, “El día que se fue mi mamá yo sentí como si mi corazón se estuviera quedando con ella. Ella era mi vida. Sentí como si una luz se hubiera apagado. Todavía no me he acostumbrado a vivir sin ella.”

Otra criatura dice, “Yo no sabía con quien iba a vivir o como iba a ser mi vida. Yo había oído acerca de mi papá pero no lo conocía”.

Otro niño centroamericano, de 11 años, relata, “(El día que me fui) Yo estaba llorando porque estaba dejando a mi abuelito. Estaba muy confundido. Yo quería ver a mi mamá, pero no quería dejar de ver a mi abuelito.” Ver los ‘case studies’ en Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova (2008).

Las trayectorias de estos jóvenes están trazadas por varios y complejos factores psicosociales, incluyendo: nivel de desarrollo; pérdidas y traumas durante el proceso migratorio; tragedias familiar simultaneas; pérdida de otras relaciones críticas; pérdida de costumbres previsibles; fracaso de la relación matrimonial de los padres; calidad de las relaciones padre-hijo; relaciones entre el triángulo de personas que cuidan al niño durante la separación del núcleo familiar; depresión y sufrimiento de la persona que cuida al niño.

Ciertas características de la familia durante las separaciones son clave, *inter alia*, la habilidad de proyectar normalidad y coherencia, habilidad para incluir en el sistema familiar a personas nuevas que cuidan al niño, patrones de comunicación, mantenimiento de autoridad, y consistencia en respuestas.

Los factores que en general reducen la severidad del estrés generado por las separaciones durante la inmigración incluyen: conceptualización de la separación como temporal, necesaria y por el bien de la familia; habilidad del niño para interpretar la separación y luego de la reunión, saber cómo “recuperar el tiempo perdido” (Suárez-Orozco y Todorova, 2002).

En este artículo pintamos con largos trazos los tres rostros de Herodes en el éxodo Centroamericano: 1) el terrorismo de estado de antaño, 2) los colapsos medioambientales, ya cíclicos, que destrozan ecologías e impiden las labores más fundamentales para la sobrevivencia humana. Finalmente el Herodes de hoy, y 3) el terrorismo del “no estado” – con vacíos institucionales pavorosos, la desigualdad sin proporción, el pandillerismo narcoterrorista, la esclavitud moderna en la trata de seres humanos, las economías del chantaje y soborno, en fin, la cultura de la muerte y del descarte. En cada caso notamos la fuga de la barbarie en busca de albergue y protecciones fundamentales no siempre encontradas.

La catástrofe en la frontera Sur de los EEUU, síntoma de un ciclo patológico profundo con décadas en gestación, no tiene soluciones unilaterales, arbitrarias, y caprichosas. Las políticas migratorias salvajes e inhumanas en sinergia con la globalización del pauperismo, el narco-terror, y la cultura de la muerte son la tormenta perfecta abofeteando la cohesión social y asaltando la coherencia simbólica de la familia. Millones de criaturas quedan así en el limbo – las más de 52,000 criaturas en la frontera son la punta del iceberg que abajo tiene casi 6 millones de hijos de indocumentados viviendo en las sombras de la ley. Millones de criaturas que sin el derecho a tener derechos – son ya una casta desamparada en peregrinación por el desierto hoy sin fin.

Notas

¹ (Ver <http://www.unhcr.org/53a155bc6.html>)

² “As has been well documented elsewhere, huge numbers of firearms were imported and disseminated within Central America during the three civil wars: Guatemala (1960- 1996), El Salvador (1980-1992), and Nicaragua (1972- 1991). Most of these were provided by Cold War allies, and were provided to both the states and rebel groups. In the latter case, smuggling also established routes for moving weapons around the region. Part of the counterinsurgency programmes of these countries, particularly in Guatemala, involved the arming of civil protection groups, so these weapons were disseminated across a broad area, and a relatively small number were ever collected.” VER

https://www.unodc.org/documents/toc/Reports/TOCTASouthAmerica/English/TOCTA_CAC_aribb_firearmsmuggling_within_CAmerica.pdf

³ “Mitch pasó por América Central del 22 de octubre al 5 de noviembre en la temporada de huracanes en el Atlántico de 1998. Mitch se formó en el oeste del mar Caribe el 22 de octubre, 1 y después de pasar por condiciones extremadamente favorables, alcanzó rápidamente la categoría 5, el nivel más alto posible en la escala de huracanes de Saffir-Simpson. Después de desplazarse hacia el suroeste al mismo tiempo que se debilitaba, el huracán golpeó Honduras como un huracán de categoría menor. Se movió a través de Centroamérica hasta alcanzar la bahía de Campeche para finalmente golpear Florida... Debido a su lento movimiento entre el 29 de octubre y el 3 de noviembre, Mitch dejó cantidades históricas de precipitaciones en Honduras y Nicaragua, con informes no oficiales de hasta 1900 mm. Las muertes ocasionadas por las catastróficas inundaciones lo hicieron el segundo huracán más mortífero del Atlántico, 1 cerca de 11 000 personas murieron y alrededor de 8 000 permanecían desaparecidas a finales de 1998. Las inundaciones causaron daños extremos, estimados en 5 mil millones de dólares (1998 USD, 6 mil millones 2006 USD). VER http://es.wikipedia.org/wiki/Huracán_Mitch

⁴ Una generación antes, la llamada ‘Guerra del fútbol’ del 1969 entre Salvador – Honduras tuvo mucho más que ver con una problemática ecológica producto de la extraordinaria desigualdad en la tenencia de tierras, que con el fútbol –VER

<http://www.sup.org/book.cgi?id=516>

⁵ GINI index. Gini index measures the extent to which the distribution of income or consumption expenditure among individuals or households within an economy deviates from a perfectly equal distribution. A Lorenz curve plots the cumulative percentages of total income received against the cumulative number of recipients, starting with the poorest individual or household. The Gini index measures the area between the Lorenz curve and a hypothetical line of absolute equality, expressed as a percentage of the maximum area under the line. Thus a Gini index of 0 represents perfect equality, while an index of 100 implies perfect inequality.

⁶ <http://data.worldbank.org/country/honduras>.

References

- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P.A. (2007). *The Bioecological Model of Human Development. Theoretical Models of Human Development*. Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0114
- El Universal (8 de julio de 2014a). “Sin nada, me tiré a la calle” El Universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/estados/2014/impreso/-8220sin-nada-me-tire-a-la-calle-8221-95309.html>
- El Universal (8 de julio de 2014b). “Salí para no ser asesinado”. Recuperado el 12 de agosto de 2014 de <http://www.eluniversal.com.mx/estados/2014/impreso/-8220sali-para-no-ser-asesinado-8221-95308.html>
- El Universal (8 de julio de 2014c). “Violaciones, una constante en Honduras”. Recuperado el 12 de agosto de 2014 de <http://www.eluniversal.com.mx/estados/2014/impreso/violaciones-una-constante-en-honduras-95311.html>
- García, M.C. (2006). *Seeking Refuge. Central American Migration to Mexico, the United States and Canada*. Los Angeles: University of California Press.
- Institute for Immigration, Globalization and Education. (2014). Longitudinal Immigrant Student Adaptation Study. Recuperado el 12 de agosto de 2014 de: <http://icy.gseis.ucla.edu/projects/longitudinal-immigrant-student-adaptation-study>
- Intervención Estadounidense en Honduras (s.f.) En *Wikipedia*, recuperado el 12 de agosto de 2014 de http://es.wikipedia.org/wiki/Categor%C3%ADa:Intervenci%C3%B3n_estadounidense_en_Honduras
- Kohn, R., Levav, I., Donaire, I., Machuca, M., Tamashiro, R. (2005). Reacciones Psicológicas y Psicopatológicas en Honduras después del huracán Mitch: Implicaciones para la Planificación de los servicios. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 18 (4-5), 287-295. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892005000900009>
- Lackan, J. (1966[2006]). *Écrits*. New York: Norton & Company.

- Leviatán (Hobbes) (s.f.) En Wikipedia, recuperado el 13 de agosto de 2014 de [http://es.wikipedia.org/wiki/Leviat%C3%A1n_\(Hobbes\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Leviat%C3%A1n_(Hobbes))
- Schlesinger, S. C., Kinzer, S. (1982). *Bitter fruit: The story of the U.S. coup in Guatemala*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Shah, A. (2014). The Arms Trade is Big Business. Retrieved from: <http://www.globalissues.org/article/74/the-arms-trade-is-big-business#Armssalesfigures>
- SOAW Latina.org (2014). La frontera está en todos lados. Retrieved from: <http://soawlatina.org/frontera2013reportajeESP.htm>
- Seguridad, Justicia y Paz (2014). San Pedro Sula (Honduras) la ciudad más violenta del mundo; Juárez, la segunda. Recuperado de: <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/biblioteca/view.download/5/145>
- Suárez-Orozco, M. M. (1989). *Central American Refugees and U.S High Schools. A Psychosocial Study of Motivation and Achievement*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, M.M. y Suárez-Orozco, C. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez-Orozco, M. M. (2010). *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C. y Todorova, I.L.G. (2002). Making Up For Lost Time: The Experience of Separation and Reunification Among Immigrant Families. *Family Process*, 41(4), 625-643. doi: 10.1111/j.1545-5300.2002.00625.x
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. & Todorova, T. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Children in American Society* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Stiglitz, J. E. (2003). *Los Felices 90: La Semilla de la destrucción*. Madrid: Taurus.
- The Pontifical Academy of Sciences. (2013). Statement of the Workshop on Trafficking in Human Beings: Modern Slavery. Recuperado el 12 de agosto de 2014 de: <http://www.casinapioiv.va/content/accademia/en/events/2013/trafficking/traffickingstatement.html>
- The Pontifical Academies of Sciences and Social Sciences (2013). Trafficking in Human Beings: Modern Slavery. Destitute peoples and the

message of Jesus Christ. Recuperado el 12 de agosto de 2014 de:

http://www.casinapioiv.va/content/dam/accademia/booklet/booklet_humanttrafficking.pdf

UNICEF (2014). Niñez migrante sin fronteras. Recuperado el 12 de agosto de 2014 de http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6931.htm

Walter, K. (1995). *El Salvador. Antiguas Civilizaciones*. México: Banco Agrícola Comercial.

Walter, K. (2008). Estados Unidos y El Salvador: La década de 1980. *Estudios Centroamericanos*, 63(713-714), 197-200.

Marcelo M. Suárez-Orozco is Dean and Distinguished Professor in Education of UCLA Graduate School of Education and Informational Studies.

Contract Address: Direct correspondence to the author at Marcelo Suárez-Orozco, 2320 Moore Hall, 405 Hilgard Avenue, Los Angeles, CA 90095-1521 (United States of America).

E-mail address: mms-o@gseis.ucla.edu

Bringing a Counter-hegemonic Pedagogy to Scale in Mexican Public Schools

Santiago Rincón-Gallardo
University of Toronto

Abstract

How and under what conditions can a counter-hegemonic pedagogy, that is, a pedagogy that is qualitatively distinct from the dominant institutional culture and power relations of schooling, be brought to scale? This paper addresses this question by using the Learning Community Project (LCP) in Mexico as a case study. LCP started in 2004 as a grassroots initiative to promote a pedagogy of tutorial relationships of dialogue and reciprocal learning. This practice disseminated across hundreds of schools in five years and, in 2009, it inspired the creation of a nation-wide strategy to radically transform teaching and learning in nine thousand schools across Mexico. By integrating theory and knowledge on instructional improvement and widespread cultural change, this paper examines the role of a critical community in developing a counterhegemonic pedagogy, and the strategies and conditions that enabled its dissemination in the social, political, and pedagogical arenas.

Keywords: counter-hegemony, pedagogy, instructional improvement, widespread cultural change, Learning Community Project

Llevar una Pedagogía Contra-hegemónica a Escala en Escuelas Públicas Mexicanas

Santiago Rincón-Gallardo
University of Toronto

Resumen

¿Cómo y bajo qué condiciones puede llevarse a escala una pedagogía contra-hegemónica - es decir, una pedagogía que es cualitativamente distinta a la cultura institucional y las relaciones de poder dominantes en la escuela -? Este artículo afronta esta cuestión utilizando un estudio de caso del Proyecto Comunidad de Aprendizaje (LCP) en México. El LCP inició en el año 2004 como una iniciativa de base para promover una pedagogía de relaciones tutoriales de diálogo y aprendizaje recíproco. Esta práctica divulgada en cientos de escuelas en cinco años inspiró la creación de una estrategia nacional más amplia para transformar radicalmente la enseñanza y el aprendizaje en nueve mil escuelas de todo México. A través de la integración de teoría y conocimiento en la mejora pedagógica y el cambio cultural extendido, este artículo examina el papel de una comunidad crítica en desarrollar una pedagogía contra-hegemónica y las estrategias y condiciones que hacen posible su divulgación en las arenas pedagógica, política y social.

Palabras clave: contra-hegemonía, pedagogía, mejora instruccional, cambio cultural, Proyecto Comunidad de Aprendizaje

How can a counter-hegemonic pedagogy, that is, a pedagogy that is qualitatively distinct from the dominant institutional culture and power relations of schooling, be brought to scale? This paper addresses this question using the Learning Community Project (LCP) in Mexico as a case study¹. An initially grassroots, NGO-led pedagogical change initiative, the LCP succeeded in consolidating and expanding a pedagogy based on tutorial relationships of dialogue and reciprocal learning across hundreds of schools. In 2009, the LCP inspired the creation of the Program for the Improvement of Educational Achievement (PEMLE), a nation-wide strategy aimed at radically transforming teaching and learning in thousands of schools across the country. Between 2010 and 2012, PEMLE schools had increased the percentage of students scoring at good and excellent levels in Math and Language, at a faster pace than and surpassing the national average (DGDGIE, 2012).

By integrating theory and knowledge on instructional improvement and widespread cultural change, this paper examines the role of a critical community in developing a counter-hegemonic pedagogy, and the strategies and conditions that enabled its dissemination in the social, political, and pedagogical areas.

Theoretical Foundations

Counter-hegemonic Pedagogy

The term counter-hegemonic is used herein to qualify pedagogical principles or practices that disrupt the traditional instructional culture and power relations of schooling. More specifically, a pedagogical principle or practice is considered counter-hegemonic when it fundamentally redefines the relationships within the instructional core – that is, the relationship between teacher and student in the presence of content (City, Elmore, Fiarman, & Teitel, 2009; Hawkins, 1974). The term counter-hegemony has been

adopted from the Gramscian school of thought (Broccoli, 1979; Gramsci, 1981; Thomas, 2009) to deliberately position prospects of pedagogical change in the larger context of social relations of domination. Broadly speaking, modern institutions – e.g., the medical establishment, schooling, the State – can be characterized by vertical relationships of authority and control, with a clear separation between the expert – e.g., doctor, teacher, policy maker –, considered to have superior knowledge and whose role is to dictate what to do and how, and the ‘acolyte’ – the patient, the student, the citizen – whose role is to follow the indications of the expert. While most often reproduced through the institution of schooling (Apple, 2004; Bourdieu & Passeron, 1977; Willis, 1977), dominant social relations may be subverted through the development of counter-hegemonic practices that seek to establish new social relations based on humanist principles of dialogue, respect, and solidarity (Freire, 1970; Giroux, 1983; Hooks, 1994; Scott, 1990).

I have qualified the core practice of tutorial relationships advanced by LCP as counter hegemonic. The qualifier is, indeed, a central component of the research question guiding the study presented here. But declaring that a practice is counterhegemonic without providing descriptive evidence that supports such claim would constitute a grave omission. After all, a large body of educational reform implementation studies provides robust evidence of considerable differences between the declared intentions of reform and the actual instructional practice in classrooms (Coburn, 2004; Elmore, Peterson, & McCarthey, 1996; Fullan, 2001; Spillane, Reiser & Reimer, 2002). The case needs to be made that the practice under examination can, indeed, be qualified as counterhegemonic. Such is the intention of the next few paragraphs.

The core pedagogy of LCP looks more or less as follows. Teachers offer their students a collection of topics they master, which they have studied in their own network of tutors. Students choose their topics from this available catalogue and develop individual lines of inquiry, at their own pace. Throughout the process, the tutor engages in one-on-one dialogue with students, using their thoughts and questions as the basic material to build new meanings and solve problems. Students are expected to publicly demonstrate their mastery of the topics and their skill to learn independently in writing and in public presentations for their peers, their teachers and often parents from the community. Once they demonstrate mastery of a topic, students are expected to serve as tutors to other students interested in the

same topic. Over time, the knowledge constructed in this way constitutes a collective fund of knowledge available to the group and to anyone who visits the school (City, Elmore & Lynch, 2012; Rincón-Gallardo & Elmore, 2012).

The practice just described is remarkably at odds with classroom pedagogy not only in Mexico but in most schools serving children and adolescents internationally. LCP's tutorial relationships fundamentally shift the relations of authority and control within the instructional core – the relationship between teacher and content, between teacher and student, and between student and content (Rincón-Gallardo, 2014). A new relationship between teacher and content among LCP participants involves teachers acknowledging gaps in their personal knowledge, opening up to receive the support of coaches and peers, and developing a new identity as learners. The teacher-student relationship involves a transition from vertical relationships of power into more horizontal relationships of dialogue and mutual learning. In some cases, the relationship is subverted when students become tutors and teachers become their tutees. The relationship between student and content shifts from one of dependency on the teacher and a predetermined curriculum to one of autonomy as independent learners. Associated with this shift is the development student efficacy and engagement as they interact with content.

The new relationships within the instructional core just described suggest a fundamental shift from vertical relationships of authority and control to more horizontal relationships of dialogue and mutual influence. A word of caution, however, is in place here. Looked at more closely, it is possible to find instances where relationships of authority and control of conventional schooling remain unchallenged even when the more structural arrangements of tutorial relationships are in place. In these instances, students and adults work one-on-one, yet the interactions between tutors and students maintain a clear separation between the tutor as expert and the student as the acolyte expected to follow the directives of the tutor. I will come back to this point later in the paper, arguing for the examination of the pedagogical arena as a fundamental step in analyzing whether and to what extent the practice under examination can be considered counterhegemonic.

Large-Scale Instructional Improvement as Widespread Cultural Change

Bringing a counter-hegemonic pedagogy to scale is conceptualized here as a process of widespread cultural change. In this sense, I depart from the technical-rational view under which the term of scale was originally

conceived (Sabatier & Mazmanian, 1981). From a technical-rational perspective, scale means the number of actors or sites adopting an intervention, and the process of scaling is understood as replication of an intervention at multiple sites (Glennan, Bodilly, Galegher & Kerr, 2004). Instead, I adopt the more complex definition of scale advanced by Coburn (2003), which consists of four interrelated dimensions: 1) *Spread* – the expansion of new or improved practices to new sites or groups; 2) *Depth* – the extent to which practice is transformed in meaningful and deep ways; 3) *Sustainability* – the creation and adaptation of policy and infrastructure systems to support the consolidation and expansion of deep improvements in practice over time; and 4) *Ownership* – the transfer of knowledge and authority to sustain the reform to actors on the ground.

To better understand how a counter-hegemonic pedagogy can be brought to scale, I integrate knowledge and theory on instructional improvement and on widespread cultural change (Rochon, 1998), two fields that have evolved separate from each other and yet, when combined, can illuminate the problem of transforming pedagogy at scale in a new light. In a nutshell, I posit that widespread cultural change in classrooms occurs when a counter-hegemonic pedagogy developed by a critical community is adopted by movements who disseminate the new practice in three arenas: the social, the political, and the pedagogical arenas. These ideas are briefly developed below.

Thomas Rochon (1998) examined the processes and conditions under which widespread cultural change occurs by studying some of the most prominent instances of cultural change in a 150 year span of American history – the civil rights movement, the women’s movement, the California immigrant farmer’s movement, the gay movement, and the environmental movement, among others. Widespread cultural change, he argues, occurs when new values, ideas, or practices developed by critical communities are adopted by movements that spread them into the social and political arenas. A critical community is defined by Rochon as a relatively small network of critical thinkers who develop over time a shared understanding and sensitivity to some problem, an analysis of its sources, and a stance on how it should be addressed. But the influence of critical communities on widespread cultural change becomes powerful only to the extent that their ideas and practices are adopted by wider social and political movements to carry them to a wider audience, to provoke critical examination of existing values, and to create social and political pressure for change.

The social arena is the world of changing values, identities, concerns, and daily behaviors. Hence the true locus of social movements is in homes, workplaces, schools, etcetera. The political arena, on the other hand, is the realm of leaders, movement organizations and specific policy demands. Events in the social and the political arena can influence each other, although sometimes the influence may be indirect or delayed. Because of this interactive relationship, Rochon argues that the examination of widespread cultural change must be attentive to its manifestations in both the social and political arenas. Transferred to the educational realm, a comprehensive understanding of how and under what conditions widespread cultural change occurs requires an examination of the micro-dynamics and the macro-dynamics of pedagogical change, that is, the everyday activities of movement actors, and the wider structures of political opportunities that enable or constrain pedagogical change.

To the social and political arenas I add the *pedagogical* arena to bring specific attention to the dynamics within the instructional core – the relationship between teachers and learners in the presence of content. Several authors in the educational change field have used the French proverb *plus ça change, plus c'est la même chose* (the more things change the more they stay the same) to describe the pervasiveness and resiliency of what has come to be termed the default culture of schooling, that is, the established instructional culture and institutional structure of schools (Elmore, 1996; Sarason, 1982). Some distinguishing features of such default culture include a top-down separation between teaching and learning, with authority and control highly concentrated in the hands of teachers; a focus on covering content at the same time and pace for the whole group; and a prioritization of covering content over ensuring student understanding. As Evans (1996) points out, culture in organizations exerts a powerful influence over the beliefs and behaviors of their members to preserve continuity and oppose change. The power of organizational culture to rule out options for change, or more specifically to prevent the adoption of a counterhegemonic practice, is not to be underestimated. Even when deliberate efforts have been made to substantially transform the instructional core, the default culture of schooling has more often than not re-emerged and prevailed as the dominant form in which teachers and students go about their everyday classroom activities (Cuban, 1984, 2013; Elmore, 1996; Elmore, Peterson, & McCarthy, 1996; Sarason, 1982). Looking at the pedagogical arena, and in particular examining whether and to what extent a new pedagogy is indeed

counterhegemonic, is therefore a basic requirement if our interest is to advance our understanding of widespread pedagogical change in classrooms. The theoretical foundations presented here provide a roadmap to examine how and under what conditions a counterhegemonic pedagogy may be brought to scale. The role of a critical community in developing a counterhegemonic pedagogy carried over through the Learning Community Project, as well as the processes of change in the social, political and pedagogical arenas constitute major components of this paper.

Methodology

As explained above, an adequate examination of the strategies and conditions under which a counterhegemonic pedagogy can be brought to scale requires looking into the role of a critical community in developing a counterhegemonic practice, as well as its dissemination in the social, political, and pedagogical arenas. With this in mind, two major areas of inquiry can be identified. The first has to do with the origins, development, and dissemination of countercultural work in the social and political arenas. It involves looking into the role of a critical community in devising and initiating countercultural work and the creation and use of opportunities to introduce and disseminate the practice in the social and political arenas. The second area of inquiry is the pedagogical arena. It involves describing the new practice as observed in classrooms, the processes through which the practice is learned, consolidated, and expanded to new schools, and the interactions of LCP actors with their surrounding institutional environments as they attempt to transform their pedagogy.

Each of the two areas of inquiry just named requires a somewhat different methodological approach. However, they share as a common unit of analysis the specific pedagogical practice promoted and expanded through LCP and PEMLE. Choosing this single practice as the unit of analysis allowed the author to trace down the interactions between a critical community, a variety of actors and organizations, and other social and political institutions. The focus on a specific change in practice makes possible the incorporation of “the diversity of means and ends that exists

within any movement [while casting] aside the less fruitful aspects of scholarly debates about whether movements are strategic or cultural, resource-based or identity-based, while utilizing the very substantial insights generated by each of these approaches.” (Rochon, 1998, p. 51). Finally, a focus on a counterhegemonic practice permits an examination of the interactions between the social, the political, and the pedagogical arenas of movement action, the tensions involved in simultaneously trying to affect each arena, and the ways in which movement actors respond to and deal with such tensions.

The sections below describe in some detail the methodology designed to examine, first, the role of a critical community in devising the counterhegemonic practice under examination and the opportunities it created and capitalized on to introduce the practice in the social and political arenas and, secondly, the features of the countercultural practice and the processes through which it is learned, consolidated, and expanded.

Examining the role of a critical community in devising a counterhegemonic practice and its work on the social and political arenas. 668 documents were compiled and examined, including 396 fieldwork and workshop reports, 127 progress reports, 118 official and internal documents, and 27 essays, publications, and public presentations. These documents were created by 67 authors between 2003 and June 2012. Authors included leaders and coaches from LCP and PEMLE, as well as participating technical-pedagogical advisors and external visitors.

I also conducted open-ended, semi-structured interviews with 8 leaders of LCP and PEMLE. In 60 to 90 minute sessions, participants were asked to talk about their involvement in LCP, the history behind the project, and their accounts on why the project expanded the way it did. The interviews were transcribed verbatim and the compiled documents were ordered chronologically for analysis.

Documents and interviews were analyzed with the explicit intention of understanding four previously determined themes (Boyatzis, 1998): i) the origins and development over time of the pedagogical practice under examination; ii) the learning of its promoters and the changes made to the practice and their strategies over time; iii) The work and most prominent outcomes of LCP and PEMLE in the social and political arenas, and iv) The conditions and political opportunities that enabled the relatively rapid

expansion of the practice between 2004 and 2012. Themes i) through iii) required mostly a historical reconstruction of past events, which involved reviewing the compiled documents in chronological order and creating a narrative account of the inception and development of LCP's core practice, and the social and political opportunities created or capitalized on by project leaders and participants to introduce the new pedagogy in a large number of schools and across the educational system. This narrative account was shared with five pioneering leaders of LCP for their review. Reviewers were asked to intentionally search for omissions, and to provide suggested changes and corrections to my historical reconstruction. This exercise of calibration helped develop internal validity (Maxwell, 2005).

I took a somewhat different approach to address the fourth theme, which relates to the political conditions that enabled the relatively rapid dissemination of the pedagogy advanced through LCP and PEMLE. Between 2004 and 2008, Convivencia Educativa, A.C (CEAC), the small NGO that developed the practice of tutorial relationships, initiated several small scale projects, all of which shared a focus on introducing the same core practice in classrooms and a very similar strategy. All of these projects but one – a small scale pedagogical change project in Zacatecas – had a short life. Since all these projects had several design features in common, they were carried out by the same organization, and shared similar implementation conditions, they provide a useful “control,” however imperfect, against which to compare the case of Zacatecas. Identifying the particular combination of conditions that were present in the case of Zacatecas and not in the rest of the projects initiated by CEAC allowed the identification of key conditions that enabled the introduction and dissemination of the core pedagogy of LCP in the social and political arenas.

Examining the distinctive features of the pedagogical practice of tutorial relationships and how it is learned, consolidated, and disseminated. The examination began with a description LCP's core practice as observed in a group of 8 LCP schools from 4 out of 8 school regions in the State of Zacatecas representing a broad range of implementation contexts and involvement in and experience with LCP (Figure 1). Classroom observations focused on the tasks students were asked to do (Doyle, 1983), the relationships between teachers and students, and the interactions within the group. Evidence was collected to describe, with as little judgment as possible (City et. al, 2009), of the activities at the level of the instructional core. In each classroom, the researcher had the opportunity to sit with some

students individually or in small groups, observe their work, and ask about the work they were doing. To gain access to a wide range of degrees of mastery of the practice within the group, the researcher in some cases took a cursory look at the work in the group and picked a few students based on the subject area of their selected topics or the apparent degree of difficulty of their topics. In other cases, teachers were asked to identify some students they would consider to be in the beginning, intermediate, and advanced levels of mastery of LCP’s practice, and at least one student in each level was approached. Observations in each classroom lasted between 2 and 3 hours, mostly uninterrupted. Based on the classroom observation notes, descriptive accounts of the observed activities were created. These descriptive accounts were then utilized as data for analysis.

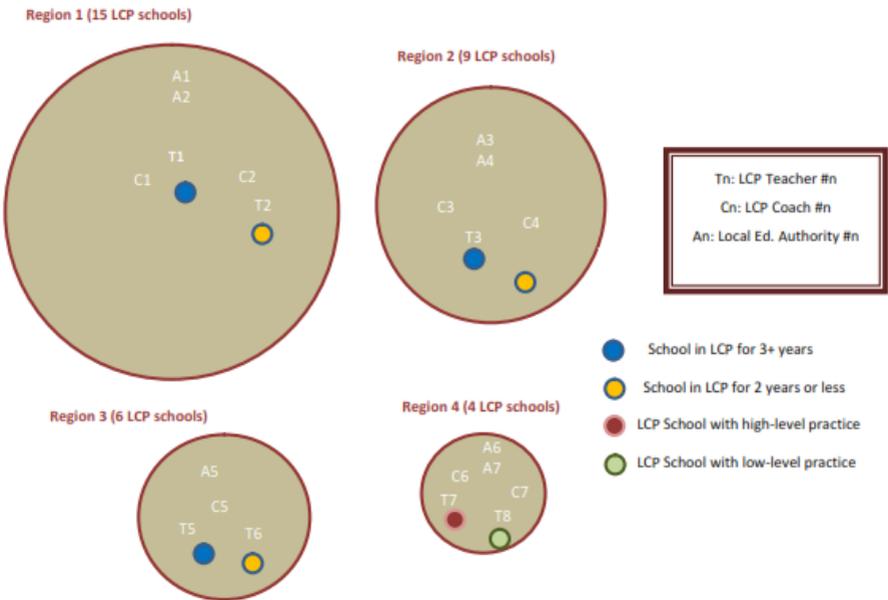


Figure 1
Graphic display of site and participant selection

Note: Approximately 90 schools in Zacatecas had an assigned coach by 2011, whereas the total of schools supported by PEMLE in Zacatecas was 250. Three of the regions had between 12 and 15 schools participating in LCP, two regions had between 6 and 9 LCP schools, and two regions had between 3 and 4. As a whole, the

eight selected schools represented variation in size: four had one single teacher, two had two teachers, one had three teachers, and one had 12 teachers.

In addition to classroom observations, in-depth, open ended, semi structured interviews (Seidman, 2006) were conducted with 24 LCP participants, including teachers, teacher coaches, and local administrators. Interviews were carried on in the course of two one-week visits to the state of Zacatecas in 2011. In one or more 30 to 90 minute sessions, participants were asked to talk about their involvement in LCP, the current instructional practice in their school(s), how they had learned the new pedagogy of tutorial relationships, the constraints and enablers they encountered in their efforts to transform pedagogy, and the ways in which they perceived – if at all – to have influenced their surrounding institutional environments. All interviews were conducted in Spanish, audio-recorded, and transcribed verbatim for analysis.

A backward mapping logic (Elmore, 1979/1980) was used as analytical strategy to examine the data collected through classroom observations and interviews, which involved:

1. Describing and predicting student learning in each classroom as a function of the tasks students were asked to do.
2. Identifying consistency and variation of instructional practice in LCP classrooms
3. Classifying classroom practice by level of observed practice and predicted student learning
4. Identifying commonalities and differences among groups in different levels of practice, in terms of their experiences, knowledge, and access to enabling/constraining conditions.

To identify major themes in the interview transcripts, raw data was summarized or paraphrased, while attempting to keep the essence and tone of the individual accounts. For each interview, a 2- to 4- page document of reduced data was created. The reduced data was grouped by role of the interviewees (teacher, coach, local authority, LCP leader), and each group was then reviewed to identify common themes within the group. Once common themes were identified by group, overarching themes across groups were searched for. Five overarching themes were identified (See Code of overarching themes in Table 1).

Table 1
Code of overarching themes

Label	Definition	Indicators	Qualifications/ Exclusions	Example
Counter-hegemonic practice (CH)	Reference to regular LCP activities, practices, or understandings that are qualitatively distinct from the default culture of schooling	Interviewee describes a qualitative shift in any of the following relationships: adult-content, adult-student, student-content, student-student.	When an account is coded with this label, it should be easy to discern the counterpart to the activity, practice or understanding in the default culture of schooling. Do NOT code when referred shifts refer only to one element of the instructional core (teacher change, student change, content change).	"I sit next to them, rather than standing in front of them" (change in the teacher-student relationship), "Now students know where to look for the information they need" (change in the student-content relationship).
Motivation (MOT)	Accounts that provide insight into the reasons, changes or outcomes that motivate LCP actors to join/support LCP.	Explicit use of sentences like "I am/we are doing this because..." "I/we support this because..." or expressions of excitement/ emotion when describing specific activities or perceived changes.	Do NOT code when account is merely descriptive, but with no identifiable sign that helps understand why the interviewee joins/stays in/supports LCP.	"[Previously] there was a session we had to complete, no matter who stayed behind. And that hurt me. I was accountable to the official program. But not to the students."
Learning the practice (LRN)	Reference to what needs to be known to master counter-cultural practice and/or how the practice is learned.	Narratives that describe processes of learning the practice; statements on what one needs to know to be a tutor; statements on how the practice is/can be/should be learned.	Do NOT code when interviewee mentions he/she is learning or has learned new things but without specifying what the learning was or how it was gained.	"Coaching was fundamental. Any week I had with my coach [...] I would not do anything else that receive his coaching [...] see how he tutored my students. [...] I would observe what he did, how he did it, his questions, even his attitude towards kids."

Table 1. *Continued*

Label	Definition	Indicators	Qualifications/ Exclusions	Example
Interacting with Institutional Environment (INST)	Accounts that illustrate the relationship between LCP actors and their institutional environments as then attempt to access, learn, consolidate or disseminate the counter-cultural practice	Accounts that describe, illustrate, or provide insight into how institutions facilitate or constrain the learning, consolidation or expansion of LCP's practice. Accounts on interactions between LCP actors and: 1) educational authorities, or 2) other actors not in LCP	Code when any of the following can be identified: Institutional enablers, institutional constraints, resistance to the new practice, support of the new practice.	“When I was allowed to skip, say, a Union meeting to work with my coach, other teachers in the region would say: <i>It is not fair that some people don't show up, engaged in their fake projects that don't work at all, that's not work.</i> And that was demoralizing for me. And sometimes I would tell myself: Why don't I just leave LCP and avoid this?”
Consolidating/expanding the practice (EXP)	Reference to mechanisms, practices or strategies whereby counter-practice is talked about, presented, tried out, and/or disseminated.	Stories or statements that illustrate exchanges of information or knowledge (through talk or hands-on experience) about LCP. Explicit mention of spaces or practices to showcase, refine or disseminate the practice.	Code when any of the following can be identified: Communities of practice, workshops, public presentations, school visits, school interchanges, informal networking and outreach, parent involvement, promotion/publicity.	“This is contagious [...] I have talked to teachers who were in this school a while ago and then have seen it again recently. And they talk, about what they saw in a student presentation or in their work as tutors: their confidence, their mastery. So then it is like <i>I want this for my classroom.</i> ”

To assess the reliability of the code, an interview was randomly selected and its reduced raw data document shared with two members of the researcher’s interpretive community at graduate school who had gained familiarity with this research project through weekly writing group meetings held over the previous 3 years. In a one-hour session, these colleagues were asked to code the reduced raw data document independently. Inter-rater reliability was measured using simple percentage agreement scores (Boyatzis, 1998, p. 153, 154). Percentage agreement scores among the three coders and between coders are presented in Table 2.

Table 2
Inter-rater Reliability as Percentage Agreement Among Three Coders

	Coders A, B & C	Coders A & B	Coders B & C	Coders A & C
Overall % agreement*	75%	86%	86%	79%
% agreement CH	60%	70%	80%	67%
% agreement MOT	80%	80%	100%	80%
% agreement LRN	75%	100%	75%	75%
% agreement EXP	100%	100%	100%	100%
% agreement INST	71%	86%	71%	86%

* Overall % agreement = no. of times agreement in coding/28.

As a next step, the complete interview transcripts were coded using the 5-theme code as a guide, while identifying emerging sub-themes to capture in more detail the content, essence, and tone of the data. In order to stay close to the accounts of interviewees, the researcher moved back and forth between identified themes and transcripts through the whole process of data analysis. After coding all the transcripts, excerpts grouped under each label were reviewed to double-check that every excerpt fit its assigned label and that the name of the label was an accurate description of the excerpts. Identified themes were organized on a single list indicating the frequency with which themes were identified in each interview (Table 3).

Table 3

Identified themes and their frequency in the interview transcripts

	Teachers					Teacher Coaches					Local Ed. Authorities											
	S	P	D	Mc	I	R	Mg	Te	Fu	G	L	M	To	Fi	J	D	P	E	B	Ge	F	JM
LCP AS COUNTERCULTURAL PRACTICE																						
<i>Transforming the Teacher-Content Relationship</i>																						
Bringing the guard down	1				1					2		1		2			4	1		1		
Discovering gaps in own knowledge	2	2	1	2	1				3	1	3		3		2	2		2				
Becoming a learner	5	2	2	3	1	2	1		3		5		1	1	4	1		2	2			
<i>Transforming the Teacher-Student Relationship</i>																						
From teacher to tutor	8	1	1	1			1	3	2	1	3	2	3		7	2		4	1			
From ritual to dialogue	7		1	10		2		6	4	1	7	2	4	2	6	2		2				
Friendship (i)		1	2				1		1	2	1			2	1		1		1			
From withholding control to transferring agency			1	7				2	3	2			1	1	5	2	1	2	1			
From tutor to tutee of students	6	1	2	3				2	2	1	1	2	3		4	2		2	4	1	1	
<i>Transforming the Student-Content Relationship</i>																						
From coverage to mastery				9	1	2	4	1	3		3	1	3	1	2	3		3				
From dependence to autonomy	3	1	1	2		1	3	1	1		1		1		2	2		2				
Witnessing student learning (ii)	2			2	3			3			2	1		3		1		2	2			
Witnessing student engagement (iii)	4	1	1	1		1				2					1	2	1	1	1			
Witnessing student confidence (iv)	1	2		1	1			2		4	4				2	2	1	2	1	2		
MOTIVATION																						
<i>Teacher-content - Need/desire to learn</i>																						
Teacher-student - Care & Commitment	1	1	3	5	2	1	1	2	2	2	6	2	5	1	2	5	1	7	1	1		
Student-content - Inspiration & Satisfaction (v)	3	1	4	6		1	1	4	2	2	3	3	2		3	2	2	3				
Seeing contradictions of previous practice	5	1	5	3		4	1	5	1	5	6	2	4	1	9	6	2	7	4		4	1
LEARNING THE PRACTICE																						
Mastering content	1	3	2	5		1		2	3	1	5		1		1	2					2	
Mastering tutoring	6		1	2	1		1	1	1	2	1	1	1	1	2	1					1	
Artisanal transmission	4		1	3	1	1		2	4	3	3	1	3	2	1	1		2		1		
Learning in/through practice	4		1	2	2	2	1	1	2	1	6	1	2	1	4	2		2		2	2	
Becoming a student	2		1	2		3		2	3	3	3		1	2	1	2				1		
Coaching	6	4	2	4	3	3		3	1	3	2	2	2	2	1	1		1		2	1	
Observing practice/expertise in action	9		3	2		1				5		1	3	3	1						1	
CONSOLIDATING AND EXPANDING THE PRACTICE																						
Communities of practice		1	2	2	3	2	1	1	1	1	4	2	6	3	1			4		5		
Workshops	2	2		1					2		4	2		1	1	1		1		1	2	
School visits	4	1	2	2	1	3		1	1	2	4	1		1	5	5	1		1	3		
Exchange visits	1	3	2	2		1			1				2		3			3				
Contagion	4	1		4					3	1	2	2	3		7	6	1	3	1	1		
Parent involvement (vi)	1	3	2					3		1					1	3	1		2	3		1
Word of mouth through social networks		2	1	3	1	2			3	2	4	4	1	3		6	3	5	5	3	3	1
Promotion/publicity/publications	2				1				1	1	2	2	1			1	2		2	2		

Table 3. Continued

	Teachers							Teacher Coaches							Local Ed Authorities								
	S	P	D	Mc	I	R	Mg	Te	Fu	G	L	M	To	Fi	J	D	P	E	B	Ge	F	JM	
INTERACTING WITH INSTUTIONAL ENVIRONMENT																							
Resistance to new practice	5	3		4	2	2			4	4	3		5	1	4		3	6	3	1		1	
Overcoming resistance													5	1	5	2	4	1	3	7	2	3	1
Authority support - Constraining	1	3	1		1				2	11	2		6		5		1	9	2	1			
Authority support – Enabling	4	5	3					1	4	2	4	1	7	2	8	10	5	9	6	4	6	2	
Time – constraints	4				4			1		2	1			1	2	2		2	1	3			
Time - availability	1	1	3	3	1		1		2	3	2	2	3	2	4	2	1	6		4			
Coaches - unavailability		3		2	2			2	5	3	1	2	2	8	3		1	2		3	4	1	
Coaches - availability		2	1		1	3				2	2			1	4		2	1		1	1	1	
Bureaucratization of program	1	1			1			3	4		1	5	2	4	1							2	
Bureaucratization of practice	1	10	1	1	1		2	1		1	2		4	4				2		2			
COUNTERINSTANCES																							
(i) Teacher as distant observer of student activity														1									
(ii) No student learning					1																		
(iii) No student engagement		2	1		3					1				1									
(iv) No student confidence		1																					
(v) Teacher motivation wanes down					1																		

To capture the collective experiences and understandings of LCP actors, only those themes identified in at least eight interviews were kept for analysis.

To interpret the data and themes in the context of the research question and theoretical framework, the identified themes and the relationships between them were looked at while keeping in mind the overall research question: how and under what conditions can a counterhegemonic pedagogy be brought to scale? To address the *how*, themes were examined with the explicit intention of understanding the specific activities LCP actors engaged in to learn and disseminate their practice. The *conditions* for expansion were identified through examination of the themes that indicated how participants interacted with their wider institutional environments as they attempted to transform their practice and disseminate it to new sites.

Researcher Stance, Reflexivity, and Validity. The author of this study is aware of his strong predisposition to seeing LCP and PEMLE in a positive light, which comes from his personal involvement with both initiatives, his close relationship with several of its actors, and his personal identification with their underlying educational philosophy. This close connection to LCP and PEMLE presents several benefits in terms of the associated in-depth knowledge of the contexts in which these programs have emerged and developed, relatively easy access to important information and research resources, and the possibility of quickly developing trust and rapport with interviewees. From the perspective of the author, these benefits outweigh the potential costs of a close proximity to the actors, the approach, and the underlying educational philosophy of LCP and PEMLE. At the same time, it has to be acknowledged that the personal connection of the author to LCP does play an important role in how the data is interpreted.

Being aware of the author's deep involvement with LCP and PEMLE and his strong interest in its success, some strategies were designed to keep a reflective eye (Luttrell, 2009) on his role as an interpreter of the data at each stage of the research process. First, the sites and participants selected for this study represented varying levels of experience and consolidation of LCP's core practice in classrooms. This helped prevent a biased selection of "bright spots" and granted access to a wide range of degrees of consolidation and sophistication of instructional practice. Second, archival analysis included records of projects that failed to introduce or sustain the pedagogy under examination in classrooms, which brought my attention to failure as well as success. Third, the researcher participated as an interviewee himself and included documents authored by him in the collection of documents to analyze. This helped to objectify the author's own views and include them as one of several other views among LCP actors. Fourth, throughout data collection the focus was kept on the descriptive aspects of the instructional practice and related activities of the interviewees, to create a base of evidence that closely described the actual practices taking place throughout LCP and PEMLE rather than the researcher's personal beliefs and assumptions. Fifth, an iterative process of theme and code development helped keep the analysis anchored on the data, preventing possible tendencies to impose predetermined explanations to the phenomenon under examination. Sixth, during data analysis the researcher endeavored to select every theme that repeated across interviews to address his possible inclination to focus on themes of personal interest with no robust evidence in

the data and to incorporate themes that the author would otherwise feel inclined to leave aside. And seventh, the data analysis included an intentional search for counter-instances – evidence that could contradict the researcher’s interpretations of the experiences of LCP participants. These counter-instances were incorporated into the final summary tables of themes. The rest of this paper presents the main research findings in three sections: the role of a critical community in developing the counter-hegemonic practice under examination; the key strategies and conditions that allowed the dissemination of LCP’s core practice in the social and political arenas; and the latent risk of the default culture of schooling re-emerging under the guise of counter-hegemony.

The role of a critical community in developing a counterhegemonic pedagogy

The origins of the core practice of LCP can be traced back to the work that Gabriel Cámara had been promoting since the 1970's through grassroots initiatives aimed at building conditions for productive learning encounters between learners and tutors, mostly in historically marginalized communities (Bargellini, Cámara, & Salomón, 1974; Cámara, 1972; Lavín de Arrivé, 1986).

Gabriel Cámara completed theology studies as a Jesuit and went to the Harvard Graduate School of Education, where he obtained a doctoral degree on educational planning. During his years at Harvard, Gabriel met and developed a close relationship with Paulo Freire and, upon completing his Ed.D, was invited by Ivan Illich to join the CIDOC, a centre Illich created to convene prominent figures in the educational field to engage in the radical critique of educational institutions and to develop radical alternatives to schooling. At CIDOC, Gabriel engaged in conversations and discussions with prominent radical thinkers such as Eric Fromm, Jonathan Kozol, Paul Goodman, and Paulo Freire. The influence of Paulo Freire and Ivan Illich can still be found today in Gabriel's thinking and action. His life-long commitment to working with historically marginalized communities and his firm belief that reality is best understood in the deliberate effort to transform it readily bring to mind Freire's work with peasants in Brazil and his theory of praxis (Freire, 1970). From Ivan Illich's thinking, Gabriel shared a radical critique of schooling (Illich, 1970) and his view of powerful education as an act of friendship. But unlike Freire, whose major field of engagement was

adult literacy, and unlike Illich, who envisioned a society with no schools whatsoever, Gabriel's personal path led him to promoting productive learning encounters between teachers and learners within the confines of schools and school systems.

In the mid-1990s, Gabriel was invited by Edmundo Salas, then director of the National Council for the Promotion of Education (CONAFE, for its initials in Spanish), to design and lead the Post-primary Project, a program to promote independent learning skills in the small, remote communities where CONAFE operated. The Post-primary centers were conceived as settings where students and any member of the community interested would be allowed to choose their topics of study and receive tutorial support of an instructor. Independent learning took central stage and, from the outset, the Post-primary left aside standard teaching: no fixed program, syllabi, or internal certifying system. The project represented an important deviation from the policy and instructional practice that characterized CONAFE. (Cámara, 1999, 2003).

A distinguishing aspect of the Post-Primary Project was a strong link between design and implementation, whereby the leading staff would assume the endeavor of demonstrating that the educational model envisioned for Post-primary centers could work in practice. Frequent visits to Post-primary centers to work directly with students and instructors informed the continuous adaptation and adjustment of the model so that it could effectively promote academic self-learning skills among young instructors and students. The most radical step in the development of the Post-primary occurred when the leading staff – specialists in different subject matters, initially responsible to deliver training exclusively in their area of expertise – reorganized themselves as a learning community (Cámara, et. al, 2004; López & Rincón Gallardo, 2003). This experience revealed that though proficient in their area of specialization, each specialist lacked some of the basic knowledge and skills they were supposed to have learned in elementary and middle-school. At the same time, through tutorial support from the specialists in each area, the leading staff gained mastery of topics from areas other than their specialty and developed confidence to become tutors of others interested in learning the topics they had gained mastery of. The learning community became the core practice in Post-primary centers, in professional development sites, and even in the headquarters of the Post-primary (Cámara, et.al, 2004; López & Rincón-Gallardo, 2003).

The Post-Primary project reached 360 communities in 27 out of the 32 Mexican states and was appraised positively in both national and international evaluations (Departamento de Análisis Estadísticos, 2002; PAREIB, 2002; Turner, 2000; Turner & González, 2001; Universidad Veracruzana, 2003). Despite its relative success, the project came to a halt after a new administration arrived in CONAFE. The new director of brought an agenda that was at odds with the philosophy and practice of the project. Escalating tensions between the leadership of the Post-primary and the new administration led to the whole leadership of the project deciding to leave CONAFE and regroup around a new organization. Reorganized around a civil association called Convivencia Educativa, A.C. (CEAC), Gabriel and his team launched a series of small-scale pedagogical change initiatives in elementary and middle-schools in historically marginalized communities (Cámara, 2006, 2008).

Bringing a counterhegemonic pedagogy to scale

This section presents an overview of the main strategies and conditions that allowed LCP actors to disseminate the core practice of tutorial networks to 9000 schools in the country and across the educational system. These are intentionally stated in imperative form, in an effort to turn the description of a relatively successful movement of cultural change in classrooms into strategies for action. As such, the principles/strategies outlined below provide the foundations of a theory of action for widespread counterhegemonic work in classrooms and across educational systems.

To advance countercultural work in the **pedagogical arena**:

1. Start by directly transforming the instructional core. The LCP turned conventional relationships within the core into horizontal relationships of dialogue, autonomy, and mutual learning. The small “victories” in student learning, confidence, and engagement of students and educators nurtured the drive to push counterhegemonic work forward.

2. Teach the practice through modeling, direct observation of the practice, and classroom-based coaching. LCP actors learned the practice of tutorial relationships through direct exposure to the practice and multiple opportunities to exercise it. In addition, direct support and coaching for

teachers in classrooms helped teachers develop and improve their technical skills, but also established relationships of reciprocal accountability – teachers valued having someone invested in the messy work of figuring out how to make the new practice work in the context of their own classrooms.

3. Use and create multiple opportunities for one-on-one encounters between tutors and learners. Classroom visits, communities of practice, and workshops worked well as spaces to showcase, consolidate and disseminate the practice of tutorial relationships. These were crucial to develop a collaborative culture focused on the new pedagogy, a key condition for sustainability and improvement.

4. Document learning and progress. Keeping track of the processes of learning occurring in schools and teacher professional development sessions, as well as the conditions that enable or constrain progress, served the double purpose of disseminating results and encouraging organizational learning.

To advance countercultural work in the **social arena**:

5. Start in the margins. The margins – schools serving historically marginalized groups – were and continue to be the spaces educational institutions have the greatest need to serve and yet most struggle to influence. This may make them more willing to open room for radical departure from conventional practice. Such was the case of the classrooms in historically marginalized communities where CEAC started to introduce its counterhegemonic work. The relatively weak presence of institutional controls over the everyday activities of students, teachers, and local administrators in these communities opened more opportunities for radical innovation.

6. Get the support – or at least the permission – of educational authorities. Most teachers in Mexico are proud to be part of the educational system, and knowing that their efforts to radically transform their practice are backed, supported, encouraged and enabled by their immediate authorities fueled their commitment and engagement. Whenever possible, alliances were developed to dissolve tensions with the surrounding institutional environment that arose from attempts to change pedagogy in classrooms and schools.

7. Spread the practice through contagion. Inviting parents, teachers, local authorities, and other potential allies to observe the new practice and its

visible results, and visiting other classrooms with students to demonstrate what they're able to do were common strategies to spread the practice of tutorial relationships. Word was spread across informal networks on the impact of your work on the learning and engagement of teachers and students. Infiltrating the system with “organic intellectuals” (Gramsci, 1971) – teachers, teacher coaches, local educational authorities and other staff within the Ministry of Education – who were well prepared and willing to embark in the journey to advance pedagogical change in classrooms and across the educational system was another useful strategy. Finally, spaces of collegial discussion were created where actors from all levels in the institutional structure – teachers, project leaders, educational authorities – discussed progress, identified institutional constraints and reached agreements to create enabling conditions and weaken constraints to consolidate and disseminate the new pedagogy.

8. *Keep design and execution tightly connected.* The deliberate commitment of LCP leaders to demonstrate that their ideas are possible in practice and figure out the way to make them a reality in classrooms was a crucial aspect of a strategy that shaped and reshaped ideas in the process of building capacity and ownership.

To advance countercultural work in the **political arena**:

9. *Organize to access capacity building resources.* Organizing and the creation of alliances with likeminded local authorities granted LCP actors access to time and space for ongoing professional development, as well as classroom based support. Whenever possible, existing time and space for professional learning were occupied with the new pedagogy.

10. *Activate informal networks to access institutional power. And, once you have power, change its logic.* Without access to institutional power, grassroots efforts by CEAC waned and died. In contrast, access to institutional power catapulted their counterhegemonic work into a whole new dimension. The important point was not only taking power, but changing its logic (see points 1-3 and 8 above).

11. *Show results.* Demonstrating impact help4r gain new allies and deflect opposition.

12. *Attract the support of influential policy decision makers at the state or regional level.* Such support made the crucial difference between the new

pedagogy taking roots and disseminating in the case of Zacatecas and not in the rest of the sites where CEAC initiated pedagogical change projects.

The default culture of schooling strikes back?

Upon closer examination, that is, after taking a closer look at the interactions within the instructional core, the practice of tutorial relationships in some classrooms seems to reproduce, rather than radically shift, dominant relationships of vertical authority and control between tutor and student. Among the 8 classrooms observed, six featured relationships of dialogue between tutor and student as the modal form of interaction, while in the other two the most prevailing practice was tutors instructing students to repeat a series of pre-determined steps of inquiry. In these later cases, the interaction between tutors and students, while one-on-one, consisted on the tutor dictating the students which steps to follow, and the student passively complying these external requests. In a way, these are cases of social relations of domination under the disguise of counterhegemonic practice. The constant risk of re-emergence of the default culture of schooling makes the examination of the pedagogical arena – closely and constantly monitoring the instructional core – crucial in any endeavor aimed at disseminating counterhegemonic practice.

Upon examination of the conditions, experiences and contexts that vary among observed classrooms, it is possible to identify that LCP actors have differentiated access to the conditions that facilitate the learning of the practice of tutorial relationships, and that different actors have access to different levels of mastery of the practice. Most prominent among such conditions is regular access to other teachers, classrooms, or coaches to observe, exercise, and refine the practice of tutorial relationships, as well as the degree of explicitness with which the core practice at the level of the instructional core is examined and discussed during encounters with other practitioners. A future paper that will provide more detailed descriptions of the practice of tutoring as observed in classrooms and an analysis of the conditions that explain the variation in degrees of sophistication of the practice.

Concluding remarks

With this paper, the author has endeavored to illustrate how theory and knowledge on instructional improvement can be combined with theory and knowledge on widespread cultural change to advance our understanding of how and under what conditions it is possible to bring counterhegemonic work to scale. Keeping a counterhegemonic practice as the unit of analysis allows for a sophisticated yet highly focused examination of social and political phenomena that could otherwise feel scattered, unrelated, and overwhelming. Rochon's formulation that widespread cultural change occurs when new ideas or practices are spread by movements in the social and political arena brings to the educational change field a focus on the social, and political nature of reform in education. Adding the pedagogical arena to this formulation brings focused attention to the question of whether and to what extent new practices are indeed radically transforming the instructional core into relationships of dialogue, solidarity and mutual learning among equals, or simply perpetuating dominant social relations of authority and control of experts over acolytes.

Notes

¹ The Learning Community Project in Mexico should not be confounded with the *Comunidades de Aprendizaje* Project (www.comunidadesdeaprendizaje.net) originated in the Basque Country in the late 1970s. While both projects may have similar philosophies and aspirations, the LCP in Mexico originated independently from the Basque experience.

References

- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum*. 3rd edition. London: Routledge.
- Bargelini, C., Cámara, G., & Salomón, J. (1974). Las Destrezas Culturales Básicas para una Educación Media General y Generalizable, *Revista de Educación Superior*, 12(3), 3-16.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London: Sage.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Broccoli, A. (1979). *Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía*. Mexico: Nueva Imagen.

- Cámara, G. (1972). *Itinerario de liberación para educadores*, Bogotá, Colombia: Educación Hoy.
- _____ (1999). *Posprimaria Comunitaria Rural. El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*, México: CONAFE.
- _____ (2003). *Learning for Life in Mexican Rural Communities: The Conafe Post-primary Centers*, Mexico City: CONAFE.
- Cámara, G. (Ed.) (2006). *Enseñar y Aprender con Interés: Logros y testimonios en escuelas públicas*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2008). *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI Editores.
- Cámara, G., Rincón-Gallardo, S., López, D., Domínguez, E., Castillo, A. (2003). *Comunidad de Aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- City, E.A., Elmore, R.F., Fiarman, S.E., & Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- City, E.A., Elmore, R.F., & Lynch, D. (2012). Redefining Education: The Future of Learning Is Not The Future of Schooling. In Mehta, J., Schwartz, R.B., & Hess, F.M. (Eds.) *The Futures of School Reform*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press, pp. 151-176.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change, *Educational Researcher*, 32(6), 3-12. doi: [10.3102/0013189X032006003](https://doi.org/10.3102/0013189X032006003).
- _____ (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211-244. doi: [10.1177/003804070407700302](https://doi.org/10.1177/003804070407700302).
- Cohen, D.K, Raudenbush, S., & Ball, D.L. (2003). Resources, Instruction, and Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 119-142.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms (1890-1980)*. New York: Longman.
- _____ (2013). *Inside the Blackbox of Classroom Practice: Change Without Reform in American Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Departamento de Análisis Estadísticos (2002). *Aplicación de Estándares Nacionales a Estudiantes de Posprimaria en el Estado de México e Hidalgo: Reporte de los Datos Procesados*. México: Departamento de Evaluación, Secretaría de Educación Pública.

- Dirección General para el Desarrollo de la Gestión y la Innovación Educativa (2012). *Análisis de impacto del PEMLE en secundarias: Resultados prueba ENLACE*. México: Mimeo.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199. doi: [10.3102/00346543053002159](https://doi.org/10.3102/00346543053002159).
- Elmore, R.F. (1979/1980). Backward mapping: Implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly*, 94(4), 601-616.
- _____ (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.
- Elmore, R.F., Peterson, P.L., & McCarthey, S.J. (1996). *Restructuring in the classroom: Teaching, learning and school organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, R. (1996). "The Culture of Resistance". In *The Human Side of Change* (pp.40-50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*, New York: The Continuum International Publishing Group
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. 3rd Edition. New York, NY: Teachers College Press.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Glennan, T.K., Bodilly, S.J., Galegher, J.R., & Kerr, K.A. (2004). *Expanding the Reach of Education Reforms: Perspectives from Leaders in the Scale-Up of Educational Interventions*. Santa Monica, CA: RAND.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- (1981). *La Alternativa Pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Hawkins, D. (1974). I, Thou, and It. In *The Informed Vision: Essays on Learning and Human Nature* (pp.49-62) New York: Agathon Books.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*, New York: Marion Boyars Publishers LTD.
- Lavín de Arrivé, S. (1986). *Centros de Educación Básica Intensiva: Una Alternativa al Rezago Escolar*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (3-4), México, pp. 11-46.

- López, D. & Rincón Gallardo, S. (2003). *La capacitación artesanal y la profesionalización de la labor docente en Posprimaria*, México: CONAFE.
- Luttrell, W. (Ed.) (2009). *Qualitative Educational Research: Reflexive Methodology and Transformative Practice*. London: Routledge.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB) (2002) Evaluation Report 24347 at the End of Phase I, México: Mimeo.
- Rincón-Gallardo, S. (2014). *Transforming Instructional Practice from the Inside Out: Teachers Experiences of Pedagogical Change in Mexican Public Schools*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Rincón-Gallardo, S., Elmore, R. (2012). Transforming teaching and learning through social movement in Mexican public middle schools. *Harvard Educational Review*, 82(4): 471-490.
- Rochon, T.R. (1998). *Culture Moves: Ideas, Activism, and Changing Values*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sabatier, P. & Mazmanian, D. (1981). The implementation of public policy: A framework of analysis. In Mazmanian & Sabatier (Eds.) *Effective Policy Implementation*. Lexington, MA: Lexington Books, pp. 3-36.
- Sarason, S. (1982). *The culture of school and the problem of change*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Scott, J.C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden transcripts*. New Haven and London: Yale University Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research*. 3rd edition, New York: Teachers Collage Press.
- Spillane, J.P., Reiser, B.J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431. doi: [10.3102/00346543072003387](https://doi.org/10.3102/00346543072003387).
- Thomas, P. (2009). *The Gramscian Moment: Philosophy, Hegemony and Marxism*. London: Brill.
- Turner, D. (2000). *Posprimaria Comunitaria Rural. Evaluación Externa*, México, Mimeo.

- _____ & González, M.G. (2001) Education as the Missing Link in Rural Development: the Case of the Post-primary Education in Mexico, *New Era in Education*, 82(1), 8-13.
- Universidad Veracruzana (2003). *Evaluación de los Programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo: Educación Comunitaria y Programas Compensatorios. Informe Final* Veracruz, México: CONAFE
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor*. Aldershot: Gower.

Santiago Rincón-Gallardo is Banting Postdoctoral Fellow at the Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Contact Address: 567 Christie St., Toronto, ON, M6G 3E4, Canada.

Email address: santiago.rincon.gallardo@utoronto.ca

The Incorporation of the Funds of Identity in an Open Center: The FIOCB Project

Moisès Esteban-Guitart
University of Girona

David Subero
University of Barcelona

Luis F. Brito-Rivera
University of Barcelona

Abstract

The aim of the present paper is to illustrate the “Funds of Identity in an Open Center of ‘Ciudad Meridiana’, Barcelona” project (FIOCB). The general aim of the project was to develop a positive discourse on the sense of education. Six participants aged between 15 and 18 years attended the programme developed by a researcher-psychologist and a social educator. The project was developed through 9 sessions in which the sense of education was described and discussed. Several qualitative techniques such as identity song or learning spiral was used in order to detect and use the students’ funds of identity. The results show how the students have undergone a process of identity transformation as a result of their participation in this project. It is concluded that the educational continuities can improve the sense of school institution. The experience represents an innovation in the funds of knowledge literature because it applies this theoretical approach, and its contemporary advances (the concept of funds of identity), to a non-formal educational context such as Open Centers in Catalonia for the first time.

Keywords: funds of knowledge, funds of identity, activity learning, inclusive education

La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto: El proyecto FICAB

Moisès Esteban-Guitart
University of Girona

David Subero
University of Barcelona

Luis Fernando-Brito
University of Barcelona

Resumen

El objetivo del siguiente artículo es contextualizar e ilustrar el proyecto “Fondos de Identidad en el centro abierto de Ciudad Meridiana, Barcelona” (FICAB). El objetivo de dicho proyecto fue favorecer un discurso positivo alrededor del sentido de la educación. Participaron 6 jóvenes de edades comprendidas entre 15 y 17 años. El programa se implementa, por parte de un psicólogo-investigador y una educadora social, y desarrolla a través de 9 sesiones en las que se explicita y discute alrededor del sentido de la educación. Se utilizan distintas técnicas, como la canción identitaria o el espiral de aprendizaje, con el objetivo de incorporar en la actividad los fondos de identidad de los participantes. Los resultados muestran como los estudiantes transforman su identidad como consecuencia de participar en el proyecto. Se concluye con la necesidad de generar continuidades educativas para fortalecer el sentido de la institución escolar. La experiencia representa una innovación en la literatura sobre fondos de conocimiento dado que se aplica, por vez primera, dicha aproximación teórica, y sus secuelas contemporáneas (la noción de fondos de identidad), en un contexto educativo no formal como son los Centros Abiertos en Catalunya.

Palabras clave: fondos de conocimiento, fondos de identidad, aprendizaje activo, educación inclusiva

En la actualidad existe un debate alrededor del sentido de la escuela, en particular, y la educación, en general, debido a las consecuencias de la llamada “nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013a). Entendemos por nueva ecología del aprendizaje el conjunto de contextos o espacios socio-institucionales –físicos o virtuales– que proporcionan oportunidades para aprender a las personas que participan en ellos (Barron, 2006; 2010).

La implicación más importante de este fenómeno es que hoy en día se aprende tanto o más fuera de la escuela que dentro de ella. Así se comprende que un gran porcentaje de la población estudiantil presente dificultades en atribuir sentido a lo que aprende. En otras palabras pareciera que los más jóvenes sienten que lo que aprenden en la escuela no tiene relación con lo que les interesa y los motiva así como con su identidad presente y futura (Coll, 2013b). Por lo que cabe señalar que uno de los retos más importantes de la escuela es que ésta transite hacia perspectivas más dinámicas, incluyentes y complejas que superen la simple transmisión de saberes culturales generando aprendizajes que satisfagan las demandas educativas del contexto actual (Coll, 2010). Situación que de no producirse se traduce en una insatisfacción por parte de docentes, familias y alumnos/as en relación a la naturaleza y finalidad de la institución escolar. En particular, dicha crisis de sentido se manifiesta, por parte de algunos estudiantes, en desmotivación, aburrimiento, desinterés por la escuela y en casos extremos en abandono escolar (Coll, 2013a).

Con el objetivo de generar una propuesta teórica y metodológica que pueda despertar el interés y el sentido académico por parte del alumnado, especialmente aquellos en riesgo de abandono escolar, planteamos el uso de la aproximación conocida como “Fondos de Conocimiento” (González, Moll y Amanti, 2005), así como sus desarrollos contemporáneos -la noción de Fondos de Identidad (Esteban-Guitart y Moll, 2014)- en el marco del

proyecto de innovación educativa llamado “Fondos de Identidad en el centro abierto de Ciudad Meridiana, Barcelona” (en adelante FICAB).

En este sentido, el proyecto FICAB parte de la noción de fondos de identidad como herramienta teórica y metodológica con el fin de vertebrar y optimizar la actuación educativa en un Centro Abierto (CA). Se trata en realidad de la primera experiencia a nivel internacional que aplica la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad en un contexto educativo no formal.

El programa “Fondos de Conocimiento”, surgido alrededor de la década de los años 90 del siglo XX en Arizona, pretende establecer lazos de confianza y colaboración entre la escuela y las familias de origen hispano con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar de los alumnos (González, Moll y Amanti, 2005; Subero, Esteban-Guitart y Vila, 2013). Para ello, los docentes, formados en etnografía, visitan los hogares de sus estudiantes con el objetivo de documentar los fondos de conocimiento que disponen sus familias e incorporarlos en la práctica escolar. Por “fondos de conocimiento” se entiende: “los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47).

Recientemente, se ha propuesto la noción de *fondos de identidad* con el objetivo de enfatizar aquellos fondos de conocimiento que el aprendiz se ha apropiado o construido, sean de origen familiar o no, y que forman parte de la definición que hace sobre sí mismo. En este sentido, se entiende por “fondos de identidad” los “recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos esenciales para la definición de uno/a mismo/a, su autoexpresión, así como su autocomprensión” (Esteban-Guitart y Moll, 2014, p. 37).

Se trata de una caja de herramientas que la persona construye y produce alrededor de textos identitarios o representaciones gráficas sobre sí mismo, en la que expresa aquello que para él o ella es significativo y/o importante. Los alumnos crean sus propios mundos sociales de referencia, poniendo énfasis en sus intereses, trayectorias y experiencias a la hora de seleccionar y darle sentido a una práctica cultural específica. Es decir, se asume que los

alumnos son observadores-participantes del intercambio de bienes, servicios y capital simbólico creado por la humanidad a lo largo de la historia. Dichos intercambios se expanden socialmente pero a la vez se filtran con lo que le importa y le es significativo al aprendiz. De este modo, el marco de congruencia de donde identificar los fondos ya no se localiza íntegramente en la familia sino que se recoge, en el caso de la propuesta de Esteban-Guitart (2014), de fondos de los que se apropia el alumno.

Por todo ello, el reto educativo consiste en partir de estos fondos de identidad, que expresan los conocimientos previos, intereses y motivaciones del aprendiz, para que el docente pueda detectarlos, reconocerlos e incorporarlos como prácticas pedagógicas y recursos legítimos dentro de las instituciones educativas. En otras palabras, se espera aumentar la motivación, implicación y rendimiento escolar a partir del uso de los conocimientos, destrezas e intereses incrustados en los textos identitarios de los alumnos y alumnas que expresan fondos particulares de identidad como, por ejemplo, una habilidad artística o un conocimiento derivado de una trayectoria y/o experiencia de aprendizaje previa.

Las experiencias educativas basadas en fondos de conocimiento e identidad proporcionan una mayor autonomía y reconocimiento hacia los estudiantes al convertirse éstos en investigadores críticos de sus contextos de vida. Ello permite la creación de productos, textos o fondos de identidad a través de los cuales los alumnos imprimen sus análisis, metas y discursos particulares. Artefactos que el educador puede utilizar y aprovechar en su actuación y práctica escolar, y al hacerlo vehicular al menos tres importantes agentes educativos: los contenidos curriculares, los contextos de vida de los alumnos (sus familias, su comunidad, sus intereses, gustos y preferencias) y los conocimientos previos y experiencias de los aprendices visualizadas en sus fondos de identidad.

Quizá la disyuntiva de separar la educación en marcos formales, no formales o informales tenga cada vez menos sentido en favor de experiencias e itinerarios personales de aprendizaje que pueden explicitarse, tratarse y articularse en el contexto escolar (Coll, 2013a). Las continuidades entre los diferentes contextos educativos, y el reconocimiento por parte de la

escuela de su legitimidad e importancia, se contemplan como factores determinantes para el éxito educativo, social e integral de la persona. Reconocer los intereses, identidades, y prácticas culturales propias que los alumnos experimentan día a día comporta ahondar en las continuidades entre los marcos culturales, el contexto educativo así como en las necesidades de aprendizaje de niños y/o adolescentes.

Pensamos que el enfoque de los Fondos de Conocimiento e Identidad (Esteban-Guitart y Saubich, 2013) propicia una oportunidad por introducir dinámicas culturalmente coherentes en espacios educativos como el CA en Ciudad Meridiana. Y no sólo eso, puesto que su influencia pretende extenderse más allá del centro incidiendo en el itinerario personal de aprendizaje de niños y adolescentes, especialmente de los más vulnerables. Hoy por hoy el rol de los CA, así como la incorporación de los Fondos de Identidad en sus prácticas, son claves determinantes de un plan educativo capaz de articular distintos contextos de enseñanza y aprendizaje que apoyen, contextualicen, extiendan y resignifiquen los aprendizajes escolares (Vila y Casares, 2009).

En particular los CA surgen en Catalunya como alternativa a la falta de encaje existente entre los procesos educativos e itinerarios formativos que la sociedad ofrece y las necesidades de todos los niños y adolescentes, especialmente aquellos que tienen mayores dificultades de integración y de socialización (FEDAIA, 2009). Se entiende al CA como un servicio diurno que pertenece a la Red de Servicios Sociales de Atención Primaria y al Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia en Riesgo Social de la Generalitat de Catalunya. Se trata de un servicio preventivo fuera del horario de escolarización obligatoria (de lunes a viernes) que se dirige a niños/as y jóvenes de 6 a 18 años, así como a sus familias con la finalidad de ofrecer apoyo y estimular la socialización, desarrollo de la personalidad y adquisición de aprendizajes básicos para compensar las deficiencias socioeducativas de personas con riesgo de exclusión social (Estellés y Viedma, 2010).

El objetivo del proyecto FICAB fue implementar y desarrollar el marco de los fondos de conocimiento e identidad con el fin de favorecer el sentido

positivo de la educación por parte de distintos jóvenes de un CA de Barcelona. Dicho con otras palabras, el objetivo general del trabajo que aquí se describe fue identificar, y de ser posible modificar, el sentido que estos jóvenes otorgan a la institución y práctica escolar.

Método

La perspectiva, de la que parte el proyecto, se sitúa en encontrar nuevas formas de comprender la formación de redes entre distintos mundos de vida puesto que las dinámicas de interconexión generan cambios en las prácticas y actividades educativas, las mismas que transforman las necesidades por aprender así como los propósitos y objetivos de la acción educativa (Brito, 2014). Visto desde un orden práctico, el propósito de incorporar el marco teórico y metodológico de los fondos de identidad al contexto educativo no formal de los CA es resignificar y modificar la posible percepción negativa que los alumnos puedan tener acerca de la escuela y la educación. Suponemos así que el uso de los Fondos de Identidad en el proyecto FICAB, con jóvenes de distinta procedencia social y cultural, constituye una posibilidad para la re-construcción de un relato colectivo positivo en relación a la educación en general y la institución escolar en particular.

Contexto en el que se desarrolla la intervención

En Ciudad Meridiana, el barrio de Barcelona donde se lleva a cabo el proyecto FICAB, el 13,6 % de la población mayor de 15 años no tiene estudios, un 35,5% supera los estudios primarios y un 30,5% tiene el certificado de educación obligatoria (ESO o equivalentes). Las cifras disminuyen considerablemente en referencia a los estudios de bachillerato (15,4%) y universitarios (4,9%). Además, según el Ayuntamiento de Barcelona (2013), la tasa de pobreza y vulnerabilidad social registrada en 2013 es mayor para aquellas personas que no tienen estudios que no aquellos con la enseñanza obligatoria finalizada. Los datos exponen que un 30,4% de riesgo de pobreza y vulnerabilidad existe para aquellas personas que no han alcanzado estudios primarios, el 20, 5% para aquellos que no han superado

la enseñanza secundaria obligatoria y un 13,5% para aquellos que han finalizado la enseñanza secundaria post-obligatoria. Voces autorizadas (Cano, 2011), como el director del instituto de educación secundaria (IES) Pablo Ruíz Picasso (el principal instituto de secundaria del barrio) y el técnico del programa “Treball als Barris” del Ayuntamiento de Barcelona hacen hincapié en el fracaso escolar como uno de los rasgos de identidad de los jóvenes de Ciudad Meridiana:

“La situación de los jóvenes de Ciudad Meridiana está muy marcada por el fracaso escolar, y el abandono prematuro del sistema escolar. Esto explica su bajo nivel de instrucción y sus dificultades de inserción laboral (...) estas condiciones les convierten en jóvenes de riesgo o con necesidades especiales de inserción laboral” Técnico de “Treball als Barris” (comunicación personal).

“Una de las cosas que más me preocupa es que los jóvenes que no consiguen una formación mínima, ni la ESO, todos somos conscientes que tendrán muchos problemas para encontrar trabajo y, aún más, un trabajo en buenas condiciones y bien pagado (...)” Vicent Pascual, Director IES Pablo Ruíz Picasso (comunicación personal).

Participantes

Participaron 6 jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 17 años realizando estudios de secundaria y post-obligatoria. De los 6 jóvenes tres son varones y tres mujeres. Los jóvenes están inscritos en la sección de “jóvenes” del CA. La procedencia cultural de los participantes es diversa pues dos jóvenes son de origen dominicano, uno de origen boliviano, otro proviene de Ecuador, otro de Ghana y uno de Catalunya. La mayoría de las familias de los participantes están en situación de riesgo social y son de clase socioeconómica baja.

Procedimiento

El proyecto se implementó durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2014 y constó de 9 sesiones de una duración aproximada de 60 minutos cada sesión. Las sesiones tuvieron lugar los martes a lo largo del primer trimestre del curso. La experiencia la llevó a cabo un psicólogo-investigador y una educadora social.

Al momento de elaborar el procedimiento y la metodología se contó con la participación de un equipo de 7 educadores. En estas reuniones se asumieron diferentes decisiones que tuvieron repercusión en la configuración de los grupos, la metodología de trabajo y el procedimiento a realizar.

En el año de implementación del proyecto, 2014, la sección de jóvenes se ha dividido en dos grupos que asumen dinámicas y actividades diferentes. El primer grupo está formado por 22 usuarios de edades comprendidas entre 12 y 15 años y el segundo grupo, de mayor edad, está compuesto por 6 jóvenes de 15 a 17 años. Se decidió trabajar con el grupo de jóvenes de mayor edad ya que, por una parte, eran un grupo más reducido (6 jóvenes) y, por otra, se asumía que podían responder de una manera más receptiva al desarrollo de las sesiones. En segundo lugar se estableció que quienes guiaran la actividad fueran el psicólogo-investigador junto a la educadora social. Se delimitaron espacios y recursos (salas de proyección, materiales fungibles) para poder llevar a término las sesiones, situación que implicó la modificación o variación de algunos planteamientos iniciales. Se formalizó la presencia del psicólogo-educador como voluntario a lo largo de los meses que duró el proyecto con el objetivo de generar un vínculo afectivo y referencial no sólo hacia los jóvenes participantes en el proyecto FICAB, sino del grupo de jóvenes en general así como del equipo de educadores y de las dinámicas educativas cotidianas del CA.

Para identificar y evaluar las posibles modificaciones sobre el sentido que los jóvenes otorgan a la institución y práctica escolar se utilizaron tres técnicas metodológicas. La primera fue la recolección de datos a partir de los cuadernos de bitácora. Éstos fueron elaborados por el psicólogo-investigador

una vez finalizada cada una de las 9 sesiones. Este documento, además, era compartido y enriquecido por la educadora social con el objetivo de complementar las evidencias recogidas en cada una de las sesiones. El segundo instrumento consistió tanto en artefactos como en fotografías tomadas en las actividades. Se elaboraron dos tipos de artefactos; los intermedios y los finales. Los intermedios fueron elaborados en cada una de las sesiones con el objetivo de trabajar un ámbito o temática concreta. Los artefactos finales (pósteres) incorporaron cada uno de los procesos trabajados en las sesiones anteriores y fueron construidos colaborativamente por los jóvenes. Finalmente, el tercer instrumento consistió en un grupo focal puesto en marcha en la sesión final de valoración y evaluación del proyecto FICAB.

Los participantes fueron informados en relación a los objetivos del proyecto y su procedimiento. En este sentido, los participantes firmaron un consentimiento informado según el cual se podía utilizar el material elaborado a partir del proyecto (artefactos elaborados, fotografías, documentos gráficos) con fines pedagógicos (investigación y docencia). Los participantes manifestaron su voluntad de que sus nombres fueran reales y no se utilizaran seudónimos.

Resultados

Las sesiones se planificaron de tal modo que la primera sesión fuera una presentación del proyecto y la última una valoración del desarrollo del mismo. Garantizando con esto el corrimiento global del proyecto así como el traspaso progresivo del control de todas las actividades realizadas por parte de los jóvenes participantes. En este sentido tanto el psicólogo-investigador como la educadora social mantuvieron una actitud de acompañamiento y seguimiento de las actividades de acción-investigación.

Sesión 1: Presentación

En la primera sesión se explicaron los objetivos del proyecto así como el calendario estimado de su ejecución. La actividad dio inicio en la sala de

audiovisuales donde el psicólogo-investigador junto a la educadora introdujeron el proyecto FICAB sobre la resignificación y el sentido de la educación a través de una presentación en Power Point. En dicha presentación se describieron las 9 sesiones de trabajo a lo largo del programa y se dio énfasis particular sobre cómo cada una de las sesiones forman una trayectoria de aprendizaje coherente que se materializa en la elaboración final de los artefactos. Dichos artefactos tuvieron una doble dimensión social y personal. Social porque los jóvenes habrán elaborado un marco de significado compartido respecto a la educación como bisagra para conseguir sus propósitos y, particular, en referencia a la individualidad de metas, intereses y aspiraciones educativas de cada joven.

Sesión 2: Canción identitaria

El primer paso para iniciar el proyecto fue recogiendo las experiencias personales en relación a la educación y los aprendizajes de los jóvenes. Para ello se usó la canción identitaria definiéndola como un artefacto cultural mezcla de texto, música y video capaz de hacer explícito recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados, socialmente distribuidos y esenciales para la definición, autoexpresión y auto-comprensión de uno/a mismo/a (Esteban-Guitart y Moll, 2014, p. 37). En esta segunda sesión los jóvenes eligieron canciones, con las cuales se identifican por alguna razón, y a partir de ellas se reflexionó alrededor de sus intereses, problemáticas y gustos.

La primera canción fue elegida por Monse, una de las jóvenes del grupo. Antes de iniciar el visionado del video Monse justificó la elección de la canción y explicó aquello que se identifica con ella y como le hace sentir:

“Pues en la canción salen una familia que no se quiere, un padre y una madre que no se aman, además si el padre hubiera estado por la “patrulla” a su hijo no le hubiera pasado nada. Es un tema también de valores. Me identifica porque yo también pasé problemas familiares”.

A continuación se repartió la letra de la canción y se presentó el videoclip. Seguidamente se genera un pequeño espacio de reflexión sobre lo

visto en que, tanto la persona que ha escogido la canción como los compañeros/as, participan en un diálogo aportando su perspectiva personal.

Una vez acabada la discusión de la primera canción introducimos la segunda que en este caso fue “Latinoamérica” de la banda Calle 13. En esta canción aparecen elementos identitarios que refieren a la opresión del pueblo latinoamericano, la explotación, la pobreza, las desigualdades pero también plantea argumentos positivos en relación a las oportunidades, el reconocimiento y las esperanzas. Se introduce la temática, repartimos las letras y vemos el videoclip. Dividimos a los jóvenes en tres grupos para que analicen la letra y en el espacio de puesta en común aparecen diferentes reflexiones. Montse, originaria de Ecuador comenta:

“Es verdad, si a alguno de nosotros le falta algo pues le damos un poco de dinero o le dejamos dormir en la casa, si alguien lo pasa mal pues siempre buscamos como ayudarlo”.

Del extracto anterior cabe destacar el sentido que los jóvenes le dan al mensaje de la canción apropiándose a partir de sus relaciones sociales y familiares, sus prácticas culturales, experiencias y costumbres.

Sesión 3: Espiral de aprendizaje

En la tercera sesión se trabajó alrededor del artefacto denominado la “espiral del aprendizaje”. Por medio de este instrumento los participantes identifican experiencias significativas de aprendizaje a lo largo de su vida. En dicha actividad se pueden incorporar aprendizajes significativos aprendidos en el pasado, aquellos que se están aprendiendo en el presente como aquellos que se quiere aprender en un futuro. Se indicó a los jóvenes que no importa si los aprendizajes se hubieran realizado en la escuela, en la familia, con los amigos o en la comunidad. Lo relevante es que estos aprendizajes sean importantes para ellos. Linda, originaria de Ghana, describe lo siguiente:

“Cuando era una niña aprendí cómo se habla (a hablar) y a caminar. Aprendí a estudiar. Aprendí a cocinar. Aprendí a como relacionarme con mis amigos. Aprendí a jugar a futbol, basquet, volleyball. Aprendí a respetar a los que son grandes y pequeños que yo (a las personas mayores y a los más pequeños). Aprendí a estudiar mejor y a pasar mis exámenes. Aprendí a

hacer mis cosas sola. Aprendí para (a) sacarme la ESO. Estoy aprendiendo para sacarme el bachillerato y llegar a la universidad y para sacar un buen futuro. Aprender otro idioma de España con mi idioma (además de mi idioma)”.

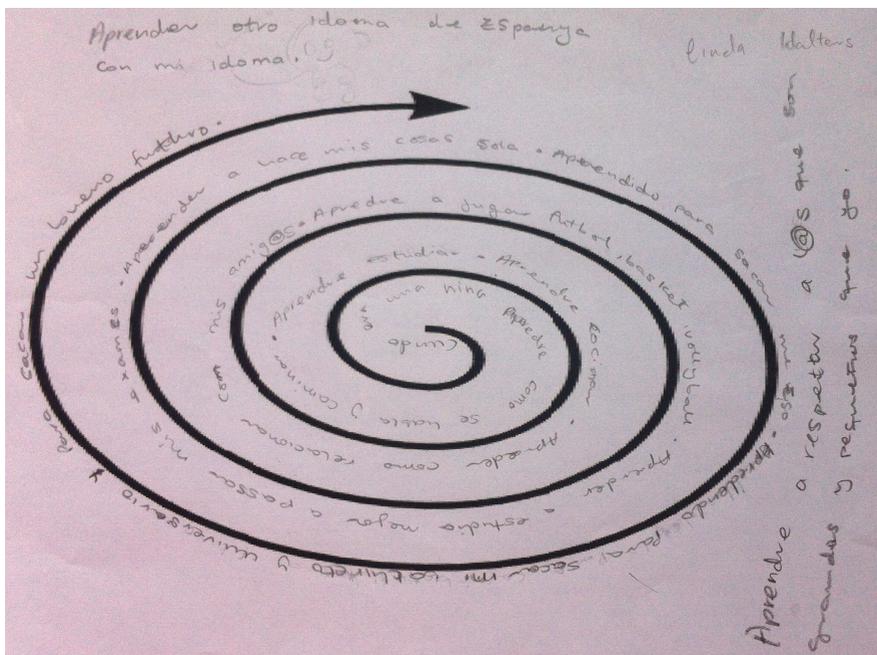


Figura 1.
El espiral de aprendizaje de Linda

De los aprendizajes significativos que Linda explica en su espiral de aprendizaje hay una clara referencia sobre sus aprendizajes pasados, presentes y las expectativas de aprendizaje futuras. Además, cabe destacar aspectos culturales y familiares relevantes para ella como la relevancia de respetar a los mayores, cuidar a los más pequeños y tener un buen trato con los iguales. Finalmente, es relevante el énfasis que pone la joven sobre la educación y el estudio como medio para generar un mayor bienestar (tanto

personal como familiar). Ello se identifica con las numerosas referencias al aprender y al estudiar para sacar, en palabras de Linda, “un buen futuro”.

Sesión 4: Cómic

En la cuarta sesión los jóvenes, partiendo de un elemento de su interés identificado en las sesiones previas (el cómic), dibujan distintas viñetas alrededor de la escuela y destacan aquello que les gustaría cambiar para mejorar los aprendizajes escolares. Para ello se apoyan en las experiencias de las dos sesiones anteriores a través de elementos identitarios y aprendizajes significativos a lo largo de la vida. Los jóvenes generan a partir del cómic un relato crítico planteando una alternativa a las prácticas escolares en el instituto. De este modo hay un planteamiento por resignificar el sentido de la escuela de forma personalizada por cada uno de los jóvenes con la intención de poder verse incluidos en ella.

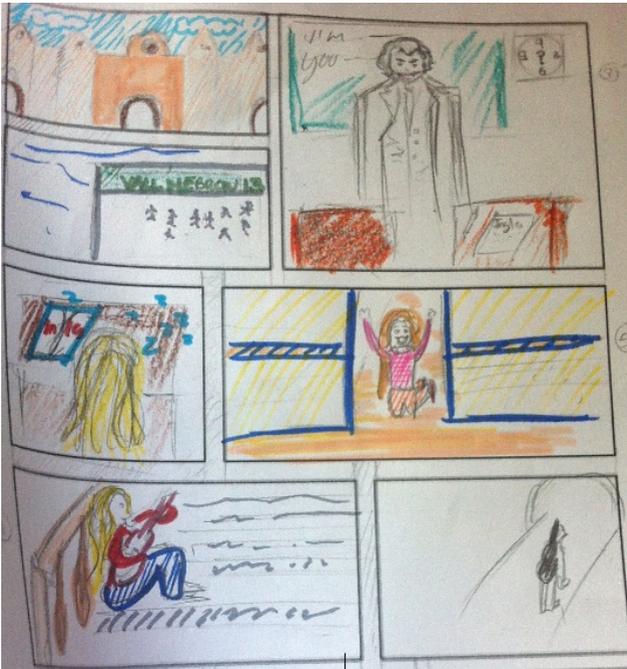


Figura 2.

Ejemplo de cómic

En el cómic elaborado por Marian, de familia catalana, aparecen elementos tradicionales de las prácticas escolares ejemplificado en una clase de inglés que se lleva a cabo de manera directiva y monótona. La joven ejemplifica el sentido que dicha asignatura le produce dibujándose en estado de letargo o dormida en la clase; es decir le produce nulo interés. Marian dibuja las viñetas del aula con colores apagados (gris, marrón y verde oscuro) en que el profesor adquiere un semblante hostil e incluso amenazante. El cambio de tonos de colores se transforma en la siguiente viñeta, en la que aparece Marian en su habitación tocando la guitarra, poniendo énfasis en la importancia que tiene la música y el uso de los instrumentos musicales para ella. Los colores en esta viñeta ya son más vivos incluyendo rojo, azul y amarillo. La incorporación de habilidades y experiencias musicales dentro de las prácticas escolares de la asignatura de inglés junto a un cambio en el modo de la instrucción podrían ser elementos que generaran un mayor sentido para la joven.

Sesión 5: Testimonios

En la quinta sesión se discute el sentido de la escuela y la educación a través de cuatro experiencias o testimonios de alumnos y alumnas. Estos testimonios sirven para hacer aflorar las experiencias cotidianas que estén relacionadas con las vivencias educativas y de aprendizaje de los jóvenes participantes en el proyecto. Para ello se expone en formato de presentación Power Point los cuatro testimonios de alumnos, seleccionados para la ocasión, basados en experiencias escolares y educativas. En dichos testimonios hay características de alumnos de culturas minoritarias, personas llegadas de fuera fruto de la inmigración o personas con dificultades para seguir el ritmo de la clase por temas de desigualdad o falta de oportunidades. Son experiencias que pueden ser catalogadas de negativas, neutras o positivas en referencia al trato que reciben los alumnos por parte de los profesores y de la institución escolar. La dinámica de la actividad consiste en ir recogiendo por parte del educador aquellos sentimientos y emociones que la lectura del testimonio les produce. Estas aportaciones se recogen en el

Power Point y son visibles para todos los jóvenes desde el proyector. El testimonio también sirve como punto de partida para iniciar un diálogo y reflexión sobre las experiencias educativas y escolares en clase. Este es el caso del tercer testimonio, en dónde Montse y Marian identifican algunas de sus prácticas y experiencias cotidianas en la escuela, pero van más allá del ejemplo:

Investigador: Bien tenéis aquí a un chico latino que explica la falta de confianza de sus profesores hacia él y que pese a ello él ha tirado para adelante con su camino ¿Os suena de algo?

Marian: A mí sí. A mí sí que me ha pasado, en cuarto de la ESO un profesor me dijo que no valía para los estudios, que me quedara en casa mirando la tele.

Investigador: Y tú, ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste?

Marian: Sentí rabia, pero por otra parte motivación. Ahora que estoy acabando segundo (de Bachillerato) es como que tengo ganas de encontrármelo y decirle que mira lo que estoy haciendo, mira donde he llegado.

Montse: Sí, esto a mí me pasó con alguna asignatura. Al principio me desmotivé y pasé ratos perdiendo el tiempo por eso, pues en la calle, en bandas o en otros temas. Pero al final vi que eso no llevaba a nada y dije, pues ahora te vas a “joder” y entonces quieres demostrar que tú vales.

En este fragmento se puede observar como las experiencias limitantes así como las barreras que pueden encontrarse los jóvenes en sus experiencias hacia la institución escolar, son afrontadas por los mismos jóvenes de forma positiva, con esfuerzo, con ganas, generando propuestas en las que la educación sirve para reivindicarse y demostrar el valor de uno mismo.

Finalmente, se solicita a los jóvenes que elaboren su propio testimonio en referencia al sentido de la escuela y la educación. El testimonio de Montse constituye un buen ejemplo de cómo las prácticas educativas positivas en la institución escolar generan significancia y sentido para los jóvenes; es el caso de la intervención equitativa que desarrolla este profesor:

“Y los profes no nos trataban a todos iguales. A nosotras, que la “líabamos”, nos trataba de manera diferente, no nos echaba tanta bronca

porque sabía que a diferencia de los otros estábamos más cerca de dejar los estudios. Por eso él siempre nos ayudaba y se quedaba más tiempo de la cuenta. Nosotras le preguntábamos que porqué lo hacía, y él decía: Lo hago porque realmente quiero que la gente siga sus sueños, y que no por cualquier tontería se dé por vencido”.

Sesión 6: Prejuicios

La sexta sesión está dedicada a los prejuicios a propósito de un experimento social según el cual se identifica la reacción de la gente frente a personas de distinto origen cultural y distinto género que roban una bicicleta. Se puede ver el vídeo en: <https://www.youtube.com/watch?v=S3ZGzhQnx80>.

En un primer momento los jóvenes describen lo que sucede en el video y empiezan a interpretar lo sucedido. Luis, originario de República Dominicana, y Monse lo expresan así:

“El primer chico era blanco, y la gente no le decía nada. El segundo era negro (latino) y la gente llamaba a la policía y la tercera chica es blanca, e incluso la han ayudado” Luis.

“Pero no es porque fuera mujer. Si no porque la chica era blanca y guapa. Si la chica hubiera sido latina o de color y fea o gorda seguro que también hubieran llamado a la policía” Monse.

A partir de estas primeras participaciones la conversación con los jóvenes se va dirigiendo hacia temáticas y experiencias basadas en prejuicios, estereotipos y desigualdades en el Instituto. Surgen temas referentes al racismo, de cómo los prejuicios muchas veces son inculcados por los padres y las familias, de cómo en las películas también hay referencias al racismo y a la opresión, surge también la religiosidad, aparece el tema de la identidad sexual y la homosexualidad, la discriminación por el idioma, la discriminación por ser pobre a partir de los criterios de limpieza o del tipo de ropa y finalmente surge el tema del sexismo.

La participación e implicación de los jóvenes en relación al debate fue de menor a mayor en el transcurso de la actividad. Al principio, las experiencias relatadas se expresaban en tercera persona hasta que de manera progresiva la

intervención fue adquiriendo un fuerte valor emocional y emotivo; momento en que las experiencias pasaron a expresarse en primera persona.

Linda argumenta su experiencia en referencia a la discriminación de origen cultural y de lengua en tercera persona, en este caso ejercida por el conjunto de compañeros:

“En mi instituto llegó un chico nuevo del Pakistán que solo hablaba inglés. Como él no entendía la lengua los demás compañeros de la clase, cuando el profesor marchó, empezaron a gritar y a hacer ruidos. Cuando el profesor volvió todos le acusaron a él porque no se podía defender y no sabía la lengua”.

Monse expone su experiencia personal en base al sexismo y la opresión en el Instituto, en este caso ejercida por el profesor:

“Es decir, y el sexismo también existe, lo típico de que la mujer ha de estar cocinando, cuidando la casa y eso, pero ahora hay ejemplos de mujeres que son presidentas, que estudiando puedes llegar a ser presidente”. “En el instituto a mí un profesor me dijo que era una niña de calle, y eso a mí me dañó, yo le respondí de manera educada que esa no era la manera de tratarme, le demostré mediante la forma de responderle lo contrario de lo que me decía, esa era mi mejor respuesta”.

Sesión 7: “Yo estudio para...”

La séptima sesión gira alrededor de la actividad “Yo estudio para...” a partir de la cual se identifican las expectativas y objetivos de los jóvenes. En la sesión 7 se interpela de forma explícita a los jóvenes sobre la idea central y transversal a lo largo del proyecto: la importancia de la educación como instrumento, elemento básico para poder llegar a conseguir nuestras metas y objetivos. A partir de ello, se hace una revisión retrospectiva de lo que los jóvenes han experimentado a lo largo de las sesiones. Recordamos que en la escuela existen desigualdades, prejuicios y barreras pero que también hay elementos positivos como buenos docentes y apoyos significativos que pueden ayudar a superarlas y mitigarlas. Lo importante es movilizar recursos y estrategias para conseguir sus metas educativas.

Las respuestas que dan los participantes al para qué estudian son las siguientes:

“Yo estudio para el día de mañana poder formar una familia, tener una buena casa. Para ayudar a mi familia y que no falte un plato en casa (Monse)”; “Yo estudio para sacar un buen futuro; lo quiero todo: educación y un trabajo digno (Linda)”; “Yo estudio para cumplir una meta: ser educador (Edson)”; “Yo estudio para cumplir una meta: ser un buen mecánico (Antonio)”; “Tener un trabajo que me guste y disfrutarlo cada día. (Marian)”; “Yo estudio para llegar lejos. Te abre más puertas (Luis)”.

Sesión 8: Dibujo transformador

En la octava sesión, y al hilo de las sesiones anteriores, se realizan dos pósters en los que los chicos y chicas representan el para qué estudian (figura 3), así como las distintas actividades realizadas a lo largo de las sesiones (figura 4). El objetivo del artefacto es visibilizar el motivo o sentido personal que tiene para cada uno de los participantes ir a la escuela.

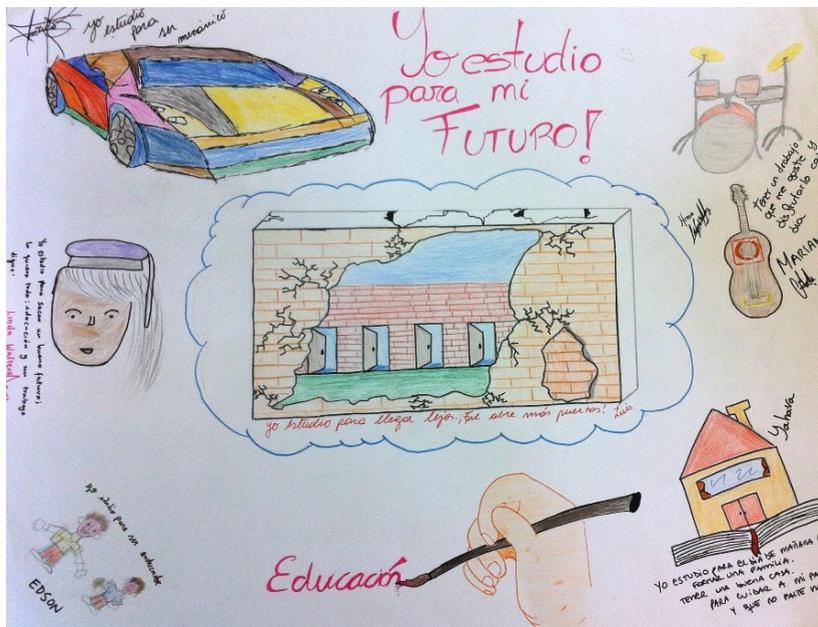


Figura 3.
Póster del dibujo transformador

En el otro póster realizado, aparecen las diferentes sesiones cometidas a lo largo del proyecto. Para ello, se recuperan fotos, artefactos, letras de canciones con el objetivo de poder hacer más explícita la trayectoria de aprendizaje del proyecto FICAB (ver figura 4).

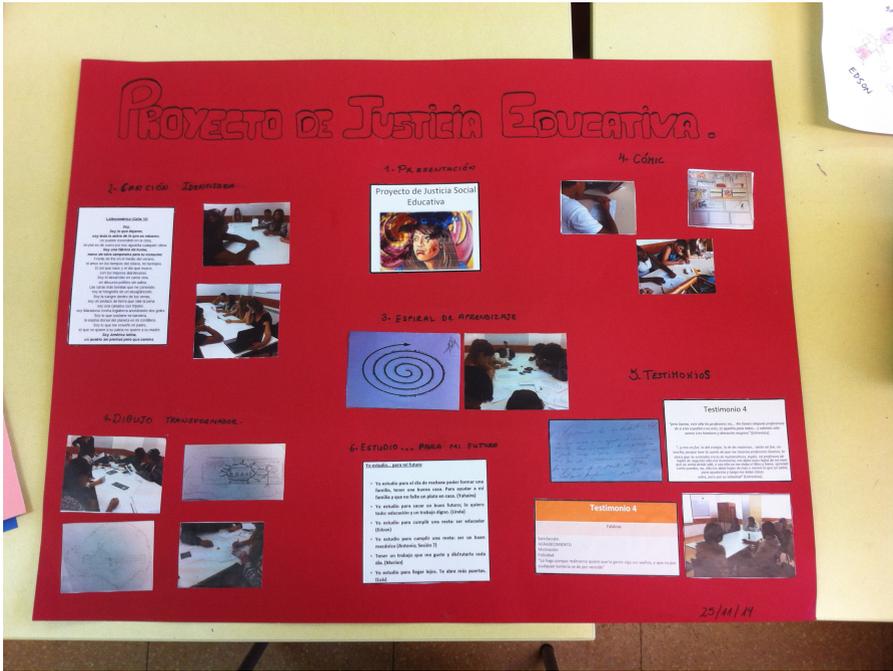


Figura 4.
Póster de las distintas fases del proyecto

En relación al póster sobre el sentido de la educación, Montse afirma: “yo estudio para el día de mañana poder formar una familia, tener una buena casa; para ayudar a mi familia y que no falte un plato en casa”, su dibujo se materializó en un libro abierto, representando la educación, que hacía de cimiento de una casa acogedora y apacible; símbolo de familia y bienestar.

En el caso de Linda, se afirma: “yo estudio para sacar un buen futuro; lo quiero todo: educación y un trabajo digno”, elaboró un dibujo en que aparece la cara de una chica negra, con el birrete de graduación representando la consecución de su título universitario.

Edson dice: “yo estudio para cumplir una meta: ser educador”, se dibujó a él mismo con un niño haciendo de educador en una actividad.

Antonio escribe: “yo estudio para cumplir una meta: ser un buen mecánico”, dibujó un coche como ejemplificación de su frase.

Marian afirma: “tener un trabajo que me guste y disfrutarlo cada día”, dibujó una batería y una guitarra (instrumentos musicales) en referencia a poder dedicarse a una de sus mayores aficiones, la música.

Finalmente Luís, con su frase “yo estudio para llegar lejos; te abre más puertas”, dibujó un muro que significaba los impedimentos, dificultades, barreras, prejuicios y estereotipos que encuentran los alumnos en su trayectoria de aprendizaje y cómo la educación puede romper esos elementos negativos (el muro aparece quebrado) y detrás de ella hay una serie de puertas en referencia a las oportunidades que ofrece la educación para llegar lejos.

Cada uno de los dibujos (con sus frases respectivas) se encuentran colocados armónicamente en el póster y unificados por un denominador común; la nueva visión de la educación que han construido los jóvenes a lo largo de las sesiones. En este caso la educación está representada por una mano y un pincel que da coherencia y concordancia a cada una de las metas y dibujos particulares de cada joven. Completa el artefacto final la frase “Yo estudio...para mi futuro” en referencia a los objetivos y expectativas de los jóvenes hacia la educación (ver figura 3).

Sesión 9: Valoración

En la novena sesión se valoró colectivamente el proyecto. A partir de los dos tipos de artefactos elaborados se realizó un diálogo sincero sobre cada una de las sesiones, así como de la manera en que se habían sentido y en qué forma (si es que se ha producido) han experimentado un cambio sobre la importancia de la educación para ellos.

Los participantes destacan tener más claro la importancia de la educación y la escuela para poder conseguir sus metas y objetivos particulares. “Hemos aprendido a tener más claro lo que queremos en la vida. A tener más claro la importancia de la educación, de estudiar para poder conseguir un buen futuro, y un buen trabajo, un bienestar” Todos.

A la hora de preguntarles sobre la idoneidad del proyecto en el CA y sobre si lo recomendarían a sus amigos ellos han respondido afirmativamente. Argumentan que un trimestre de proyecto sería una temporalidad adecuada.

Finalmente, al preguntarles sobre qué les ha gustado más o menos y sobre qué cambiarían del proyecto están de acuerdo que en general les han gustado las sesiones. De las experiencias más significativas los jóvenes destacan la elaboración de los pósteres finales ya que, explican, han quedado muy bonitos y están orgullosos de ellos. Añaden que las sesiones también les han gustado pese a que matizan haber aprendido más y mejor de las actividades en las que han creado alguna cosa y cuando han podido discutir entre ellos, y menos de las sesiones más expositivas y de escribir.

Discusión y conclusión

El objetivo general de la investigación fue identificar, y modificar en caso necesario, el sentido, que 6 jóvenes de distinta procedencia social y cultural del Centro Abierto Ciudad Meridiana de Barcelona (Catalunya), otorgan a la institución y práctica escolar. De este modo, se trata de la primera experiencia que aplica la filosofía de los fondos de conocimiento e identidad, con el fin de vertebrar y optimizar la actuación educativa, en un contexto educativo no formal como son los CA.

Los datos recogidos (artefactos, representaciones gráficas, textos identitarios, los diálogos y las conversaciones) nos permiten ilustrar cómo los participantes han sido conscientes de sus propias experiencias y habilidades como recursos valiosos dentro de la institución y la práctica escolar.

La concepción inicial sobre la escuela ha sido identificada, por parte de los aprendices, como una institución que, si bien no reconoce en gran medida sus inquietudes y fondos personales, tiene fortalezas. La falta de reconocimiento se traduce en el distanciamiento manifiesto que muestran los jóvenes entre la escuela y sus propios intereses, trayectorias y experiencias a la hora de seleccionar y darle sentido a una práctica cultural; ejemplificados en los instrumentos musicales, así como prácticas escolares colaborativas más vinculadas con sus necesidades educativas. Las fortalezas que se detectan en la institución escolar se identifican con prácticas escolares positivas de ciertos docentes hacia los aprendices; mezcla de compromiso, confianza, reconocimiento de la autocompresión y la autoexpresión.

Podemos afirmar, además, que ha habido un cambio de las concepciones iniciales por parte de los jóvenes en favor de la construcción de un relato positivo sobre la educación en general y la institución escolar en particular. A lo largo de las sesiones del proyecto, los jóvenes han desarrollado una progresiva concienciación en la necesidad de asumir un rol activo para conseguir sus metas. En este sentido, ha emergido una nueva forma de entender la práctica escolar en que el joven la asume desde una actitud propositiva, en donde la institución escolar es vista como facilitadora de las metas personales de los alumnos, construyendo un nuevo marco de relación entre el joven y la escuela. A partir de los pósteres elaborados han reafirmado la convicción de que la educación es puerta de las oportunidades personales de cada uno de ellos. Clarificadas las metas a partir de las frases y el dibujo transformador, parece mucho más fácil poder reconstruir los puentes del sentido entre los intereses de los alumnos y lo que la institución escolar les puede proporcionar.

De lo anterior se desprende cuales han sido las contribuciones más relevantes del proyecto de innovación educativa. Hasta ahora, el uso de los conocimientos como recurso pedagógico basado en los fondos de conocimiento de los estudiantes se han generado y desarrollado en propuestas educativas que tienen a la institución escolar como contexto de intervención (Cammarota, 2007; Esteban-Guitart, 2013; Zipin, 2009). El proyecto FICAB aprovecha todas las posibilidades que ofrece el recurso de

los CA para hacer emerger y reconocer como recursos educativos válidos los contextos relevantes del joven, sus prácticas culturales y los artefactos culturales que utiliza (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Mediante la incorporación de estas identidades en el nuevo relato positivo sobre la educación y la institución escolar se hacen explícitas concepciones genuinas sobre la escuela y nuevos espacios de oportunidad para construir relaciones entre los jóvenes y la escuela de confianza mutua (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Además, la incorporación de los Fondos de Conocimiento e Identidad en población juvenil vulnerable ha sido un marco teórico y metodológico adecuado en vista a los resultados obtenidos.

Llegado a este punto, es preciso aclarar las limitaciones y oportunidades que plantea el proyecto FICAB. En primer lugar, cabe destacar que se trata de una primera aproximación como experiencia en innovación educativa en el uso de los fondos de identidad en un contexto no formal como los CA. En este sentido el objetivo no es generalizar los resultados más allá de la experiencia llevada a cabo y los participantes que han compartido su experiencia. Para ello sería necesario contar con otras experiencias e intervenciones llevadas a cabo en otros contextos y con otros participantes. Por ello, en miras de mejorar la propuesta para generar nuevos planteamientos de investigación a futuro se proponen las siguientes reflexiones. La primera de ellas es la participación, de forma explícita, de la familia, la escuela y la comunidad en la experiencia de innovación educativa. Ahondar en las relaciones entre dichos contextos y promover una mayor implicación en las dinámicas educativas que se desarrollan en el CA plantea un campo importante de mejora de cara a futuras aproximaciones. Una ejemplificación de ello podría ser la presentación y exposición de los pósteres delante de familiares, profesores, amigos, compañeros y vecinos de cara a dar a conocer el trabajo realizado y resolver dudas o sugerencias. Otra de las posibilidades que presenta una futura extensión del proyecto sería la redefinición de las prácticas escolares y pedagógicas que llevan a cabo los docentes en el instituto a partir de los fondos de identidad localizados en los productos y artefactos realizados por los jóvenes. Poniendo como ejemplo el proyecto FICAB, si los docentes dieran continuidad dentro de los

currículums y prácticas pedagógicas a las conclusiones y reflexiones elaboradas por los jóvenes, el aprendizaje y la enseñanza en el contexto escolar generarían un mayor interés y motivación.

Como argumenta Esteban-Guitart (2013), la transformación de la práctica escolar y su extensión y articulación con otras ecologías y contextos de socialización puede convertirse en un instrumento para favorecer la cohesión social y el sentido de la institución escolar. En este caso, el CA parece haber constituido un espacio genuino de continuidad y resignificación entre las experiencias de los alumnos y las prácticas escolares que desarrollan en sus institutos. Generar sinergias que favorezcan una mayor construcción del sentido y significado de los aprendizajes escolares por parte de los alumnos, y en este caso en los CA, supone una intervención coherente dentro del marco contemporáneo de la “nueva ecología del aprendizaje”.

Referencias

- Ajuntament de Barcelona (2013) *Lectura del Padrón Municipal de habitantes Junio del 2013*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 193- 224. doi: [10.1159/000094368](https://doi.org/10.1159/000094368).
- Barron, B. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109, 113-127.
- Brito, L. (2014). Sociedad del conocimiento y educación: interconexiones y posibilidades de cambio. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 17, 7-21.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.
- Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially. *Equity & Excellence in Education*, 40, 87-96. doi: [10.1080/10665680601015153](https://doi.org/10.1080/10665680601015153).
- Cano, A.B. (2011). *Procesos de integración y exclusión social juvenil en las periferias de Barcelona y Milán*. Tesis de doctorado inédita, Universitat de Barcelona.

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 44-66.
- Coll, C. (2013a). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Coll, C. (2013b) “La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación”. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-169). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Esteban-Guitart, M. (2013). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales XVIII*, 587-600.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo “fondos de conocimiento”. *Cultura y Educación*, 25, 241-254. doi: [10.1174/113564013806631282](https://doi.org/10.1174/113564013806631282).
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity. A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31-48. doi: [10.1177/1354067X13515934](https://doi.org/10.1177/1354067X13515934).
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211.
- Estellés, F. & Viedma, F. (2010). *Centres Oberts: una proposta educativa per a nens i adolescents en risc*. Barcelona: CCS.
- FEDAIA (2009). *Definició de Centre Obert amb criteris de qualitat*. Disponible en: http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/101001_llibret__model_centres_oberts_fedaia.pdf (Consultado el 10/12/2014)
- Gifre, M. y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álavarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski*

en la educación (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Subero, D.; Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013). The Funds of Knowledge approach. Engaging increasingly diverse student populations in meaningful and inclusive learning experiences. *International Scientific Educational Forum*. Disponible en:

<http://socialforum2.kspu.ru/en/articles/39-the-funds-of-knowledge-approach-engaging-increasingly-diverse-student-populations-in-meaningful-and-inclusive-learning-experiences> (Consultado 15/01/2014)

Vila, I. & Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona, Horsori Editorial.

Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331. doi: [10.1080/01596300903037044](https://doi.org/10.1080/01596300903037044).

Moisès Esteban-Guitart is associate professor at the department of Psychology at the University of Girona, Spain.

David Subero is Ph. D Candidate in the department of Psychology at the University of Barcelona.

Luis F. Brito-Rivera is Ph. D Candidate in the department of Psychology at the University of Barcelona.

Contact Address: Moisés Esteban-Guitart. Institut de Recerca Educativa, Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona. Plaça de Sant Domènec, 9, 17071, Girona. E-mail: moises.esteban@udg.edu

Use and Curricular Integration of the Digital Interactive Whiteboard (DIW) in the Music Classroom: A Single Case Study in Segovia (Spain)

Inés M. Monreal
University of Valladolid

Andrea Giráldez
University of Valladolid

Alfonso Gutiérrez
University of Valladolid

Abstract

This paper discusses the results of a single case study in a 4th grade music classroom. The aim of the study was to get knowledge about the use and curricular integration of the Digital Interactive Whiteboard. From the results, we conclude that although the Digital Interactive Whiteboard has been used as a tool and as a teaching resource in every session through out the course, this has not implied a process of methodological change with the students leading their own learning.

Keywords: interactive whiteboard, information and communication technology, primary school, music curriculum, music education

Uso e Integración Curricular de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) en la Clase de Música en Primaria: Un Estudio de Caso en Segovia

Inés M. Monreal
Universidad de Valladolid

Andrea Giráldez
Universidad de Valladolid

Alfonso Gutiérrez
Universidad de Valladolid

Resumen

Presentamos un estudio de casos único cuyo objetivo fue el de conocer el uso y la integración curricular de la Pizarra Digital Interactiva en un aula de música de cuarto de primaria. De los resultados cabe concluir que se ha hecho un uso de la PDI en el aula como herramienta y como recurso didáctico en todas las sesiones del curso, pero que no ha supuesto en realidad un proceso de cambio metodológico con el alumno como protagonista de su propio aprendizaje.

Palabras clave: pizarra digital interactiva, tecnologías de la información y la comunicación, educación primaria, currículum de música, educación musical.

Nuestro estudio se enmarca en una investigación educativa que utiliza fundamentalmente metodología cualitativa. Al centrarnos en el estudio del contexto, nuestra intención es mostrar un ejemplo de cómo se ha integrado la Pizarra Digital Interactiva, a partir de ahora PDI, en un aula de música de primaria, ver el uso que se ha hecho de la misma como recurso didáctico y considerar si la integración de la herramienta facilita algún tipo de cambio metodológico basado en el constructivismo. Hemos tratado de estudiar nuestro caso con la profundidad que recomiendan teóricos como Stake (1998); Arnal, Rincón y Latorre (1994); Rodríguez, Gil y García (1996) y Goetz y Lecompte (1988). Dentro de la tipología de estudio de casos, el que aquí abordamos se consideraría como un caso instrumental, porque se parte del conocimiento de un caso particular para intentar comprender un problema más amplio.

Los primeros usos de la PDI como recurso tecno-pedagógico y educativo se sitúan cronológicamente en la pasada década. Por tanto, podemos afirmar que su génesis es reciente (Alonso, Alconada, Gallego & Dulac, 2009). Su incorporación a las aulas como herramienta complementaria a la labor docente en España tuvo su inicio en la comunidad autónoma de Aragón.

En el ámbito europeo, los primeros usos de la PDI en el contexto de la educación los encontramos en el Reino Unido. Universidades como la de Keele han llevado a cabo varios proyectos de investigación teniendo como base la utilización de la PDI en el aula y su influencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos (Miller & Glover 2001a, 2001b, 2002; Miller, Averis y Glover 2003a, 2003b, 2004, 2005). En la Universidad de Gales también llevan a cabo estudios de investigación sobre el uso de la PDI en la enseñanza primaria (White, Beauchamp & Alexander, 2014). Una de las tesis de referencia que encontramos sobre PDI en el ámbito educativo fue la de Lewis (2013) en el Reino Unido. En otros países europeos también

se han llevado a cabo estudios sobre el impacto de las PDI en la educación (Koster, S., Volman, M. & Els Kuiper, M., 2013).

En España también contamos con interesantes estudios. Autores como Vadillo y Marta (2010); Marqués (2000; 2004; 2006); Sánchez (2007); Sánchez (2012); Domingo, M. y Marqués, P. (2013), Segovia y Casas (2011), Alonso, Alconada, Gallego y Dulac (2009), y algunos otros, abordan la integración curricular de la PDI en el entorno educativo.

Marqués, Casal y Blesa (2002) realizan una síntesis del proyecto de investigación que iniciaron en 2001 desde el grupo DIM-UAB de la Universidad Autónoma de Barcelona, con el que pretendían comprobar si uso de la pizarra digital en el aula de clase suponía mejoras en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Consideran estos autores que sí se puede innovar, motivar, promover aprendizajes importantes y atender a la diversidad a través de la utilización de la pizarra digital.

Marqués (2004) apunta a la necesidad de que exista la voluntad del profesorado para adaptarse al cambio y su decisión profesional de mejorar sus prácticas docentes adecuándolas al potencial didáctico de las TIC. Destaca la versatilidad de la PDI y detalla las diferentes formas de uso de la pizarra digital.

Consideramos que la PDI no puede reducirse simplemente a una herramienta complementaria circunstancial, más aún cuando las Administraciones Educativas de las diferentes Comunidades Autónomas han gastado una cantidad importante de dinero para dotar a los centros educativos de dicha tecnología. Quizás debamos reflexionar si realmente la herramienta facilita el proceso de enseñanza aprendizaje o es un mero aparato más que se suma al elenco de herramientas tecnológicas que se poseen en el aula, pero que no se utilizan optimizando su especificidad como recursos didácticos.

Metodología

Nuestro estudio se enmarca en una investigación educativa que utiliza, fundamentalmente, una metodología cualitativa. Nos decantamos principalmente por la misma porque consideramos que era una manera naturalista y humanista de abordar el estudio de casos. Para ello, como investigadores, necesitamos acogernos a un enfoque interpretativo partiendo, por un lado, de los problemas (Stake, 1998), pero dejando que los acontecimientos observados nos lleven a hechos cambiantes que determinen el carácter inductivo de la presente metodología y, en definitiva, al informe final del estudio de casos.

Queremos analizar la conducta observable (Pérez, 1994a) con la observación participante. Desde el inicio, teníamos claro que buscábamos interpretar en profundidad lo que sucedía en una situación concreta dentro del aula, observando la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural. Con esta metodología se pretende entender el contexto natural y la complejidad del tema investigado. Con respecto a autores relevantes que investigan sobre aspectos relativos a los métodos cualitativos de investigación educativa encontramos, entre otros, a Taylor y Bogdan (1986); Bisquerra (coord.) (2004); Buendía, Colás y Hernández, (1998); Rodríguez et al. (1996); Cohen y Manion (1990); Goetz y LeCompte (1988); Arnal, Rincón y Latorre (1994); Santos (1990), Denzin y Lincoln (coords.) (2012); Kvale (2011); Díaz y Giráldez (coord.) (2013).

Muestra de la investigación

Con respecto al tamaño de la muestra, la misma está tomada del centro público de educación infantil y primaria situado en Carbonero el Mayor, una localidad de la provincia de Segovia. La muestra la conforman 27 alumnos de cuarto de Primaria, de los cuales uno de ellos es ACNEE (Alumno con necesidades educativas especiales) pero no se llevaba a cabo una adaptación curricular con dicho alumno en el área de música y su profesor de música, nuestro informante principal, al que aquí llamaremos con el siguiente código P4P1 (la letra P indica que es profesor, seguido del curso que está

impartiendo y el nivel, 4P, y por último, el número 1 porque sólo es un profesor el que aparece en todo el estudio).

Dicho docente es un varón que a nivel académico posee dos diplomaturas: Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Musical, que terminó de cursar en 1997. Lleva trabajando en el centro donde se ha realizado la investigación, desde el curso 2002, como profesor especialista de música.

Tiene una sólida formación musical y una formación en tecnología musical que ha adquirido con el autoaprendizaje. Como él mismo responde cuando se le pregunta por qué cree que ha desarrollado la competencia digital y cómo lo ha conseguido:

Me comparo con mis compañeros de este colegio, de otros colegios; yo no he estudiado informática, todo lo que he aprendido ha sido por mi cuenta o por cursos o por amigos que pregunto, yo tengo mucha inquietud. Cuando me compré el primer ordenador, me acuerdo que el informático me dijo: toca todo lo que quieras, que no te lo puedes cargar, que es imposible cargártelo, que para cargártelo tienes que saber mucho. Pues a partir de entonces yo empecé a toquetear, a investigar, a jugar y me encanta.

Cualquier programa que me llame la atención, lo busco y aprendo, soy autodidacta, tengo vicio por aprender. Hice un curso de música por ordenador en el Centro Superior de Formación del Profesorado, el curso estaba basado en la experiencia de un profesor de música de Soria y cómo tiene todo integrado en la programación. *(EMIP1-3)*¹

La trayectoria formativa y musical de P4P1 sin duda influye en su concepción de la música y la tecnología en el aula. Lo que sabe no sólo proviene del autoaprendizaje sino que también recibió formación en cursos de música. También ha ejercido como ponente en cursos relacionados con las TIC.

Proceso de obtención de datos

Para cumplir el objetivo principal de nuestra investigación: ¿Cuál ha sido el uso y la integración curricular de la PDI en el aula de música de Primaria según el caso estudiado?, y basándonos en el proceso deductivo – inductivo Buendía et al. (1998), se establecieron ocho macro-categorías que se han elaborado en base a la observación participante llevada a cabo. Tal como apunta Stake (1998), cada caso es particular y único, y por ello se deben definir bien las distintas categorías.

Tabla 1

Macro-categorías definidas.

-
1. El clima del aula en relación con el uso de la PDI.
 2. El interés del alumnado por los contenidos tratados cuando se usa la PDI.
 3. La integración curricular de la PDI como herramienta principal en las sesiones.
 4. La integración curricular de la PDI como herramienta secundaria en las sesiones.
 5. El desarrollo de las sesiones sin el uso de la PDI.
 6. Ventajas e inconvenientes del uso de la PDI en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
 7. Del proceso metodológico conductista al constructivista integrando la PDI en cada sesión.
 8. La adquisición de la competencia digital en el alumnado.
-

Con respecto a cada macro-categoría, se establecieron numerosas preguntas, algunas de ellas tras haber empezado a realizar la observación en el campo.

Con respecto a la primera, “El clima del aula en relación con el uso de la PDI”, nos hacemos las siguientes:

¿El uso de la PDI por parte del profesor condiciona una mejora del clima de la clase?

¿El uso de la PDI por parte del alumnado facilita que el resto del grupo clase esté más atento a lo que ocurre en el aula a nivel académico?

Con respecto a la segunda, “Interés del alumnado por los contenidos tratados cuando se usa la PDI”, nos hacemos las siguientes preguntas que intentaremos contestar en el estudio:

¿El interés del alumno por la asignatura está relacionado con su gusto por salir a realizar actividades relacionadas con la PDI?

¿El uso de la PDI por parte del profesor conlleva un mayor interés del alumno por aprender?

¿Merma el interés del alumnado si no son actividades que están relacionadas con la PDI?

Con respecto a la tercera categoría: “La integración curricular de la PDI como herramienta principal en las sesiones”, nos preguntamos las siguientes cuestiones:

¿Cuál es el grado de utilización de la PDI como herramienta principal en cada sesión?

¿Cuántas y cuáles son las actividades en las que utiliza de una manera más integradora la PDI dentro del currículo de la asignatura?

¿Cuál es el modo en el que el profesor lleva a cabo dicha integración?

Con respecto a la cuarta categoría: “La integración curricular de la PDI como herramienta secundaria en las sesiones”, nos hacemos las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los bloques de contenidos en los cuales se utiliza de una manera secundaria y por qué?

¿Qué tipo de uso se hace de la herramienta?

¿Con qué otros soportes informáticos se puede obtener el mismo resultado que con el uso secundario de la PDI?

Con respecto a la quinta categoría: “El desarrollo de las sesiones sin el uso de la PDI”, nos preguntamos las siguientes cuestiones:

¿En qué bloque o bloques de contenido no se utiliza la PDI en las sesiones?

¿Cuáles son los motivos por los cuales no se utiliza la PDI?

¿Muestran interés y esfuerzo los alumnos con contenidos no trabajados sobre la PDI?

Con respecto a la sexta categoría, “Ventajas e inconvenientes del uso de la PDI en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos”, nos hacemos las siguientes preguntas:

¿El uso que se hace de la herramienta realmente aporta ventajas para la transmisión de contenidos?

¿Favorece el trabajo en equipo?

¿Es una herramienta motivadora para los alumnos?

¿La utilización de la PDI reduce la brecha entre la escuela y la Sociedad de la Información (SI)?

¿Cuáles son las desventajas de utilizar la PDI en comparación con otros dispositivos?

Con respecto a la séptima categoría, “Del proceso metodológico conductista al constructivista integrando la PDI en cada sesión”, nos hacemos las siguientes preguntas:

¿Se cambia la metodología de enseñanza por la integración curricular de la PDI?

¿En qué momentos cambia la metodología de enseñanza usando la PDI?

¿El uso de la PDI potencia el trabajo en grupo y la autoformación del alumno?

¿El docente sigue utilizando la misma metodología conductista aunque cambien los medios informáticos utilizados?

¿Cómo afecta la formación permanente en el cambio en el paradigma educativo?

Con respecto a la octava y última categoría, “La adquisición de la competencia digital en el alumnado”, nos preguntamos:

¿Favorece el desarrollo de la competencia digital en el alumnado el hecho de que utilice la PDI?

¿Cuáles son las actuaciones que son capaces de realizar con la PDI?

Resultados

En el estudio de investigación, que se llevó a cabo durante el curso 2010/2011, se analizaron a través de la observación participante, las entrevistas y los cuestionarios todas y cada una de las macro-categorías.

Con respecto a la primera macro-categoría, relativa al clima del aula en relación con el uso de la PDI, se ha llevado a cabo una observación sistemática durante seis sesiones (dos en cada trimestre) para comprobar si el clima del aula se había modificado a lo largo del curso.

Tabla 2

Situaciones observadas sobre el clima del aula cuando el profesor utiliza la PDI

Situaciones observadas	Registros realizados
Todo el alumnado atiende y está pendiente de las actuaciones que lleva a cabo el profesor	5
La clase está parcialmente en silencio y un grupo minoritario (5 alumnos) están distraídos	1
Más del 50% del alumnado está distraído o hablando con otro compañero	0
Los alumnos están distraídos casi en su totalidad	0

Fuente: elaboración propia

A tenor de los datos que nos arroja la presente tabla y cotejados con los datos que nos ofrecen las entrevistas informales, consideramos que el clima del aula mientras se está haciendo uso de la PDI por parte del profesor, es el adecuado, sin ningún elemento disruptivo que altere la dinámica de la clase. Mostramos el párrafo de una entrevista que consideramos relevante para validar la conducta observada, realizada al informante principal:

Estoy maravillada con la conducta que tienen los alumnos en clase. Efectivamente, este tipo de grupos no es lo normal en las aulas, es un grupo muy bueno, a todos los niveles. (EIM 2.12P1-2)²

Tras el análisis de los datos podemos abordar las dos preguntas que hicimos al comenzar el apartado de clima del aula: la primera de ellas hacía referencia a “conocer si el uso de la PDI por el profesor condicionaba la mejora del clima de la clase”. Tras la observación sistemática con registros, la observación participante y las entrevistas informales, hemos determinado que sí condiciona, aunque el clima de aula, usando o no la PDI, siempre tiende a ser favorable, dado que no sólo influye el uso de la herramienta sino la comunicación y relación profesor – alumno, entre otros factores.

La segunda pregunta que nos hacíamos era “si el uso de la PDI por parte del alumnado facilitaba que el resto del grupo clase estuviera más atento, prestando más atención a lo que ocurre en el aula a nivel académico”. La respuesta es claramente afirmativa, también ha sido validada por la

observación sistemática persistente y otros mecanismos de obtención de datos, como las entrevistas informales. Cada vez que un alumno sale voluntario a la PDI, el resto de compañeros presta más atención.

Con respecto a la segunda macro-categoría relativa al interés del alumnado por los contenidos tratados cuando se usa la PDI, mostrando la siguiente gráfica:

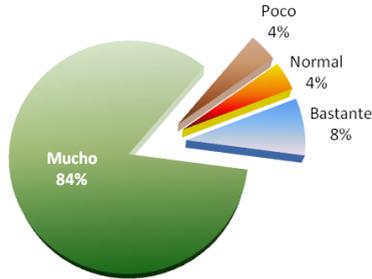


Figura 1
Gusto por salir voluntario en actividades relacionadas con la PDI
(Fuente: elaboración propia)

Nos interesaba conocer y analizar si los alumnos sólo se sentían motivados con actividades relacionadas con la PDI, si primaba la herramienta al contenido o viceversa, y pudimos comprobar que no, que prima el contenido, usando o no la PDI, como analizamos a continuación.



Figura 2
Gusto por salir voluntarios en actividades no relacionadas con la PDI
(Fuente: elaboración propia)

En relación a la tercera y cuarta macro-categoría: “La integración curricular de la PDI como herramienta principal y secundaria en las sesiones”, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los bloques de contenido de Escucha (Bloque 3) e Interpretación y Creación Musical (Bloque 4), ambos trabajados con la PDI como herramienta principal y secundaria. Los contenidos que se analizaron en el estudio fueron los derivados de la normativa educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en relación al currículo de educación primaria que aparece reflejado en el Decreto 40/2007. El contenido que más desarrolló el informante principal en cada sesión fue el relativo a la discriminación auditiva, las cualidades del sonido, su denominación y la representación gráfica. También aborda el uso de la PDI de manera más significativa en relación a los instrumentos musicales, tal como vemos en el siguiente fragmento de transcripción:

A4P6 le manda que toque en la PDI el dibujo de los crócalos, A3P17 no titubea y acierta el instrumento en el primer intento. A4P16 le manda que toque el triángulo y lo hace bien a la primera. A4P3 le manda a P4P1 que escoja un instrumento para ver si lo reconoce y lo toque en la PDI. El instrumento que escogió fueron los platillos. P4P1 manda a A4P17 que pare el triángulo que seguía sonando después de que sonaran los platillos. P4P1 les pregunta a todos qué instrumento falta por mencionar que aparece en la diapositiva y A4P24 dice que es el carillón, pero A4P17 tiene dudas y no sabe exactamente qué instrumento es, a lo cual P4P1 manda salir a A4P24 a la PDI para que indique cuál es dicho instrumento, pulsa la imagen y suena. Aprovecha P4P1 para explicar las diferencias entre el metalófono y el carillón. P4P1 dice que falta un instrumento por seleccionar, A4P8 levanta la mano, y cuando le da el turno dice que el instrumento que falta son los cascabeles, y P4P1 pregunta si los cascabeles son de metal, A4P17 asiente con la cabeza. (CC 2-12.9 – 11)³

Comprobamos en el estudio que las actividades más difíciles que ejercitaba con la PDI son las derivadas del material que ofrecía la editorial. En el bloque 4, relativo a la interpretación y creación musical, se hace

generalmente un uso secundario de la herramienta tecno-educativa, o bien como soporte para un audio, o bien como pantalla de proyección pero no hace un uso interactivo de la misma, como vemos en la siguiente transcripción:

La canción “En la feria de San Andrés” tiene un tempo rápido y les cuesta seguir la interpretación. Antes de pedir voluntarios, interpretan de manera conjunta la canción. Después pide voluntarios y salen los solistas de la primera tanda y saca a A4P3, A4P14, A4P21, A4P18, A4P13, A4P16, A4P17, A4P10. Orden de instrumento: trompeta, guitarra, violín, flauta, piano, clarinete, maracas, pandero. Mientras cada uno hace su parte solística de frente a todos sus compañeros, el profesor hace con mímica la manera de ejecución de cada uno de los instrumentos, y entonces el alumno solista imita al profesor. Los alumnos interactúan poco, les agarra y hace que puedan interactuar y moverse. (CC 10.2. P.9).

En relación a la quinta macro-categoría, el desarrollo de las sesiones sin PDI se hace en el bloque de contenido de interpretación y creación musical, sobre todo cuando trabajan la percusión corporal. En relación a la sexta macro-categoría, las ventajas del uso de la PDI, según la perspectiva del informante principal, son las siguientes:

Una de las ventajas es la motivación, que es mayor. También las metodologías, la exposición, la posibilidad de trabajar con muchos programas, de búsqueda de recursos. (EM 7.3 P 39 – 40).

Si tenemos que destacar una desventaja que se ha producido en cada una de las sesiones, ésta ha sido, como se puede comprobar en el siguiente fragmento de transcripción:

La sombra que proyecta el alumno cuando sale a la PDI no permite, al resto de los compañeros, ver lo que aparece proyectado en la pantalla. El consumo de la lámpara del proyector.

El cansancio visual tanto de alumnos como del profesor, al estar casi toda la sesión mirando la PDI encendida (CC 16.6 P.14).

En las entrevistas semi-estructuradas se preguntó al profesor de música sobre los inconvenientes que veía en la PDI. Transcribimos un fragmento de la respuesta:

Fundamentalmente la sombra, y que con la pizarra tradicional es más rápido corregir si te equivocas (EM 7.3 P 21 – 22).

La séptima macro-categoría tratada es la relativa al proceso metodológico utilizado integrando la PDI en cada sesión. A tenor de los datos observados, no es coincidente la mentalidad del profesor, que aparentemente puede pensar que sí está en pro de acercarse a una metodología constructivista, con la realidad.

Para comprobar si difería en algo la metodología usada en una clase con PDI y en una clase sin PDI, nos adentramos en una sesión de la clase de música de 3º de primaria, el viernes 11 de marzo de 2011, en la que él también es profesor. Esta clase se imparte en el aula de música, en la que no hay PDI.

Pudimos comprobar que su estilo expositivo y de potenciación de aprendizaje era el mismo en dos aulas distintas. Su capacidad de motivación, teniendo la PDI en las explicaciones, también se hizo patente en la sesión sin PDI. Con respecto a los aparatos utilizados: en la clase sin PDI de 3º de primaria recurrió al teclado electrónico (que nunca utilizó en su clase para los ejercicios de escalas). También tuvo que recurrir a un reproductor de CD, algo que nunca empleó en el aula de 4º, pues el ordenador y la PDI le servían de soporte de audio, pero básicamente la metodología era la misma. Seguimos encontrando, pues, la secuencia de profesor frente a 27 alumnos; esto no constituye un cambio en el paradigma educativo.

La última macro-categoría es la relativa a la adquisición de la competencia digital del alumnado. Nos interesaba, entre otros aspectos, conocer las actuaciones que eran capaces de hacer ellos con la PDI. Los resultados han sido los que aparecen en la siguiente gráfica.

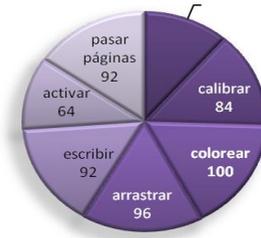


Figura 3
Actuaciones que los alumnos son capaces de hacer con la PDI (Fuente: elaboración propia)

Algunas de las actuaciones mostradas no han sido vistas en el aula; puede que sepan calibrar, pero no han tenido que hacerlo nunca porque el profesor era el encargado de dicha misión.

Sin embargo, sí manifiestan que lo que menos les gusta de la PDI es precisamente eso, que se “descuadra”, tal y como escriben literalmente ellos en el cuestionario y, en segundo lugar, destacan como negativo que cuando un alumno se pone delante de la luz que proyecta el proyector, no se ve bien la pantalla.

Con respecto a la última pregunta, relativa a si los alumnos son capaces de elaborar presentaciones de trabajos y las muestran en la PDI, no se ha trabajado nada relativo a este aspecto en todo el curso académico.

Dado que ha habido un tercio de alumnos que apenas ha salido a utilizar la PDI, y que los que han salido se han limitado a pasar páginas, escribir y colorear, pero no a realizar ninguna actividad creativa desde el punto de vista del alumno, es decir, ninguna actividad elaborada por ellos, no se ha podido apreciar el nivel de competencial digital adquirido por los alumnos.

Discusión y conclusiones

La elaboración de este estudio de casos único ha permitido conocer la realidad del uso e integración curricular de la PDI en un aula concreta de música de primaria de un centro rural, la competencia digital docente (CDD)

y también ha posibilitado reflexionar sobre el uso que se hace de la herramienta y sobre su utilización como recurso educativo.

A continuación, se recogen las conclusiones sobre los objetivos establecidos en la investigación.

El estudio determina que el clima del aula cuando se utiliza la PDI y el grado de motivación e interés del alumnado ante la materia es prácticamente igual, con o sin uso de PDI; que no es el instrumento tecnológico el que marca el clima, sino el profesor y la actitud positiva de los alumnos ante nuevos aprendizajes. Ahora bien, analizando el clima del aula, por un lado, a través de las observaciones sistemáticas relativas a situaciones relacionadas con el clima del aula si el profesor utiliza la PDI, o el clima de aula, por otro, si es el alumno el que utiliza la herramienta, comprobamos que el clima varía cuando sale un alumno a realizar una actividad a la PDI a cuando sale el profesor a explicar sobre la PDI. Es definitorio y concluyente que, en las situaciones en la que son los alumnos los que salen voluntarios para realizar alguna actividad con la PDI, todo el alumnado atiende y está pendiente de todas las actuaciones que los voluntarios llevan a cabo. Cuando sale el profesor la atención no es tan intensa.

Dentro de los diez contenidos que se reflejan en la programación de aula relativos al bloque “Escucha”, el contenido donde ha tenido más presencia la PDI ha sido el primero, relativo a las cualidades de los sonidos: discriminación auditiva, denominación y representación gráfica. En éste, consideramos que se hace un uso incorrecto de la herramienta, puesto que con ella se hace lo mismo que si se hubiera integrado la pizarra convencional con un ordenador en el que se reprodujeran los audios que él potencia con la PDI. El estudio determina que no podemos entender el concepto de integración curricular de la herramienta por parte del docente, cuando utiliza la herramienta como proyector de imagen o cuando la utiliza como reproductor de audio.

En el bloque cuarto, se ha dado un peso totalmente descompensado del uso de la herramienta; esta descompensación se demuestra con el sub bloque relativo a la creación musical.

En lo que se refiere al contenido décimo, relativo al acompañamiento de canciones y piezas instrumentales con bases pregrabadas, el profesor utiliza

la PDI como reproductor de audio para escuchar las bases musicales que él mismo ha creado, pero no como recurso interactivo que facilite la innovación y deje a los alumnos ser copartícipes de dichas creaciones.

Para concluir con el bloque cuarto, y a modo de reflexión, afirmamos que el uso que se hace de la PDI como herramienta, no es adecuado a la potencialidad de la misma.

Consideramos que no se está haciendo un uso correcto de la PDI, ni como herramienta ni como recurso didáctico. Las posibilidades que ofrece la PDI son amplias y el profesor mismo, en las entrevistas, manifiesta que no le ha sacado todo el rendimiento posible a la herramienta.

Con respecto a las ventajas del uso de la PDI en el área de música de primaria, en estas conclusiones vemos que, de manera objetiva, no son tantas, dado que muchas de las actuaciones que han sido llevadas a cabo con la PDI se podían haber suplido con un *radio-cassette* con lector de CD o con un ordenador, videoprojector y pantalla de proyección. Otras, un porcentaje mayor, estaban integradas perfectamente con la PDI, eran interactivas, y han sido las relativas a los contenidos referidos a la organología y a elementos del lenguaje musical. Consideramos que ventajas como las que apunta Gervilla (2010) podían haber sido suplidas por otras herramientas, excepto una de ellas, la relativa a que la PDI hace las clases más interactivas y facilita que el alumno se implique más y participe más. Efectivamente, con los medios que contaba el profesor, sólo ésta podía realizarse exclusivamente con la PDI, así que como ventaja notable apuntamos la interactividad.

En relación a las desventajas o inconvenientes, tanto los alumnos en los cuestionarios como el profesor en las entrevistas semi-estructuradas, apuntan que una de las principales desventajas es la sombra que proyecta el alumno cuando sale a la PDI. Nosotros, además, apuntamos otras desventajas, como posibles fallos en la conexión a Internet (aunque en la observación no ha ocurrido), la necesidad de un mayor tiempo para elaborar unidades didácticas para poder integrar curricularmente la herramienta de manera eficiente, problemas de funcionamiento del software de la PDI y el elevado coste para el centro educativo del mantenimiento de equipos y lámpara del cañón de proyección.

En relación al objetivo relativo a transitar desde el proceso metodológico conductista al constructivista, integrando la PDI en cada sesión, debemos apuntar que no se ha llevado a cabo dicho cambio. Se ha manifestado que no tiene una mentalización real de la necesidad de dicho cambio. Para comprobar si se cumplía este objetivo o no, estuvimos observando su docencia en un curso donde no utilizaba la PDI, y la metodología era prácticamente la misma, sólo difería en las actividades con un mayor componente interactivo. El estudio ha evidenciado que el profesor no contempla trabajo en equipo que potencie la creación de nuevos aprendizajes y, por tanto, no les potencia la creatividad, no cambia la manera de evaluar dado que sigue evaluando como si no utilizara aparatos tecnológicos. Por este motivo, concluimos afirmando que el docente sigue utilizando la misma metodología conductista con el apoyo de las TIC.

En relación al último objetivo planteado en el estudio, relativo a conocer el grado de competencia digital de los alumnos y su grado de implicación ante la utilización de la PDI, las conclusiones que arroja el estudio, determinan que un 79,2 % de los alumnos utiliza con frecuencia el ordenador, es decir, más de tres cuartos del total usan las tecnologías en su ámbito cotidiano. Además, un porcentaje muy alto, un 96%, posee ordenador en casa, eso determina que casi la totalidad de los alumnos tenga intención de conocer las posibilidades de aprendizaje de la PDI; sin embargo, el profesor no ha dejado explorar su creatividad de una manera autónoma y se ha limitado a dejar a los alumnos realizar las actividades, no a participar en proyectos de creación musical sencillos.

Para finalizar, y en relación a la pregunta principal objeto de estudio, debemos afirmar que sí se ha hecho uso de la PDI en el aula, como herramienta y recurso en todas las sesiones, pero no el uso acorde a un proceso de cambio metodológico; desde nuestro punto de vista, no se ha realizado una integración curricular coherente y eficiente de la PDI como recurso didáctico. Esto puede ser debido, por un lado, a la falta de creatividad del profesor, y por otro, por la falta de tiempo para generar recursos didácticos adaptados a las necesidades reales de un grupo clase de veintisiete alumnos.

Con respecto a las limitaciones del estudio presentado:

Limitaciones referidas a la singularidad y especificidad del estudio de casos único. Previsiblemente, existirán otros profesores de música que aborden el uso y la integración curricular de la PDI de una manera parecida a como lo hace nuestro informante principal, pero nosotros nos hemos decantado por abordar un estudio único, para entender su complejidad en profundidad y aprender del mismo

Limitaciones relativas a la falta de literatura específica en relación a fuentes secundarias, que aborden estudios de investigación sobre la praxis educativa del profesor de música utilizando la PDI en su aula.

La tercera limitación viene derivada de la cronología del estudio: el acceso al campo tuvo lugar en el curso 2010/ 2011, ahora, en el curso 2013/ 2014, las circunstancias han cambiado y las prácticas docentes en relación al uso de la PDI suponemos que también.

En lo relativo a las líneas de investigación futuras, consideramos que es un estudio abierto, señalamos a continuación algunas de ellas.

Consideramos de gran interés que los profesores de música, reflexionaran sobre su práctica docente, sobre la incorporación de las TIC en el aula y sobre cómo afrontar el cambio metodológico, y que esas reflexiones se plasmaran en trabajos de investigación.

Es necesario un estudio serio, profundo y globalizado sobre el uso y la integración de la PDI en el área de música, y por ende, en otras áreas, para reflexionar sobre la práctica docente y dar los pasos necesarios ante una nueva práctica adaptada al concepto de “escuela nueva”.

Es necesario un estudio minucioso donde se analice el aprendizaje informal del alumno usuario y consumidor de música a través de las TIC con el aprendizaje formal, para llegar a un nexo común que potencie ambos aprendizajes en pro de un desarrollo integral del alumno.

Es fundamental buscar otros dispositivos tecnológicos, tales como las *tablets*, que poseen la pantalla multitáctil que permite acceder a contenidos e interactuar con el dispositivo, potenciando, en tiempo real, el acceso a contenidos multimedia y facilitando la creación de contenidos multilinguaje,

y analizar su viabilidad y eficacia en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Realizar estudios de caso en otras provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, para analizar cuál es el uso que se da a la herramienta y cómo es llevada a cabo su integración curricular dentro del área de música.

En definitiva, esta investigación ha intentado dar respuesta a nuestra preocupación profesional, como docentes, por conocer los usos que se están haciendo en la escuela de herramientas tecnológicas, tales como la PDI, en el ámbito de la educación musical, con la única pretensión de contribuir modestamente al debate abierto en la educación española sobre si dicha herramienta contribuye o no a conseguir el cambio metodológico hacia el constructivismo, que reduzca la brecha entre la escuela y la sociedad cambiante y digital en que vivimos.

Referencias

- Alonso, C., Alconada, C., Gallego, D. & Dulac, J. (2009). *La pizarra digital. Interactividad en el aula*. Madrid: Cultiva Comunicación S.L.
- Arnal, J., Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Díaz, M. & Giráldez, A. (coords.) (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Domingo, M. & Marqués, P. (2013). Experimentación del uso didáctico de la pizarra digital interactiva (PDI) en el aula: plan formativo y resultados. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 31, 91-108.

- Gervilla, C. (2010). La pizarra digital interactiva en el aula. En J. Dulac y C. Alconada (Coords.) *I Congreso de Pizarra digital. Publicación de Comunicaciones*. Madrid: Pizarratic, pp. 109-124
- Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Koster, S., Volman, M. & Els Kuiper, M. (2013). Interactivity with the interactive whiteboard in traditional and innovative primary schools: An exploratory study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29, 1-16.
- Lewis, J. (2013). A case study of teachers' perceptions towards the use of interactive whiteboard in the Foundation Phase of a valleys primary school in South Wales, United Kingdom. Tesis doctoral. Recuperado de: <https://repository.cardiffmet.ac.uk/dspace/handle/10369/5060>
- Marqués, P. (2000). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. *Didáctica, innovación y Multimedia (DIM)*. 16, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Marqués, P. (2004). 7 preguntas sobre la pizarra digital. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 196, 15-20.
- Marqués, P. (2006). *Pizarra digital en el aula de clase*. Barcelona: Edebé.
- Marqués, P., Casal, P. & Blesa, J.A. (2002). La pizarra digital en el aula: una investigación en marcha. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 185, 23-30.
- Miller, D. & Glover, D. (2001a). Missioners, tentative and luddites: leadership challenges for school and classroom posed by the introduction of interactive whiteboards into schools in the UK. *BEMAS Conference Newport Pagnell*.
- Miller, D. & Glover, D. (2001b). Running with technology: the pedagogic impact of the large scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education* 10, 257-275.
- Miller, D. & Glover, D. (2002). The interactive whiteboard as a force for pedagogic change: the experience of five elementary schools in an English education authority. *Information Technology in Childhood Education*, 1, 5-19.
- Miller, D., Averis, D. & Glover, D. (2003a). The introduction of interactive whiteboard technology to secondary school mathematics teachers in

training. European Research in Mathematics Education III. *Third Conference of the European society for Research in Mathematics Education*.

- Miller, D., Averis, D. & Glover, D. (2003b). The impact of interactive whiteboards on classroom practice: examples drawn from the teaching of mathematics in secondary schools in England. *International Conference of Mathematics Education*. Czech Republic.
- Miller, D., Averis, D. & Glover, D. (2004). Panacea or prop: the role of the interactive whiteboard in teaching effectiveness. *Tenth International Congress of Mathematics Education*. Copenhagen, Denmark.
- Miller, D., Averis, D. & Glover, D. (2005). Presentation and pedagogy: the effective use of the interactive whiteboards in mathematics lessons. *Sixth British Congress of Mathematics Education* (pp. 105-112).
- Pérez, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: LaMuralla.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Sánchez, J.M. (2007). ¿Qué pizarra digital interactiva necesito en mi aula? Tipos según su tecnología de posicionamiento. *Ensayos*, 22, 263-277.
- Sánchez, D. (2012). Análisis del rendimiento y de la integración de la Pizarra Digital Interactiva en las aulas. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 263, 16-21.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano (teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares)*. Madrid: Akal.
- Stake, B. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Segovia, J. P. & Casas, L. (2011). Utilización de la pizarra digital interactiva en el aula de música: análisis de las actitudes del alumnado. *Eufonía*, 53, 97-103.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vadillo, M. & Marta, C. (2010). La pizarra digital como herramienta de aprendizaje. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 61. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10920

White, S., Beauchamp, G. & Alexander, J.(2014). Researching interactive whiteboard (IWB) use from primary school to university settings across Europe an analytical framework for foreign language teaching. University of Wales. *Education Journal*, 17 (1), 30-52.

Notas

¹ Sistema de codificación: en el caso específico de las *entrevistas* se han realizado utilizando como primera letra la E. Seguido va la letra que referencia a la persona a la que se realiza la entrevista, el entrevistado, (M) – maestros – y por último va la letra indicadora del párrafo seguido de su numeración.

² Ídem.

³ Sistema de codificación: en el caso específico del *cuaderno de campo*, la codificación se ha realizado utilizando como primeras letras CC. A continuación, el día y número de mes y, por último, el párrafo y la numeración.

Inés María Monreal Guerrero es profesora asociada del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid.

Andrea Giráldez Hayes es profesora Titular de Universidad con dedicación a tiempo parcial en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid) y consultora del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Alfonso Gutiérrez Martín es profesor Titular de Universidad. Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid.

Contact Address: Inés María Monreal. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación del Campus María Zambrano. C/ Plaza Alto de los Leones, 1, 40005 Segovia (España).

E-mail: ines.monreal@mpc.uva.es

Review

Cruells, M. & Ibarra, P. (eds.) L. (2013). *La democracia del futuro. Del 15M a la emergencia de una sociedad civil viva*. Barcelona: Icaria.

Esta obra colectiva, editada por Marta Cruells y Pedro Ibarra, no pretende ser un libro más sobre el Movimiento 15-M. Los siete capítulos que lo forman buscan dar voz a los protagonistas, a esos experimentados o nuevos activistas que participaron en las actividades que el movimiento llevó a cabo desde la convocatoria de las manifestaciones del 15 de mayo de 2011. A partir de grupos de discusión y entrevistas en profundidad realizadas en Madrid, Barcelona y Sevilla, los autores interpretan diferentes aspectos del movimiento: su origen, sus actividades, su concepción de la *noviolencia*, el uso de los medios digitales, las prácticas feministas, las relaciones con el sindicalismo y la democracia emergente.

El libro comienza con una introducción de Pedro Ibarra donde el autor argumenta sobre la necesidad de exponer las voces de los participantes, pero reivindica igualmente el papel de los investigadores en ese intento de aportar objetividad a los análisis. No obstante, desde estas primeras páginas se pone de manifiesto el apoyo y la cercanía de los autores de los diferentes capítulos con el movimiento; un apoyo explícito que, inevitablemente, hace más subjetivas las miradas. Asimismo, en esta introducción se reflexiona sobre las causas que motivaron la explosión del movimiento y sobre la identidad colectiva que lo define; en este sentido, el autor destaca una serie de características que diferencian al 15-M de otros movimientos sociales anteriores; la presencia de ciudadanos sin experiencia previa en materia activista o el intento de construir alternativas no sólo desde el ámbito político sino también desde la sociedad misma, son aspectos que nos

permiten observar el grado de innovación y ruptura alcanzados por el movimiento.

El primer capítulo –«La praxis de la movilización: voces colectivas»– está basado en el trabajo de campo realizado por Julia Cañero, Jordi Bonet, Alessandra Caporale, Ángel Calle, José Candón, Diana Redondo y Marta Cruells. Se exponen las voces colectivas que surgieron de tres grupos de discusión que se realizaron a principios de 2012 como material en bruto. Las temáticas abordadas son: los antecedentes de la movilización, la explosión del 15-M, la diversidad de participantes, la confluencia de nuevos y viejos activistas, los mensajes y la definición del problema político, el papel de las redes virtuales y físicas y, por último, el futuro del movimiento.

El segundo capítulo –«Las asambleas populares: el ritmo urbano de una política de la experimentación»– está escrito por Adolfo Estalella y Alberto Corsín. Los autores realizan un estudio etnográfico de dos asambleas del 15-M en Madrid, la asamblea popular del barrio de Lavapiés y la asamblea popular del barrio de Prosperidad. Las *asambleas populares* son entendidas como «una forma de asociación a través de la cual se imagina y practica una ciudad distinta y se experimenta con nuevos modos de política» (p. 62). A partir de esta idea, Estalella y Corsín plantean la asamblea como un *objeto experimental*, narran la metodología asamblearia desarrollada por los participantes y reflexionan sobre aspectos observados como el ‘ritmo’, la ‘anticipación’ y la ‘lógica del cuidado’.

Julia Cañero aborda el estudio de la *noviolencia* en el tercer capítulo –«Movimiento 15-M: La noviolencia como metodología de acción y construcción de alternativas»–; tanto en cuanto a su conceptualización como en cuanto a los métodos para llevarla a cabo. En este sentido, es especialmente interesante estudiar la *noviolencia* como estrategia y no solo como moral pacifista: «quizá sea importante cuestionarse si no es más efectiva una lucha consciente y premeditada, basada en la desobediencia civil, que una batalla campal» (p. 91).

El cuarto capítulo –«Redes digitales y su papel en la movilización»–, escrito por José Candón y Diana Redondo, está dedicado a analizar el impacto de los medios digitales en el Movimiento 15-M. Internet es considerado no sólo como un espacio clave para debatir y organizar acciones y convocatorias, sino también como una de las señas de identidad del propio movimiento, un medio cuyas características (interactividad, descentra-

lización y deslocalización) entroncan con las preferencias de los nuevos movimientos por formas de organización horizontales, participativas e informales.

Sandra Ezquerro y Marta Cruells reflexionan en el quinto capítulo –«Movilización, discursos y prácticas feministas del 15M»– sobre la experiencia específica de las mujeres en el Movimiento 15-M a partir de las entrevistas individuales y los grupos de discusión que realizaron en las asambleas de Barcelona. Las autoras analizan los discursos y las prácticas feministas y señalan que aunque «no hay que despreciar en absoluto el mayor espacio, visibilidad y espacios de ‘liderazgo’ ocupados por las mujeres en comparación con otros movimientos anteriores [...] las intervenciones y propuestas políticas continuaron siendo realizadas mayoritariamente por hombres» (p. 145).

En el sexto capítulo –«Sindicalismo y 15M»–, Ángel Calle y José Candón abordan el estudio de las relaciones entre el 15-M y el sindicalismo. Los autores señalan que el movimiento «se organiza al margen de las organizaciones tradicionales como partidos y sindicatos» (p. 151); sin embargo, una de las características del 15-M es su grado de inclusividad y apertura y, en este sentido, el movimiento ha confluído también con las luchas sindicales clásicas. Asimismo, es interesante subrayar cómo las propias prácticas asamblearias del movimiento han influido en el entorno sindical de los profesores de secundaria y de los trabajadores de la sanidad pública.

El libro se cierra con un capítulo de Ángel Calle –«Democracias emergentes. Movilizaciones para el siglo XXI»– en el que el autor observa al 15-M no como un movimiento social sino como un espacio de movilización, un espacio donde se ha problematizado la democracia tanto en cuanto a sus estructuras representativas como en cuanto a las formas próximas donde se desenvuelve lo político y la política del futuro: lo público, lo común, la participación y la ética.

En conclusión, nos encontramos con una obra colectiva cuyo interés radica, por un lado, en los materiales obtenidos por los autores durante sus trabajos de campo; y, por otro, en las interpretaciones y reflexiones realizadas en torno a dichos materiales por parte de los investigadores. En este sentido, encontramos diferentes miradas y perspectivas que nos permiten comprender la complejidad del Movimiento 15-M y situarlo como

un fenómeno de máxima relevancia a nivel académico y como un acontecimiento que marcará las transformaciones sociales y políticas de los próximos años.

Ángel Barbas Coslado
UNED (Spain)
abarbas@edu.uned.es