

márgenes

Revista de **Educación** de la Universidad de Málaga

Vol. 5(1) enero, 2024

ISSN-e 2695-2769



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

umaeditorial 

|mār
ge
nes

EDITORIAL

Una vez más

One more time

EQUIPO EDITORIAL 5-6

ESTUDIOS Y ENSAYOS

La educación y el sentido de la vida

Education and Life's Meaning

RICARDO ORELLANA 7-14

INVESTIGACIONES

Necesidades, Expectativas y Realidades: Un Estudio de Caso sobre Pertinencia de la Oferta Académica en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca

Needs, Expectations and Realities: A Case Study on the Relevance of the Study Programs at Universidad Nacional, Sede Regional Brunca

LENA BARRANTES ELIZONDO Y BEATRIZ GAMBOA SÁNCHEZ 15-35

Sensaciones y significados: cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula

Sensation and meaning: the two faces of chilean teachers' emotions in the classroom

OCTAVIO POBLETE-CHRISTIE, RODRIGO CORNEJO, RODOLFO BÄCHLER Y MAURICIO LÓPEZ 36-54

Formar para investigar desde el grado universitario argentino:

Un estudio sobre la carrera de Ciencias Biológicas

Training for research at the university level in Argentina: A study of the Biological Sciences degree programme

MIRIAM LISET FLORES Y ANÍBAL BAR 55-74

EXPERIENCIAS

Creando redes de aprendizaje: Una experiencia intergeneracional en educación primaria

Creating learning networks: An intergenerational experience in primary education

AMAIA EIGUREN MUNITIS, NAIARA BERASATEGI SANCHO, JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE 75-90

ESTUDIANTES

El aula de primaria como espacio de convivencia y aprendizaje:

Una Investigación-Acción desde una perspectiva inclusiva

The primary classroom as a space for coexistence and learning:

Action-Research from an inclusive perspective

JOSÉ SERRANO BARRIENTOS 91-115

¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia

Why is it necessary for rural schools to be present in the initial teacher education?

Reflections in one's own voice

JESÚS RIVERA OLMO 116-126

HISTORIAS MÍNIMAS

No se pega

No hitting

MARI CARMEN DÍEZ NAVARRO 127-129

La Mesías, el delirio y la educación

The Messiahess, delirium and education

FERNANDO SÁNCHEZ LANZ 130-133

Cuidar de las palabras (II)

Take care of words (II)

J. EDUARDO SIERRA NIETO 134-137

La educación y la vergüenza filosófica

Education and philosophical shame

FERNANDO BÁRCENA 138-143

ENTREVISTA

“Nos está faltando un movimiento social y educativo *aggiornado* a los tiempos”.

Entrevista a Carlos Magro

“We lack a social and educational movement that is up to date with the times.” Interview with Carlos Magro

J. EDUARDO SIERRA NIETO, NIEVES MILLÁN ALCAIDE, MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS y ROSANA BAZAGA SANZ 144-147

RESEÑAS

Territorios (in)transitados. Claves para una educación (im)posible

Jiménez Gámez, R. A. (2021), UCA-Universidad de Cádiz

VALESKA CABRERA CUADROS 148-150

Entre el deseo de aprender y la pasión por la historia: relatos en la universidad contemporánea

Hermosilla Salazar, P. (2020), Santiago/CL-RIL editores

GISELI BARRETO DA CRUZ 151-154

Cinco ejercicios de pensamiento educativo

Gómez Ramos, D. (2023), UMA Editorial

ALEJANDRO DE LOS SANTOS 155-158

Una vez más

One more time

J. Eduardo Sierra Nieto, Mayka García García, Laura Pérez Granados, Ester Caparrós Martín, Noelia Alcaraz Salarirche, Manuel Fernández Navas, Diego Martín Alonso, Ana Yara Postigo Fuentes, Álvaro Pérez García y Virginia Viñoles
Equipo Editorial*

To cite this article: Sierra Nieto, J. E.; García García, M.; Pérez Granados, L.; Caparrós Martín, E.; Alcaraz, N.; Fernández Navas, M.; Martín Alonso, D.; Postigo Fuentes, A.; Pérez García, Á. y Viñoles, V. (2024). Una vez más. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 5-6. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18847>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18847>

En las primeras líneas de su *Pedagogía del oprimido* (1968), Paulo Freire ponía sobre la mesa el que fue uno de los asuntos centrales de su pensamiento: la naturaleza contingente de la condición humana. En el segundo párrafo de esta obra, decía lo siguiente:

Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su “puesto en el cosmos”, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda, instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas. (p. 37)¹

Una vez más... y no solo entonces, urge que nos pongamos a pensar a partir de la particular dramaticidad de la hora actual, situándonos como problema. *Una vez más...* recuperando la raíz antropológica de la pedagogía del de Recife, tratemos de distanciarnos de las cosas *que pasan* y pongamos pensamiento a *lo que nos pasa*.

Más de medio siglo después, el periodista y escritor argentino Martín Caparrós (2023) publica su libro *El mundo entonces, una historia del presente* (Random House), bajo una curiosa y estimulante premisa, la de una historiadora del siglo XXII a la que le hacen la petición de escribir un tratado sobre nuestra época. Una forma literaria de concretar aquella frase atribuida a Albert Camus, según la cual *para comprender el mundo hay que distanciarse de él*.

Tanto la invitación de Freire de iniciar, *una vez más*, el movimiento del pensamiento que nos lleve a problematizar la hora actual; como la propuesta de Martín Caparrós de arrojarnos a un lado del camino (y del tiempo) para reconsiderar la historia, nos dan el pie para presentar un nuevo número de *Márgenes, Revista de Educación en la Universidad de Málaga*. Sin embargo, ni la

1 La cita está tomada de una edición de 2002, publicada por Siglo XXI.

*margenes.revista.uma@uma.es

hora actual es equivalente a *la actualidad*; ni el *presente* es homologable con *la instantaneidad del ahora*. Diremos algo más al respecto.

Desde nuestra revista, creemos que el avance del conocimiento está ligado no solo a actuar ágilmente para mantenernos próximos a los titulares (a los *temas candentes*, a la *última hora*). También tiene que ver —y mucho— con peinar a contrapelo esa misma actualidad, interrogándola para agrietarla. Escuchando (leyendo) algunos textos que nos inviten a repasar el estado de las cosas, ralentizando el curso de los acontecimientos para no quedar aplastados por las novedades, ni seducidos por ellas.

Bajo esa apuesta hemos querido contar para este número, en nuestra sección de *Entrevistas* con Carlos Magro, consultor independiente en educación. Alguien que, como él mismo dice, *no está en ningún sitio, pero trata de estar en muchos*. Alguien que observa y escucha; que curioseas y se pregunta. Junto a él mantuvimos una jugosa conversación impulsada precisamente por ese ánimo de entablar una justa distancia con el mundo educativo y social. Y abordamos asuntos como la consabida *batalla cultural* que se disputa no solo en relación con nuestro campo, pero que especialmente respecto a este viene dibujando de un tiempo a esta parte un escenario de posiciones no siempre claras, que Carlos se esfuerza por desvelar. La publicación de los resultados del último informe PISA a finales del pasado año; la discontinuidad del legado de los *Movimientos de Renovación Pedagógica* o la necesidad de reconocer que la vida en las aulas es más rica en términos pedagógicos (y más desigual en términos de equidad), son otros de los temas que se abordaron.

Pues bien. *Una vez más* iniciamos año presentando —esta vez— el Volumen 5, número 1 de *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, con el claro propósito de contribuir a esa larga tradición de reflexión pedagógica que no se acomoda; que se espolea con el ánimo de no verse con-fundida con el *ahora* y que se compromete con el *presente* y su lectura, como diríamos nuevamente con Freire.

Nos encontramos en los *Márgenes*, desafiando los límites del pensamiento educativo, en constante diálogo con el mundo que habitamos.

La educación y el sentido de la vida

Education and Life's Meaning

Ricardo Orellana*

Recibido: 5 de agosto de 2023 Aceptado: 29 de noviembre de 2023 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Orellana, R. (2024). La educación y el sentido de la vida. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 7-14. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.17428>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.17428>

RESUMEN

En la actualidad, la sociedad se encuentra inmersa en una fascinación tecnológica que transforma la experiencia humana. El individuo contemporáneo es digital y transhumano, buscando conexión virtual, pero careciendo de contacto humano real. Este fenómeno genera un modelo “smart” de ser humano que lo aleja del encuentro y evita las grandes interrogantes de la humanidad. A pesar de estos cambios, la búsqueda del sentido de la vida persiste a lo largo de la historia. Las religiones y hasta la espiritualidad atea reconocen una trascendencia que va más allá de la realidad visible. En el ámbito educativo, es esencial abordar esta búsqueda de sentido, ya que ninguna explicación exhaustiva de la existencia se agota en lo aparente. El “sentido de la vida” trasciende meros significados lingüísticos o anatómicos, abarcando la percepción, significado dinámico, dirección intencional y valores. Este sentido se configura a través de las acciones interconectadas y se enriquece en situaciones límite, impulsando el crecimiento interior. En última instancia, el propósito humano se relaciona con la vida moral, cultural y espiritual, y educar en este sentido de la existencia es esencial para una formación integral y enriquecedora.

Este ensayo plantea dos enfoques del sentido de la vida: 1) como propósito subjetivo, individual o colectivo, y 2) como autorrealización y vida plena. Y propone cuatro áreas de acción educativa: aprender desde la simplicidad, educar las emociones, cultivar el amor y la amistad, y motivar llevar una vida de ideales. Entre sus principales conclusiones se destacan: la profunda conexión entre la educación y el sentido de la vida, la necesidad de integrar esta temática en el currículo académico y puesta en marcha de cambios en la política educativa.

Palabras clave: educación; pedagogía; sentido de la vida; simplicidad; educación emocional; ideal; motivación

ABSTRACT

Currently, society is immersed in a technological fascination that transforms the human experience. The contemporary individual is digital and transhuman, seeking virtual connection but lacking real human contact. This phenomenon generates a “smart” model of the human being that distances him from the encounter and avoids the great questions of humanity. Despite these changes, the search for the meaning of life has persisted throughout history. Religions and even atheistic spirituality recognize a transcendence that goes beyond visible reality. In the educational field, it is essential to address this search for meaning since no exhaustive explanation of existence is limited to what is apparent. The “meaning of life” transcends mere linguistic or anatomical meanings, encompassing perception, dynamic meaning, intentional direction, and values. This sense is configured through interconnected actions and is enriched in extreme situations, promoting internal growth. Ultimately, the human purpose is related to moral, cultural, and spiritual life, and educating in this sense of existence is essential for an integral and enriching formation. This essay proposes two approaches to the meaning of life: 1) as a subjective, individual, or collective purpose; and 2) as self-realization and full life. And it proposes



*Ricardo Orellana [0000-0002-0519-3417](https://orcid.org/0000-0002-0519-3417)

Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador)

rorellanafsc@gmail.com



four areas of educational action: learning from simplicity, educating emotions, cultivating love and friendship, and motivating to lead a life of ideals. Among the principal conclusions are: the deep relationship between education and the purpose of life, the necessity of incorporating this subject into the academic syllabus and the need to introduce modifications to educational policy.

Keywords: education; pedagogy; meaning of life; simplicity; emotional education; ideal; motivation

1. INTRODUCCIÓN

En cada época algo sucede que nos sacude, los vientos de hoy vienen cargados de la fascinación tecnológica. El ser humano de hoy es digital, es transhumano (Diéguez, 2017). No es un «nadie», es alguien, pero permanece anónimo. Es multitud, pero no es «nosotros». Es un conjunto de infinitos saberes contingentes, pero «sin interioridad». Es más «virtual», quiere estar con todos y en todos lados, pero al mismo tiempo sin el contacto con personas reales (Han, 2022). Prefiere escribir un texto, a veces con notables faltas de ortografía, o enviar una grabación, que encarar una conversación (Turkle, 2020). Y así, vamos fabricando un modelo «Smart» de ser humano que con vigor se va despojando de rostro y de cuerpo para encajar perfectamente en la sociedad tecnológica y del rendimiento, que lo aísla del otro, que lo retrocede, evitando el encuentro, y que se explota así mismo hasta que se derrumba.

Paradójicamente, a pesar de lo que está sucediendo, ningún grupo humano a través de la historia ha dejado de buscar una explicación a la existencia humana, al sentido que encierra su vida. Este fenómeno se extiende a todas las épocas y a todos los pueblos, y para ello, las religiones —la que sea—, nos han enseñado que la realidad no se agota en la realidad que vemos. Incluso la espiritualidad atea llega a coincidir que existe algo —o Alguien— que nos trasciende, que es absoluto, inefable, que nos supera (Comte-Sponville, 2021). Si esto es así, no podemos eludir, peor aún prohibir, educar en el sentido de la existencia humana.

2. EL SENTIDO DE LA VIDA

¿Qué se entiende por «sentido de la vida»? Obviamente no nos referimos a «sentido» como sentido del tacto o de la vista. No se trata de anatomía, la vida no es un órgano del cuerpo. Tampoco al «sentido» de las ciencias lingüísticas, aunque sin ser sinónimo, en algo se relaciona a lo que entendemos por significado y unidad. Tampoco «sentido» es estrictamente una trayectoria, como cuando alguien se mueve en el mismo sentido o en sentido opuesto al nuestro. Bunge expresaba muy bien esta idea, cuando afirmaba que no tiene sentido, hablar del «sentido de la vida» o del «sentido de la historia» a *«a menos que sea en algún sentido no semántico»* (Bunge, 1976). Por otra parte, el sentido abarca más que el significado. López Quintás lo aclara bastante bien cuando explica que beber un vaso de agua porque se tiene sed posee un significado básico al analizar la acción en sí misma. Su sentido irá más allá de su significado si se bebe en solitaria ansiedad o en compañía festiva, si es un acto rutinario o es el vaso de agua que te está salvando la vida. El sentido de beber agua se capta dentro de una *«trama de acciones interconexas»* (López Quintás, 2003). El sentido, por ser relacional, cambia, tiende a incrementarse o menguar de

acuerdo en situaciones límites en las que una persona vive. Y va configurándose de acuerdo con cómo lo hacemos crecer y madurar interiormente.

Sin embargo, cómo se verá, el “sentido” tiene algo de todo lo anterior, es percepción y sensibilidad, es significado dinámico y unidad, es dirección intencional hacia un bien o un valor. La misma aclaración va para el término “vida”. Nos referimos a la vida humana, no a la vida vegetal o animal. Nos referimos a la vida moral, a la vida cultural, a la vida que se ve tocada por los valores y —para los creyentes— a la vida espiritual y la vida eterna (Bueno, 1996).

Al preguntarnos por el sentido de la vida, inquirimos hacia dónde vamos y para qué existimos. Ha sido una pregunta que nos ha perseguido desde nuestros primeros años como especie. Y hoy, conocer sobre la dirección y la finalidad de nuestra vida, es uno de los cuestionamientos más apasionantes de la humanidad que ha puesto en marcha todo un proceso para descubrirlo, buscarlo y prepararnos para ello. Particularmente en la actualidad, donde los intercambios entre filosofía, informática y fenómenos relacionados con las revoluciones tecnológicas han resultado ser siempre disparadores de cuestionamientos conceptualmente fecundos (Floridi, 2007).

Y, como todo concepto valioso, su significado ha sido abordado desde varias interpretaciones. Aquí expongo las dos más importantes y que en mucho abarcan también a otras.

1. Como propósito o las razones para vivir

Si el propósito o las razones para vivir son de carácter subjetivo, lo determinará el individuo. En cambio, si existe algún agente externo al ser humano que lo causa, lo motiva y lo culmina, estamos ante visión más objetiva y trascendente.

La Iglesia Católica, por ejemplo, lo ha puesto de relieve en muchos de sus documentos:

Siempre deseará el hombre saber, al menos confusamente, el sentido de su vida, de su acción y de su muerte. La presencia misma de la Iglesia le recuerda al hombre tales problemas; pero es sólo Dios, quien creó al hombre a su imagen y lo redimió del pecado, el que puede dar respuesta cabal a estas preguntas, y ello por medio de la Revelación en su Hijo, que se hizo hombre. El que sigue a Cristo, Hombre perfecto, se perfecciona cada vez más en su propia dignidad de hombre. (Guadium et Spes, 41)

Tanto si el propósito es subjetivo, propio de la vida individual o de una vida colectiva, la pregunta por el sentido de la vida está llena de principios teleológicos conformados por el propio sujeto. Y, aunque los no creyentes le otorguen el peso a las configuraciones particulares del sentido de la vida, todas ellas se van sumando, como si fueran eslabones; se van entrecruzando, como si fuera un tejido, hasta ordenarse en la totalización de la interpretación, sin perjuicio que surjan eventuales oposiciones y contradicciones (Bueno, 1996).

2. Como autorrealización o una vida que vale la pena vivir

«¿Hay vida antes de la muerte?» Esta frase atribuida a Woody Allen y la misma, pero sin signos de interrogación, adjudicada a Eduard Punset (2014) puede enmarcar esta interpretación. ¿Qué clase de existencia vale la pena ser vivida? No buscamos simplemente vivir, sino algo más: vivir bien, el placer, la felicidad, la plenitud, la independencia, el amor, ser buena persona... (Kreimer, 2008).

En “La Peste”, Camus nos ofrece un diálogo entre Tarrou —que llegó un poco antes que la plaga iniciara y escribía en su diario las incidencias de la vida Orán, localidad dónde estalla la epidemia— y el Doctor Rieux —el narrador de la novela, hombre práctico que lucha contra la peste, pero sabe que contra la muerte nunca puede ganar—:

Lo único que sé es que es preciso hacer lo necesario para no seguir siendo un apestado, y que esto es lo único que puede hacernos esperar la paz o, a falta de ella, una buena muerte. Esto es lo que puede elevar a los hombres y, si no salvarlos, al menos hacerles el menor posible, e incluso, a veces un poco de bien.

—En suma, dijo Tarrou con sencillez, lo que me interesa es saber cómo se hace uno santo.

—Pero usted no cree en Dios, le respondió Rieux.

—Justamente, ¿Puede uno ser santo sin Dios?, es el único problema concreto que me interesa actualmente. (Camus, 2005, p. 126)

Inclusive si no fuera posible llevar una vida plena, se podría intentar vivir al menos algunos momentos de esa vida que se quisiera vivir. En este sentido, sin que haya necesidad de un mandato divino o una ley civil que lo garantice, ¿será posible construir una vida compatible con mi voluntad y mis posibilidades? Y que esta vida con sentido no se reduzca solo al plano íntimo de la persona, sino que rebase el borde de lo individual y afecte también al mundo de la ciencia, el arte, de la política y la economía.

3. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL SENTIDO DE LA VIDA

Como se ha explicado, el sentido de la vida no es una epifanía existencial. Se lo va poseyendo dinámicamente en relación con otras realidades, se lo va descubriendo conforme al mapa del ideal de nuestra existencia, se lo va realizando conforme a nuestra voluntad y al desarrollo de nuestras potencialidades. Y de ningún modo quiere decir —aunque en definitiva lo sea— que es una elaboración intelectual inmanente de la existencia (Comte-Sponville, 2006) o una contemplación espiritual (Merton, 1982; Han, 2016). Más bien, se trata de una cuestión de hechos —y hechos simples— antes que de fe o filosofía. Viktor Frankl en su admirable obra “*El hombre¹ en busca de sentido*” lo expresa de la siguiente manera, con un suceso de propia vida cuando estuvo prisionero en el campo de concentración de Auschwitz. Cuando le informaron que sería «trasladado» hacia otro campo se imaginó que moriría, porque esa expresión significaba, casi siempre de las veces, la muerte en la cámara de gas. Y, aunque sus amigos trataron de evitarlo, no lo consiguieron, ni Frankl lo consintió. Mientras esperaba el traslado, le ruega a Otto uno de sus compañeros:

—Escucha, Otto, si no regreso a casa con mi mujer y tú la vuelves a ver, dile, en primer lugar, que hablábamos de ella todos los días, a todas horas. Recuérdalo. En segundo lugar, dile que la he amado más que a nadie en el mundo. Y en tercer lugar, que el breve tiempo de felicidad de nuestro matrimonio me ha compensado de todo, incluso del sufrimiento que aquí hemos tenido que soportar. (Frankl, 2004, p. 81)

1 Hoy en día el uso del término “hombre” para abarcar a la humanidad entera presenta no pocas molestias. En algunos textos, escritos en décadas pasadas y que se citarán posteriormente, se utiliza ese término con el cual se entiende que abarca a toda la especie humana, mujeres y hombres. La literatura actual de las ciencias sociales antepone términos más adecuados, tales como “humanidad”, “ser humano”, “especie humana”, “persona”, entre otros.

Acciones concretas y tareas cotidianas que «difieren de un hombre a otro, de un momento a otro» (Ibid., p. 101) son las que explican el sentido de una vida y no términos abstractos e indeterminados.

La relación entre la educación y el sentido de la vida no es accidental ni periférica. Su alcance va más allá de criar a los hijos y educarlos. El sentido de la vida es un elemento constitutivo de los fines de la educación y una de sus principales justificaciones, no desde una perspectiva mecanicista o funcional del acto cognitivo, sino por el contrario, desde el ámbito existencial, es poseer razones por qué vivir y hacerlo en plenitud (Fernández-Nieto, 2019). Por otra parte, como se intentará esbozar más adelante, educarse en el sentido de la vida tiene una urgencia práctica (Schinkel et al., 2016). Las personas tienen una necesidad de significado y unidad, de dirigirse intencionalmente hacia un bien o un valor. Si esta necesidad no es satisfecha, al menos en parte, conduce a crisis personales y potencialmente sociales. En este marco y a partir de lo que se ha visto, es posible proponer algunas ideas para buscar, descubrir y prepararnos en una pedagogía del sentido a la vida.

3.1. Quedarse con lo esencial

En un mundo agitado y vertiginoso como el actual, es crucial aprender a discernir lo que realmente aporta valor a nuestras vidas y lo que simplemente nos distrae o nos aparta de nuestro propósito. No se pueda abarcar todo, por ello enfocarnos en lo verdaderamente significativo es la clave para una vida plena y satisfactoria. En lo esencial, como nos enseña Frankl, hasta en las circunstancias más difíciles, es posible descubrir la resiliencia y la fortaleza interior para seguir adelante y encontrar un significado profundo en nuestra existencia. En sentido filosófico, Comte-Sponville recurre al término «simplicidad» para referirse a quedarse con lo más esencial del ser humano que es «ser uno consigo mismo» (2006, p. 175).

¿Cómo es posible? Enseñando y aprendiendo que una vida sencilla y, en lo posible, conectada con la naturaleza es una vía para ello. Simplificar, no acaparar cosas, es también una herramienta que desde con los pequeños se puede aprender a utilizar. Enseñar a los jóvenes qué es lo superfluo, que se requiere aprender a elegir y dejar a cosas —también a personas— y ser uno mismo. Por eso, se necesita hoy una educación que abrace la simplicidad, que se inculque en los estudiantes a tomar lo esencial, lo que realmente importa, a nivel curricular y académico, pero también a priorizar las acciones educativas que nos ayuden a ser felices y den propósito a la vida.

3.2. Educar las emociones

La educación emocional es otro aspecto fundamental la pedagogía del sentido de la vida. Las bases del crecimiento personal y la formación integral se forjan desde los primeros años en la familia y en la escuela. Vivir sanamente las emociones influye tanto en el bienestar individual así como en las relaciones interpersonales. Goleman subraya que enseñar a los estudiantes a identificar sus emociones y expresarlas de manera saludable fomenta un ambiente de empatía y respeto, contribuyendo a la creación de comunidades escolares más armoniosas y enriquecedoras (Goleman, 2010). Pero también en el rendimiento académico y la capacidad de enfrentar los desafíos con resiliencia.

Educar las emociones se ha venido haciendo desde antaño, aunque de manera más intuitiva que intencional. De acuerdo con Güell, el proceso de educación emocional parte de enseñar al alumno a «tomar conciencia de qué emoción está funcionando en una situación concreta», continúa por el análisis y evaluación de las emociones. En esta etapa el estudiante, con la mediación de la persona que educa, es ayudada a reconocer la utilidad de la emoción para su vida y para relacionarse con el mundo exterior. Y así se llega, plantear cambios o mejoras en la vivencia emocional del estudiante (Güell, 2013, p. 163).

Evidentemente que los primeros en aprender la gestión emocional son los profesores, porque nadie se puede educar emocionalmente si él mismo no lo está. La necesidad de una educación emocional integrada en los currículums de primaria y secundaria debe ir en coherencia con modelos pedagógicos que tienen en cuenta la totalidad de la persona, su complejidad, y que quiere integrar de manera armónica lo cognitivo e intelectual con lo emocional y afectivo.

3.3. Educar para el amor y la amistad

Cultivar relaciones de amistad y amor fomenta una comprensión más profunda de uno mismo y de los demás, conduciendo a un sentido más pleno de la vida. Lo que se acaba de expresar, nuevamente se testimonia con las palabras de Viktor Frankl:

Mi mente se aferraba aún a la imagen de mi mujer. De pronto me asaltó una inquietud: no sabía siquiera si seguía viva. Pero estaba convencido de algo: el amor trasciende la persona física del ser amado y halla su sentido más profundo en el ser espiritual, el yo íntimo. Que esté o no presente esa persona, que siga viva o no, en cierto modo carece de importancia. (Frankl, 2004, p. 66)

En el ámbito educativo, la amistad, basada en la empatía y la confianza, contribuye al desarrollo social y emocional de los estudiantes. Proporciona un espacio seguro para compartir experiencias, preocupaciones y logros, promoviendo la autoestima y el respeto mutuo. El amor, en su sentido más amplio, engloba la compasión, el respeto y la conexión profunda con los demás.

Desde la misión docente, el amor se manifiesta en la dedicación apasionada de los educadores por el crecimiento y el bienestar de sus estudiantes. Paulo Freire llamaba a esta virtud “*amorosidad*”, encaminada «no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar». (Freire, 2010, p. 77). En la era de la tecno utopía, donde la interconexión superficial a menudo reemplaza las relaciones genuinas, es fundamental formar individuos emocionalmente inteligentes y socialmente competentes.

3.4. Consagrarse a un ideal

Se atribuye a Sócrates la frase «*Una vida sin ser examinada no vale la pena ser vivida*». La consagración a una causa representa un camino trascendente en la búsqueda del sentido de la vida y una fuerza impulsora que moldea la formación de jóvenes comprometidos y conscientes. Nuevamente el testimonio de los educadores es crucial en este aspecto porque ellos son, para sus estudiantes, los primeros modelos de una vida apasionada, cargada de ideales por la mejora de la sociedad.

Desde la psicología, la consagración a una causa también puede ser una fuente de motivación intrínseca para los estudiantes, a diferencia de la motivación extrínseca «*que se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable*» (Ryan y Deci, 2000). La motivación intrínseca en cambio, es hacer algo por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma.

Consagrarse a una causa, dedicarse a un ideal cambia la existencia y nuestros sentimientos. De ahí que, si queremos ayudar a nuestros alumnos a descubrir el sentido de la existencia en un momento determinado, no debemos preguntar qué quieren obtener de la vida, sino qué les pide a su vida una situación histórica específica (López Quintás, 2003). Y la escuela, en este sentido, no puede esquivar la oportunidad de ofrecer ideales convincentes y persuasivos a los estudiantes para que ellos los asuman libremente como meta de sus vidas.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Hay una relación profunda entre la educación y la cuestión del sentido de la vida. La educación podría contribuir grandemente a desarrollar en los estudiantes, sin distinciones de edad, la comprensión y búsqueda del sentido de la vida o al menos abordar la cuestión. Este tema, aunque relativamente descuidado, resulta teóricamente interesante y tiene una urgencia práctica, porque las personas tienen una necesidad de significado y unidad, de dirigirse intencionalmente hacia un bien o un valor. Si esta necesidad no es satisfecha, al menos en parte, conduce a crisis personales y potencialmente sociales.

Por ello, la temática del sentido de la vida debería estar presente de manera transversal en el currículo académico. Esto implica diseñar unidades didácticas específicas que aborden aspectos filosóficos, psicológicos y sociológicos relacionados con el sentido de la vida en las disciplinas que más se adecúen para ello. Por ejemplo, en asignaturas como ética, psicología o las de ciencias sociales se podría explorar perspectivas y reflexiones sobre el propósito de la existencia humana. Esta integración fomentaría el pensamiento crítico y la reflexión personal, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes (Fernández-Nieto, 2019).

Educación en el sentido de la vida podría desencadenar cambios en la política educativa, como la inclusión de la dimensión existencial en los estándares educativos y la exploración pedagógica por parte de los docentes en la aplicación de métodos de enseñanza que fomenten la reflexión sobre la dimensión existencial. En estos tiempos de alta sofisticación tecnológica, en que la información está tan cerca y el conocimiento de sí mismo, a veces, muy lejos, los espacios regulares de diálogo y reflexión en el aula —utilizando estrategias participativas como círculos de discusión, debates o actividades reflexivas— alentaría a los estudiantes a compartir sus pensamientos, experiencias y perspectivas sobre lo esencial de la existencia humana y consagrarse a ello como un propósito de vida.

La pedagogía del sentido de la vida implica cultivar la simplicidad, educar las emociones para vivir mejor el amor y la amistad. Educación en el sentido de la vida tiene una dimensión social que es la consagración a un ideal que motiva intrínsecamente. Educación en el sentido de la vida es una necesidad imperiosa y esencial en la formación integral, no solamente porque enriquece el desarrollo humano de los alumnos sino porque contribuye a ser parte de una sociedad más plena y consciente. Finalmente, vuelvo a esta frase de Sócrates que ayudaría a condensar la intención

de este texto, “una vida sin ser examinada no vale la pena ser vivida”, a la que podríamos atrevernos añadir: ... y una vida sin sentido es una vida vacía.

REFERENCIAS

- Bueno, G. (1996). *El sentido de la vida*. Pentalfa.
- Bunge, M. (1976). El ser no tiene sentido y el sentido no tiene ser: notas para una conceptología. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 6(2), 201-212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2046485>
- Camus, A. (2005). *La peste*. Libresa.
- Comte-Sponville, A. (2006). *El alma del ateísmo. Introducción a una espiritualidad sin Dios*. Paidós.
- Constitución Pastoral. (2021). *Gaudium et spes*. Vol.5, 31. Espíritu.
- Diéguez, A. (2017). *Transhumanismo: la búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Herder Editorial.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). Siglo XXI.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Güell, M., y Barceló, M. G. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?: 30 preguntas y 29 respuestas*. Grupo Planeta (GBS).
- Fernández-Nieto, J. B. (2019). El sentido de la vida en clave educativa: Propuestas pedagógicas. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(2), 9-21.
- Floridi, L. (2007). Una mirada al impacto futuro de las TIC en nuestras vidas. *La Sociedad de la Información*, 23(1), 59-64. <https://philpapers.org/archive/FLOPUF-3.pdf>
- Han, B. C. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Kreimer, R. (2008). *El sentido de la vida*. Longseller.
- López Quintás, A. (2003). *La cultura y el sentido de la vida*. Rialp.
- Merton, T. (1982). *Acción y contemplación*. Editorial Kairós.
- Platón. (2020). *Apología de Sócrates*. Traducción, análisis y notas de Alejandro Vigo. Editorial Universitaria de Chile.
- Punset, E. (2014). *El viaje a la felicidad*. Planeta.
- Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://kibbutz.es/wp-content/uploads/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf
- Sádaba, J. (1981). *¿Tiene sentido preguntarse por el sentido de la vida?*. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 11(2/3), 179-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2045660>
- Schinkel, A., De Ruyter, D., y Aviram, A., Education and Life's Meaning, *Journal of Philosophy of Education*, Volume 50, Issue 3, August 2016, Pages 398-418, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12146>
- Turkle, S. (2020). *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*. Ático de los Libros.

INVESTIGACIONES

Necesidades, Expectativas y Realidades: Un Estudio de Caso sobre Pertinencia de la Oferta Académica en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca

Needs, Expectations and Realities: A Case Study on the Relevance of the Study Programs at Universidad Nacional, Sede Regional Brunca

Lena Barrantes Elizondo* y Beatriz Gamboa Sánchez**

Recibido: 22 de noviembre de 2022 Aceptado: 8 de diciembre de 2023 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Barrantes Elizondo, L. y Gamboa Sánchez, B. (2024). Necesidades, Expectativas y Realidades: Un Estudio de Caso sobre Pertinencia de la Oferta Académica en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 15-35. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.15781>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.15781>

RESUMEN

El principal propósito de este trabajo es identificar cuáles son las necesidades socioeconómicas de la Región Brunca y expectativas estudiantiles de los programas de estudio ofrecidos por la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca con el fin de establecer la pertinencia de la oferta académica actual. Para ello, se utilizó el estudio de caso como diseño de investigación donde participaron dos grupos de estudiantes, 31 estudiantes de secundaria y 500 estudiantes universitarios. También se obtuvieron datos a partir de un análisis documental que incluyó un *dossier* de prensa y otro de empleabilidad. Algunos de los resultados indican que en la región la agroindustria y el turismo ofrecen oportunidades para el desarrollo socioeconómico y el inglés predomina como la lengua extranjera más usada debido a su papel en el turismo. Con respecto a la demanda de futuros estudiantes, ciencias de la salud e ingenierías son las áreas que más les interesa. Los resultados sugieren que la carrera de Ingeniería en Calidad e Innovación Agroalimentaria es la más pertinente ofertada en este momento. Se identificó la necesidad de ofertar más carreras relacionadas en el área agroindustrial. También se requiere una mayor oferta de diplomados en inglés y creación de carreras a nivel técnico. Finalmente, la región demanda carreras en Ciencias de Salud y Bienestar, Agroindustria y Gestión de Proyectos.

Palabras clave: estudio de caso; pertinencia; educación superior; oferta académica; región Brunca

ABSTRACT

The main purpose of this research is to identify the main socioeconomic needs of the Región Brunca and student expectations of the study programs offered by the Universidad Nacional, Sede Regional Brunca in order to establish the relevance of the current academic programs. A case study was used as a research design in which two groups of students participated, 31 high school students and 500 university students. Data were also obtained

Agradecimientos: Agradecemos a las personas asistentes de investigación del Centro de Investigación, Docencia, Extensión y Producción: Samary Mora Jiménez, Francini Sibaja Sandí, Magaly Tapia Mora, Yendry Barboza Picado, Melissa Rojas Gamboa y Linneth Jiménez Montero.



*Lena Barrantes Elizondo [0000-0003-3242-226X](https://orcid.org/0000-0003-3242-226X)

Universidad Nacional, Sede Regional Brunca (Costa Rica)

lenna.barrantes.elizondo@una.ac.cr

**Beatriz Gamboa Sánchez [0000-0002-8052-6920](https://orcid.org/0000-0002-8052-6920)

Universidad Nacional, Sede Regional Brunca (Costa Rica)

beatriz.gamboa.sanchez@una.ac.cr



from a documentary analysis that included a press *dossier* and an employability *dossier*. Some of the results indicate that in the region agribusiness and tourism offer opportunities for socioeconomic development and English predominates as the most used foreign language due to its role in tourism. With respect to the demand of future students, health sciences and engineering are the areas that most interest them. The results suggest that the Agri-Food Quality and Innovation Engineering major is the most relevant degree offered at this time. The need to offer more careers related to the agroindustrial area was identified. There is also a need for a greater number of Minor degrees in English and the creation of careers at the technical level. Finally, the region demands careers in Health Sciences and Wellness, Agroindustry and Project Management.

Keywords: case study; relevance; higher education; academic programs; región Brunca

1. INTRODUCCIÓN

Una perspectiva histórica de la universidad pública en Costa Rica nos permite identificar varias etapas que responden a sucesos institucionales, políticos y académicos que han marcado y siguen dando la pauta del papel de la educación superior. La primera etapa fue marcada por la participación de la Universidad Santo Tomás en la construcción del Estado Nación. La segunda etapa termina con la creación de la Universidad de Costa Rica. Este periodo se vio marcado por el protagonismo de algunos liceos en la actividad cultural del país y la Escuela Normal en la preparación de maestros. En la tercera etapa se registra la reforma universitaria impulsada por Rodrigo Facio por medio de la cual se buscó formar profesionales con valores solidarios, humanistas y culturales que fuesen actores y defensores de la construcción de la identidad colectiva nacional. La cuarta etapa fue testigo de un crecimiento demográfico significativo que impulsó el reclamo nacional de más opciones universitarias. Así en 1972 se creó el Instituto Tecnológico de Costa Rica, en 1973 la Universidad Nacional (UNA) y en 1977 la Universidad Estatal a Distancia (UNED). En 1974 se crea el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), el cual ha desarrollado la planificación de las universidades. En esta cuarta etapa además se crearon las primeras universidades privadas y el Consejo Nacional de Educación Superior Universitaria Privada (Ruiz, 2000).

En la quinta etapa se da la masificación de las universidades privadas e inician ataques directos sobre la eficiencia institucional de las universidades públicas que han permitido justificar recortes presupuestarios. Finalmente, desde el año 2000, las universidades públicas se han destacado por su vínculo y expansión con las comunidades, la educación continua y su papel activo en las luchas sociales. Actualmente CONARE ha identificado cinco ejes estratégicos transversales dentro de la acción sustantiva que aspiran al avance de la educación superior: calidad y pertinencia, cobertura y equidad, regionalización, internacionalización y sostenibilidad (Ruiz, 2000).

Dentro de los retos más significativos que enfrenta la educación superior pública en Costa Rica se destaca, asegurar la democratización de la educación superior universitaria estatal a los grupos con mayor vulnerabilidad, fortalecer las acciones regionales que permitan realizar una contribución significativa establecer mecanismos de actualización de la oferta académica que permitan la inserción dinámica de los cambios acelerados impulsados por la tecnología segunda generación y la evolución 4.0. Esto permite que la formación de los nuevos profesionales contemple las herramientas necesarias para enfrentar los nuevos paradigmas y los empleos (Consejo Nacional de Rectores [CONARE], 2020; Programa Estado de la Nación [PEN], 2019).

A pesar de que la regionalización ha estado en la agenda de trabajo por medio de las sedes regionales, fue hasta en el año 2018 cuando se aprobó una conceptualización que permitiera abordarla por medio de la acción sistémica en cada una de las regiones de planificación nacional. CONARE (2020) ha identificado dos necesidades de las regiones a nivel universitario estatal para poder impulsar su desarrollo: “Especializar las sedes, campus, centros y recintos, acorde a las necesidades de cada región, promover la equidad en la distribución del presupuesto para las regiones, en relación con las sedes centrales” (p. 83).

El informe del Estado de la Educación (2021) reporta que del año 2015 al 2020, la oferta de carreras universitarias se ha ampliado en las regiones. Esta oferta corresponde a un 49% (21 de 43) de programas de grado y diplomado. Se detalla que a pesar de que esta iniciativa responde a la necesidad de aportar diversidad y pertinencia, siete de estos planes de estudio se ofertaron en el área de educación para la cual ya se han registrado gran cantidad de opciones (Programa Estado de la Nación [PEN], 2021). Para la ejecución de esta oferta académica se han ofrecido carreras en modalidad itinerante. De manera particular la UNA ha ofertado los programas: Licenciatura en Educación Rural I y II ciclo, Gestión del Turismo Sostenible e Ingeniería en Sistemas. Este informe enfatiza la importancia por mejorar la pertinencia de la oferta académica con las necesidades de desarrollo del país y las nuevas características del mercado laboral para reducir brechas territoriales. Para esto sugiere diversificar la oferta académica de las universidades públicas para que respondan a las necesidades particulares de cada región, incorporar carreras en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), evitar la duplicidad entre universidades, actualizar los planes de estudio para que respondan a las tendencias del desarrollo y finalmente incorporar tecnologías para aportar innovación y virtualización (CONARE, 2020; Picado Madrigal y Azoifeifa Ureña, 2020). Para el 2023, el último informe del Estado de la Educación sigue reportando una limitada pertinencia de la educación superior (Programa Estado de la Nación [PEN], 2023).

Es así como indagar la pertinencia de la oferta académica ofrecida en las regiones periféricas resulta no solo atinada, sino que necesaria en este tiempo histórico en la educación superior del país. En esta investigación, se busca identificar cuáles son las principales necesidades socioeconómicas de la Región Brunca (RB) y expectativas estudiantiles de los programas de estudio ofrecidos por la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca (UNASRB) con el fin de establecer la pertinencia de la oferta académica actual.

2. PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La pertinencia de la Educación Superior ha sido sujeto de debate en agendas de eventos internacionales como las Conferencias Regionales de Educación Superior y las Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. Actualmente, tanto la calidad como la pertinencia son exigencias de las universidades. Desafortunadamente, existe una tendencia a la reducción del concepto de pertenencia a la mera respuesta que se debe dar a demandas económicas del sector productivo. Sin embargo, se han identificado otros tres enfoques de análisis que incluyen la pertinencia entendida como la necesidad de que las universidades se sintonicen con el mundo actual y sus dinámicas, la pertinencia y su naturaleza social de la vinculación de la universidad y su entorno, y el enfoque integral que introduce al currículo como un eje central (Cortez Schall, 2021; Sánchez Hernández y Valenzuela Ojeda, 2017).

La diferencia en abordaje que se le ha dado a la pertinencia de la educación superior radica en visiones de mundo que separa a Latinoamérica de Norteamérica. Los países del Norte han establecido la vinculación universidad-empresa que responde a la relación universidad-sociedad de manera más específica la articulación universidad-sector productivo es inherente al proyecto mismo de la universidad moderna (Cortez Schall, 2021). De manera contraria, para los países latinoamericanos sus mayores preocupaciones radican en los aspectos sociales, económicos, como un mayor acercamiento y articulación entre la universidad y los sectores productivos. Desde una concepción política, la pertinencia abarca oportunidades en cuestiones como la democratización del acceso y la participación de la comunidad en la educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1995; Sánchez Hernández y Valenzuela Ojeda, 2017).

Sin dejar de lado las demandas del sector productivo, la pertinencia de la universidad pública en Costa Rica debe atender los desafíos y requerimientos que le impone la sociedad en su conjunto. La pertinencia se enlaza directamente con la misión y visión sin dejar de lado los objetivos y necesidades sociales de su entorno. En este sentido, la pertinencia de la educación superior no se agota en su dimensión económica, sino que abarca sus otras dimensiones: político, social, y cultural (Vega, 2020). Aspirar a responder una pertinencia social integral de la universidad implica que la educación superior no debe responder de manera ligera parámetros de pertinencia se han fijado como axiomas sistémicos. Por el contrario, esta debe asumir, de manera crítica la discusión política que la definen.

En esta misma línea, Arauz Beita, et al. (2012) desglosan tres dimensiones de la pertinencia de la educación superior en Costa Rica: el sistema educativo y su función, el entorno o contexto y sus necesidades, y el educando, su perfil y el de su entorno familiar. Estas dimensiones responden directamente a la misión de la UNA, la cual “genera, comparte y comunica conocimientos, y forma profesionales humanistas con actitud crítica y creativa, que contribuyen con la transformación democrática y progresiva de las comunidades y la sociedad hacia planos superiores de bienestar. Con la acción sustantiva contribuye a la sustentabilidad ecosocial y a una convivencia pacífica, mediante acciones pertinentes y solidarias, preferentemente, con los sectores sociales menos favorecidos o en riesgo de exclusión” (Universidad Nacional [UNA], 2022a, parr. 1-2).

Finalmente, independientemente del enfoque con que se trate de medir la pertinencia, las universidades requieren de autonomía para ser responsables de su propio desempeño lo que les permite realizar procesos de investigación que guíe las decisiones sobre la pertinencia de sus programas (Sánchez Hernández y Valenzuela Ojeda, 2017). Aunado a esto, se identifica una demanda nacional hacia las universidades públicas por mejorar la pertinencia que se refleje en diversidad en la oferta de carreras, verificación de la calidad y eficiencia en el logro de objetivos (PEN, 2021).

3. ENFOQUE HUMANÍSTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Universidad Nacional nace en los años 70 bajo el llamado de una universidad necesaria que respondiera a un compromiso social por la dignidad humana, la cual se encapsuló en un posicionamiento humanístico. Este posicionamiento filosófico tenía y tiene como finalidad promover la creación de un orden social desde una filosofía liberadora e integral. Desde su enfoque de

servicio social, la UNA establece un compromiso efectivo con su realidad nacional que contempla una orientación hacia el desarrollo autónomo y equilibrado del país. Para lograr esto se propone considerar la realidad económica nacional y mundial sin que el beneficio individual de los estudiantes sea relevado (Núñez Vargas, 2008).

Es así como el accionar y la finalidad de la universidad va en dos direcciones, el beneficio individual y el desarrollo social. Lejos de cosificar el yo de la persona estudiante en la búsqueda mercantil por responder las demandas del mercado laboral, la formación universitaria defiende el desarrollo armónico de capacidades individuales para el abordaje de necesidades sociales. La formación integral que destaque valores positivos sigue siendo la razón de ser de la institución en tanto sus principios, valores y fines sigan priorizando el humanismo, la inclusión, compromiso social, equidad, formación integral y pensamiento crítico tal y como lo mantiene vigente su Estatuto Orgánico (UNA, 2015). La UNA no apela por limitarse a formar parte del componente productivo que diluye el yo del individuo.

Es bajo estas premisas que el desarrollo curricular en la UNA no enfatiza la economía o el mero seguimiento de las demandas económicas, si fuese así entonces se establece una contradicción interna. Los programas de estudio, y, por tanto, la formación de sus estudiantes, no son una mercancía. Lejano a la idea del estudiante universitario como capital humano en donde se le identifica como “mitad-cosa mitad humano”, sinónimo de ganancias extraordinarias y alta rentabilidad (Sandoval Vásquez y Hernández Castro, 2018), los procesos de docencia promueven el desarrollo integral del estudiantado mediante la sistematización de experiencias y la reflexión crítica, participativa e innovadora que resulte en la construcción y actualización de conocimientos para transformar la realidad (Consejo Universitario, 2009).

La pertinencia de la oferta académica entonces no se limita a responder al crecimiento económico, sino que busca la integración de una personalidad productiva y plena en aras del desarrollo social. De manera muy localizada, Núñez Vargas (2008) abogó por el rol de la universidad necesaria para la población de las regiones la cual, hoy por hoy, se concreta en las acciones de las sedes regionales.

Desafortunadamente la oferta académica en las sedes regionales es limitada (Atencio Morales y Brand Fonseca, 2016; PEN, 2021; Villalobos Chacón, 2019) y esto pone en manifiesto el fuerte centralismo que, debido a la autonomía funcional, se ha perpetuado desde los orígenes de su fundación. Lejos se está de erradicar esta opresión; sin embargo, los estudios de demanda de la educación superior son una oportunidad para la verificación de la realidad regional que permiten documentar la congruencia e incongruencia de la oferta académica histórica y vigente. Además, desde un enfoque de consumo, estos estudios permiten dar una mirada a las aspiraciones de formación universitaria de las personas jóvenes.

4. ANTECEDENTES DE LA SEDE REGIONAL BRUNCA

Al ser las sedes regionales núcleos universitarios desconcentrados, estos cuentan con una organización académica interna que les permite adaptarse a las demandas y necesidades del desarrollo regional y nacional. Es por esto por lo que, aunque la UNA tiene establecido en su Plan Institucional ocho áreas sistémicas de conocimiento vigentes, la UNASRB por su parte tiene

cuatro áreas estratégicas que guían su accionar en procesos de investigación, extensión y docencia. Estas áreas son Ciencia y Tecnología, Sociedad y Desarrollo Económico, Educación y Cultura y Espacio y Ambiente. Cada una de estas áreas por su parte ha establecido dos líneas de investigación.

Dentro de la oferta académica actual de la UNASRB se incluyen 11 programas: Bachillerato y Licenciatura en Ingeniería en Sistemas, Bachillerato y Licenciatura en Administración, Bachillerato y Licenciatura en Administración de Oficinas, Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, Bachillerato en Ingeniería en Calidad e Innovación Agroalimentaria, Bachillerato en Planificación Económica y Social, Bachillerato en la Enseñanza de la Educación Física y Diplomado en Inglés.

A pesar de que la institución registra participación activa en procesos de investigación en las líneas de mejoramiento de la educación, desde la UNASRB no se encontró evidencia ni registro de investigaciones previas, en las cuales, desde un enfoque cualitativo, se indaga sobre las principales necesidades socioeconómicas y expectativas estudiantiles de los programas de estudio universitarios ofrecidos ni de su pertenencia.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio, desde un enfoque descriptivo, toma como premisa el posicionamiento que el significado de la realidad individual se construye socialmente en constante interacción con el entorno. Esto implica el reconocimiento de múltiples construcciones e interpretaciones de la realidad (Merriam y Tisdell, 2015; Yin, 2014). Desde un lente cualitativo, este estudio de caso sobre pertinencia de la educación superior busca identificar cuáles son las principales necesidades socioeconómicas de la Región Brunca (RB) y expectativas estudiantiles de los programas de estudio ofrecidos por una institución pública universitaria. Este estudio de caso busca proveer una descripción y análisis detallado sobre la unidad de análisis identificada, la pertinencia actual de la oferta académica de la UNASRB.

5.1. Participantes

Este estudio identificó dos grupos de participantes, uno de ellos lo constituyó 31 estudiantes de secundaria, y el otro, 500 estudiantes universitarios. Se utilizó una estrategia de muestreo intencionado para la selección de estos participantes. Los criterios de selección para el primer grupo fueron: ser estudiantes de secundaria de último año del sistema nacional de secundaria pertenecientes a diferentes modalidades de estudio (colegios académicos, colegios técnicos o artísticos, bachillerato por madurez, telesecundarias, bachillerato a distancia, plan de estudios para la educación de jóvenes y adultos, nuevas oportunidades educativas para jóvenes, extranjeros, CINDEAS e IPEC), y residir en alguno de los seis cantones de la RB. Se seleccionaron además estudiantes de diferentes horarios, diurno o nocturno y de diferentes tipos de colegio (privado, público, privado subvencionado, científicos, humanísticos). Para el segundo grupo de participantes, el criterio de selección consistió en ser estudiantes debidamente matriculados en ambos campus de la UNASRB. Al incluir ideas verbatim de las entrevistas en el análisis de datos, se usó seudónimos para salvaguardar la identidad de los informantes.

5.2. Instrumentos de Recolección de Datos

Siguiendo las recomendaciones de Merriam y Tisdell (2015) y Yin (2014), este estudio de caso incorporó dos instrumentos típicos de este diseño: entrevistas y análisis documental. Además, se aplicó un cuestionario en línea (ver Tabla 1).

Tabla 1: Instrumentos de recolección de datos. **Fuente:** Elaboración propia

INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN
Análisis Documental	<p>Dossier de prensa</p> <p>Este <i>dossier</i> incluyó una revisión de las noticias publicadas en tres medios de prensa regionales que incluyó una estratificación para cada uno de los seis cantones de la Región: Pérez Zeledón, Buenos Aires, Golfito, Osa, Coto Brus y Corredores. Se analizaron noticias que fueron publicadas durante los dos años anteriores al diseño de esta investigación (2019–2020–2021). Las noticias se clasificaron según áreas temáticas y su relación con las áreas de conocimiento de la UNASRB.</p>
	<p>Dossier de empleabilidad</p> <p>Este recolectó información sobre la demanda laboral en la región. Este <i>dossier</i> incluyó un listado de empleos clasificados según las áreas de conocimiento de la UNASRB. Se incorporaron anuncios de empleos publicados entre el 2019 y el 2021 desde las redes sociales Facebook y LinkedIn, así como de la plataforma en línea Encuentra24.</p>
Entrevistas	<p>Las entrevistas fueron realizadas a los estudiantes de secundaria de manera que se obtuviera información sobre determinantes individuales (aspiraciones y deseos), determinantes familiares y determinantes sociales. Debido a las restricciones sanitarias, estas entrevistas se llevaron a cabo por medio de una plataforma de videoconferencia. Se tomaron en cuenta consideraciones éticas como la obtención del permiso por parte de la persona responsable de los menores de edad y se solicitó consentimiento para grabar las sesiones.</p>
Cuestionario	<p>Se aplicó un cuestionario a 500 estudiantes regulares de la UNASRB para así conocer cuáles fueron sus opiniones sobre los factores de demanda de educación superior. Para este proceso se utilizó la plataforma Google Forms y se distribuyó un enlace a los estudiantes el cual podía ser accedido únicamente desde su cuenta de correo institucional.</p>

5.3. Proceso de Análisis de Datos

Tomando como base el enfoque cualitativo para el análisis de datos sugerido por Miles et al. (2014), el primer paso fue la identificación y transformación a texto de todos los datos. Seguido a esto se desarrollaron dos ciclos de codificación. Según lo sugerido para estudios con variedad de instrumentos de recolección de datos, se inició con un primer ciclo de codificación descriptiva. Para este proceso, los códigos fueron representados por palabras o frases cortas. El segundo ciclo de codificación correspondió a un proceso inferencial que permitió la identificación de temas emergentes y posteriormente a las categorías finales. A continuación, se detallan los resultados.

6. RESULTADOS

El análisis documental del *dossier* de prensa y de empleabilidad permitió detallar las necesidades socioeconómicas más destacadas en la RB y las características particulares sobre empleabilidad. Mientras que la encuesta a estudiantes inscritos en la universidad y las entrevistas a estudiantes potenciales de la RB da a conocer las expectativas para la educación superior de estudiantes actuales y futuros. A continuación, se describen los principales hallazgos.

6.1. Necesidades socioeconómicas de la RB

El *dossier* de prensa identifica necesidades de los habitantes de la RB. La pandemia provocada por COVID-19 llegó a impactar aún más fuerte las situaciones sociales y económicas que ya por sí enfrentaba cada uno de los cantones. Estas necesidades se presentan por áreas temáticas que a la vez relacionan con las áreas de conocimiento de la UNASRB.

6.1.1. Necesidades Socioeconómicas relacionadas al Área de Desarrollo Económico

La comercialización de los productos agrícolas es una necesidad recurrente en distintos cantones y por ello se promueven ideas para hacer esto posible. La feria del agricultor ha tenido éxito en promover la comercialización, pero las medidas de distanciamiento implementadas en el 2020 debido a la emergencia de salud provocada por COVID-19 generó dificultades. Sin embargo, establecer espacios para comercializar productos locales, crear convenios para comercializar entre productores y establecer programas de compra a grande escala por medio de programas nacionales como Programa de Abastecimiento Institucional ha sido de las estrategias más exitosas para comercializar. Es importante considerar que algunos de los cantones de la zona sur cuentan con dificultades geográficas para ingresar y salir de la zona, particularmente en la época lluviosa cuando el acceso por tierra se vuelve más complicado, haciendo de la comercialización un desafío y el apoyo al pequeño productor una necesidad.

La disponibilidad de crédito ha sido otra alternativa para impulsar el desarrollo económico de la RB. Se reporta como por medio de una agencia operadora del Sistema de Banca para el Desarrollo se beneficia emprendimientos que generen valor agregado a los productos en la RB mediante capacitación, acompañamiento técnico y financiamiento blando. Por otro lado, el Consejo Nacional de Producción brinda crédito a frijoleros para la compra de semilla certificada, y el proyecto Ley para el Rescate, Fortalecimiento y Sostenibilidad del Fideicomiso Palmero busca mantener la sostenibilidad del sector palmero a plantaciones ya existentes ya que el precio internacional del aceite de palma ha caído y ha dejado de ser una actividad rentable.

El cierre de fronteras y limitación del turismo nacional por aproximadamente cinco meses en el año 2020, producto de las medidas sanitarias impuestas por la pandemia, reflejan el impacto que esta medida ha tenido sobre la industria del turismo en la RB. En Buenos Aires, Corredores y Osa se destacan efectos negativos en distintos servicios y sus encadenamientos productivos; hasta que en agosto del 2020 se iniciaron esfuerzos para reactivar el turismo a nivel nacional y particularmente en zonas costeras. Con esta reactivación, nacieron una serie de proyectos para apoyar el turismo en la zona. Estos proyectos son inducidos o financiados por distintas instituciones como Asociaciones de Desarrollo, el Instituto Nacional de Desarrollo Rural (INDER) y Fundación CRUSA.

Aunque la pandemia motivó la creación de muchas propuestas que incentivaran el turismo, esto no es un fenómeno nuevo en la zona. Desde antes de la pandemia se dan proyectos que buscan diseñar rutas turísticas, avivar el liderazgo de miembros de la comunidad, promocionar rutas diseñadas en diversos cantones de la RB, y ofrecer diversos servicios de atracción turística que incluyan variedad de servicios como atraque de embarcaciones, hotelería, comercio y entretenimiento, atrayendo así a turistas internacionales.

6.1.2. Necesidades Socioeconómicas Relacionadas al Área de Ciencia y Tecnología

El progreso económico de la zona no sólo requiere de hacer más accesible el producto al consumidor; también, se reportan esfuerzos por transferir tecnología y conocimiento para apoyar y fortalecer la actividad agrícola, pecuaria, y de pesca. Bajo esta perspectiva, se han impulsado proyectos que sugieren surtir a los productores de esta zona con mejores herramientas para trabajar su producto. Las iniciativas suelen concretarse por medio de asociaciones comunales, organizaciones o personas asociadas a cooperativas. La actividad agrícola es de las más atendidas en la región por medio de la entrega de insumos a productores de café, granos básicos, frijoles, banano, cacao, plátano, hortalizas, y tubérculos.

Los insumos consisten en entregar plantas genéticamente mejoradas u herramientas para obtener un mejor producto de los cultivos. Por otro lado, la actividad pecuaria y pesquera aparentan ser menos atendida por ayudas interinstitucionales. La única ayuda de emprendimiento pecuario reportada fue por parte del INDER a la población de territorios indígena: Territorio Rural Corredores, Golfito y Osa. Estas zonas fueron elegidas debido al rezago social y productivo provocado por las dificultades geográficas de acceso a las comunidades. La ayuda al sector pesquero se dio en Golfito. Se trata de donación de equipo que permiten mayor seguridad al pescador y resguardo de la carnada obtenida durante sus viajes.

Más recientemente, considerando que las actividades agropecuarias en la RB se caracterizan por no ser comercializadas con un valor agregado, se reporta la pronta apertura de la Planta de Tecnologías de Valor Agregado Agropecuario. Este pretende ofrecer al agricultor local un centro para hacer posible el procesamiento agroindustrial para darle un valor agregado a los productos que ya cultiva, dar acompañamiento para generar fondos de incentivos para así acceder a créditos, y dar acompañamiento y asesoría al productor local desde la vigilancia de los cultivos hasta la verificación en el mercado para constatar las preferencias del consumidor.

6.1.3. Necesidades Socioeconómicas Relacionadas al Área de Espacio y Ambiente

El financiamiento y educación en pro del ambiente fue identificada como la necesidad principal en esta área. El financiamiento se da por medio de la obtención de fondos para implementar proyectos que busquen la conservación, restauración, protección y uso sostenible de los bosques como la iniciativa Canje de Deuda por la Naturaleza o la convocatoria que tiene como prioridad consolidar emprendimientos nuevos o recientes afín a la preservación del ambiente, los bosques, y los pueblos indígenas. La conservación ambiental es un área en la cual se provee formación informal para la comunidad. Algunos ejemplos son protección a la biodiversidad dirigida a niños en Golfito, un sitio web interactivo en Fundación para el Desarrollo del Centro Biológico

las Quebradas en Pérez Zeledón, o preparación de vecinos para formar parte de una red de vigilancia que vele por la conservación de Corcovado.

Por otro lado, hay temas de bienestar de la comunidad relacionados al ambiente que son preocupación en la zona sur. Tal es el caso de hacer accesible el agua potable o impulsar medidas para la gestión de basura. Mientras que en algunos cantones se busca ampliar la cobertura de agua en áreas rurales, en otros se reportan esfuerzos por mejorar el servicio de agua potable debido a frecuentes fallas. En cuanto al manejo de desechos y residuos, en Pérez Zeledón y Osa se reportaron medidas tomadas para la gestión de basura. Las medidas van desde otorgar equipo para la separación y recolección de residuos en algunas comunidades hasta generar un sistema de recolección diferenciado, selectivo y eficiente para la correcta gestión de los residuos valorizables mediante la puesta en marcha del programa de manejo integral de los residuos sólidos.

6.1.4. Necesidades Socioeconómicas Relacionadas al Área de Educación y Cultura

El Ministerio de Agricultura y Ganadería ha generado espacios para el diálogo constructivo con mujeres. Esto con la intención es conocer las dificultades que tienen al trabajar y aportar en el campo agropecuario para así proponer alternativas que reduzcan las brechas de atención, establezcan una propuesta de acceso a la tierra y créditos según realidad y necesidades de este grupo social en particular.

En cada uno de los cantones se han previsto ofertas para fomentar el desarrollo de competencias y/o conocimientos técnicos de relevancia para la población de la región. Estas actividades se dirigen a actores sociales distintos: adultos, adolescentes y niños; siendo la formación para adultos lo más frecuente. Ciertos cursos, talleres o servicios son dirigidos a algunos subgrupos como mujeres, niños o población indígena que por su condición de sexo, edad o etnicidad se consideran vulnerables. La mayoría de las temáticas abarcadas en las capacitaciones se enfocaron en habilidades que permitan desempeñarse mejor en ambientes laborales y en aspectos financieros a nivel personal. Se desarrollaron temas como innovación y emprendimiento en Mi-Pymes, desarrollo de competencias gerenciales, blandas y personales para el desempeño en ambientes laborales, formación sobre economía social solidaria, capacitación técnica-ocupacional, y capacitación de buenas prácticas de manufacturación para agroindustria.

El bienestar social es otra área en la cual se han ofrecido espacios de formación. Algunos temas se refieren a la seguridad preventiva acreditando comités de seguridad comunitaria, mientras que otros abren espacios para discutir sobre una vida saludable abarcando temas como riesgos del fumado, higiene personal, explotación sexual y comercial, entre otros, o temas sobre la aplicación de normas legales en la tramitación de procesos laborales.

Otros proyectos recientes de formación son el Centro de Arte y Cultura y el Colegio Científico en San Vito. Pese a ser áreas tan distintas, ambos proyectos buscan formar a la población en temas específicos y de interés para el desarrollo de la región. El Centro de Arte y Cultura fomenta y procura el desarrollo cultural y artístico, manifestado en el disfrute y práctica de disciplinas como la danza, la pintura, el teatro, la escultura, el cine, la literatura y el folclor, de acuerdo con las necesidades de la población. Por otro lado, el Colegio Científica en San Vito es iniciativa de la UNED que busca desarrollar al máximo el potencial científico y crítico de colegiales en matemáticas, física, química, biología e informática.

6.1.5. Necesidades Socioeconómicas No Cubiertas por Ningún Área de Conocimiento de la Sede

En la región frecuentemente se ofrece financiamiento para la construcción de casas, así como infraestructura y obras viales en las comunidades. Muchas familias en la RB fueron beneficiadas por medio de bonos de vivienda y comunales. En algunos casos los bonos de vivienda correspondieron específicamente a familias indígenas como en el caso de Buenos Aires y Coto Brus. Los bonos comunales también se aprobaron en dos comunidades de Pérez Zeledón para mejorar la calidad de vida de la población de zonas en condición precaria. En beneficio de las comunidades en cada uno de los cantones también se reportó la construcción de obras como puentes, mantenimiento o creación de calles, salones comunales, asfaltados y aceras, mejoras o construcción de edificios educativos.

6.2. Empleabilidad en la RB

El nivel educativo formal requerido por la mayoría de los empleadores de la región analizados en este estudio no corresponde a un nivel profesional. La Tabla 3 resume por cantón el porcentaje de anuncios de empleos con el respectivo nivel académico requerido. En la mayoría de los cantones, a excepción de Corredores, no se menciona el nivel académico o de estudio requerido en el puesto. Corredores registró mayor necesidad con puestos que requieren formación universitaria.

Tabla 2: Nivel educativo formal requerido en los puestos. **Fuente:** Elaboración propia

Nivel académico requerido	CANTÓN					
	Pérez Zeledón	Buenos Aires	Corredores	Golfito	Coto Brus	Osa
No se menciona	55.6%	64.4%	8.3%	37.5%	57.6%	61%
Primaria	1.8%	0%	8.3%	6.25%	6.1%	5.7%
Noveno año	9.2%	0%		6.25%	12.1%	0%
Secundaria completa	12.2%	7.1%	8.3%	18.75%	12.1%	6.7%
Técnico	4.6%	7.1%	0%	6.25%	6.1%	7.6%
Bachillerato universitario	14.8%	21.4%	66.8%	12.5%	3%	18%
Licenciatura	1.8%	*	0%	12.5%	3%	1%
Posgrado	0%	0%	8.3%	0%	0%	0%

Con respecto al dominio de otros idiomas, el inglés lidera esta categoría y este sobresale en el cantón de Osa. Esto parece ser consecuencia del posicionamiento de este cantón como destino de turismo sostenible; este es reconocido por turistas internacionales por su gran biodiversidad y riqueza cultural que lo convierten en sitio de privilegio para la visita haciendo del inglés un medio de comunicación.

Desafortunadamente, en esta indagación también se identificó la falta de una estrategia de medición del dominio que establezca el nivel lingüístico requerido para los puestos. Algunos ejemplos que mostraron la falta de claridad en cuanto a este requisito se evidencian en algunas de las descripciones incluidas en los anuncios, por ejemplo, “inglés avanzado (80%)”, “nivel

avanzado del inglés (90%)”, “manejo del idioma inglés”, “dominio del inglés”, “altas habilidades comunicativas en inglés”, “bilingüe”. Todas estas descripciones carecen de un estándar de medición que guíe tanto al futuro empleado como a las instituciones de formación con respecto a los requerimientos del puesto. Solamente en el caso de puestos para docentes de inglés, los anuncios incluían niveles y subniveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas con niveles desde el B1 hasta el C1.

Ninguno de los anuncios incluyó otro idioma que no fuese el inglés como requisito para el puesto. Lo que indica la continuidad del posicionamiento del idioma inglés como clave para la comunicación internacional en la región.

Con respecto a las habilidades transferibles o requeridas para el puesto sobresalen dos categorías: habilidades interpersonales e intrapersonales. En la primera categoría se destacaron: trabajo en equipo, comunicación asertiva. Las habilidades intrapersonales más solicitadas son: responsabilidad, proactividad y motivación. La Tabla 4 muestra las habilidades más importantes requeridas en cada cantón.

Tabla 3: Habilidades requeridas para los puestos de trabajo. **Fuente:** Elaboración propia

Cantón	Habilidades Interpersonales requeridas para los puestos de trabajo	Habilidades Intrapersonales requeridas para los puestos de trabajo
Pérez Zeledón	Trabajo en equipo, comunicación asertiva	Responsabilidad, proactividad, honestidad
Osa	Comunicación asertiva, trabajo en equipo	Responsabilidad, proactividad, motivación
Coto Brus	Comunicación asertiva, trabajo en equipo	Responsabilidad, proactividad, organización
Golfito	Buen servicio al cliente, trabajo en equipo	Deseos de aprender, buena conducta
Buenos Aires	Comunicación asertiva, liderazgo	Proactividad
Corredores	Excelente comunicación (verbal y escrita), liderazgo	Organización

En este análisis también se identificaron las habilidades computacionales y tecnológicas solicitadas por los empleadores. En Coto Brus se mencionó manejo de Microsoft Office, redes sociales y datáfono; en Golfito y Corredores el uso de Microsoft Office; en Osa y Pérez Zeledón el uso de Microsoft Office y redes sociales; y en Buenos Aires el manejo de Office y sistemas operativos. Es así como dentro de los resultados se identificó el manejo de redes sociales como una capacidad emergente. Ser activo y tener conocimiento básico en el uso de redes sociales predominó en puestos para actividades comerciales y de asistentes administrativos.

Otra característica sobre la empleabilidad en la RB es la disparidad en la cantidad de ofertas en cada uno de los cantones. De 302 anuncios sobre ofertas de trabajo 39% correspondían a Pérez Zeledón, 36% a Osa, 11% a Coto Brus, 5% a Golfito, 5% a Buenos Aires, 4% a Corredores.

En el cantón de Buenos Aires las actividades de enseñanza (en instituciones privadas) y las actividades de servicios administrativos representan un 35.7% de los anuncios, seguido por actividades de comercio con un 21.4%. En Corredores el mayor porcentaje de ofertas de trabajo fueron los de enseñanza en instituciones privadas, un 58.3%. En Osa, el 28.7% de los puestos

correspondió a actividades de alojamiento y de servicio relacionados al turismo. El 13.8% de los puestos estuvieron dirigidos a enseñanza, 20% actividades de servicios administrativos y un 8.3% a actividades de atención a la salud humana y asistencia social. En menor porcentaje se registraron puestos en transporte, construcción e información.

En el cantón de Pérez Zeledón se destacaron las actividades comerciales con un 37.8% seguido por actividades de servicios administrativos y de apoyo con un 21%. En el cantón de Golfito, el 31.25% hizo referencia a puestos para actividades de servicios administrativos. Actividades de reparación y mantenimiento de vehículos obtuvo el mismo porcentaje. Los demás anuncios incluyeron porcentajes parecidos que anunciaban puestos para almacenamiento, atención de la salud, y servicio de comidas. Finalmente, en el cantón de Coto Brus, los anuncios mostraron variedad de puestos sin destacar alguna actividad. Aun así, las actividades comerciales lideraron con un 18.8%, seguido por un 15.15% en actividades profesionales y técnicas (veterinaria, carpintero, fontanero) y actividades de servicios administrativos. Un 12.12% indicaron actividades de servicio de comidas, construcción, transporte y otros servicios.

6.3. Expectativas de Estudiantes Actuales y Futuros de Educación Superior

Los estudiantes regulares universitarios dieron a conocer que existe homogeneidad en la cantidad de estudiantes que actualmente cursan un programa que deseaban y los que no. Desafortunadamente, un 48.9% está completando un programa el cual no deseaba. Como seguimiento a esta información se indagó cuáles eran las carreras que deseaban estudiar. Entre ellas están especialidades médicas, ingenierías, enseñanza, arte y diseño. Dentro de los programas de especialidades médicas, los estudiantes identificaron: odontología, farmacia, imagenología diagnóstica y terapéutica, terapia física, medicina forense, genética, cirugía, y pediatría. Las ingenierías que se mencionaron fueron: eléctrica, química, industrial, mecánica, agrónoma, civil, y forestal. Por su parte las carreras de enseñanza incluyeron: ciencias, música, preescolar, matemática, inglés y español.

Las cuatro razones principales por las que cursan un programa que no deseaban fueron: nota de admisión muy baja lo que les imposibilitó asegurarse un cupo en el programa meta, la ubicación de la sede que sí ofrecía el programa meta, falta de financiamiento o apoyo económico para ser estudiante a tiempo completo, e indecisión en el momento de escoger.

Al indagar sobre la razón por la cual decidieron inscribirse en la Sede Regional Brunca para realizar sus estudios universitarios se identificaron cuatro principales razones: por su ubicación cercana a sus hogares, por la calidad académica que caracteriza a la universidad, por las opciones de financiamiento, y por las carreras que se ofrecen. Afortunadamente, al momento de responder el cuestionario, 88.4% afirmó estar satisfecho con el programa y con su decisión.

Con respecto a las expectativas de futuros estudiantes se encontró que las carreras que desean cursar son: medicina (20%), administración de empresas, enseñanza del inglés, psicología, veterinaria, ingeniería en sistemas (6.6% cada una) finalmente ingeniería forestal, educación, biología, ingeniería civil, publicidad, ingeniería industrial, farmacia, derecho, ingeniería mecánica, salud ocupacional y estadística (3.3% cada carrera). De esta forma, ciencias de la salud e ingenierías conforman la mayor demanda. Desafortunadamente, el 78.5% de estos jóvenes afirmaron que estos programas no se ofrecen en su cantón o región.

Tan solo dos de los entrevistados (de Coto Brus y Corredores) afirmaron que no les interesa continuar con estudios universitarios. Esto no significa que descartan la idea de continuar estudiando bajo alguna modalidad alternativa. María aclaró que la razón por la cual no tiene como meta obtener una carrera universitaria es porque

“asistir a la universidad genera mucho gasto y la condición de mi familia no nos da para pagar universidad. En realidad, mi objetivo era tener mi bachiller acá. Hace muchos años yo lo dejé, entonces era como una meta tener mi bachiller.” (Entrevista)

Por otro lado, otra estudiante, Ana, comentó que a pesar de no planear continuar con estudios universitarios, le interesa aprender a *“hablar inglés fluidamente” (Entrevista)*. Ella considera que

“siempre se necesita el papelito que diga que hablo inglés de forma profesional, entonces estoy considerando inscribirme en algún curso.” (Entrevista)

Con respecto a la preferencia en modalidad, 75% de los estudiantes de colegio entrevistados afirmaron que les gustaría que su programa fuera presencial, mientras un 17.5% prefirió la bimodal y un 7.5% la virtualidad. Dentro de las razones por las que prefieren la presencialidad mencionaron que esta modalidad promueve mejor el espacio de aprendizaje especialmente los procesos prácticos y promueve momentos de interacción social física fundamentales para el aprendizaje. Mencionaron también los obstáculos que representa la virtualidad como la dificultad para conectarse y aclarar dudas. Al respecto José expresó que su preferencia se debe a

“factores como la conectividad a internet y (porque) no va a ser igual impartida la enseñanza por un medio virtual a estar en persona. También porque en presencialidad se comparte más y se asegura que se va a vivir una mejor experiencia.” (Entrevista)

Algunos entrevistados consideran que implementar la virtualidad en alguna medida sería beneficioso para ellos. Los que prefieren la virtualidad mencionaron que esta modalidad les permite trabajar, y conectarse desde cualquier lugar. Por ejemplo, Lucía expresó que la virtualidad:

“es más fácil... cómodo porque no tengo que salir de la casa. Todo es aquí mismo. No tengo que trasladarme a un lugar.” (Entrevista)

Por otro lado, otros participantes como Valeria consideran que sería mejor una mezcla entre lo presencial y virtual. Al respecto ella explicó que:

“me gustan las dos experiencias. Obviamente uno aprende mejor presencial, pero por el lado de estar centrada ahí en mi casa, también virtual.” (Entrevista)

Pese a que la virtualidad representa una facilidad, la presencialidad también tiene sus beneficios en los ambientes educativos.

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La producción agrícola predomina como la actividad socioeconómica en la cual más se ha otorgado acompañamiento para impulsar el desarrollo de la RB. El *dossier* de prensa evidencia que

la ayuda se ha concentrado en educar a los jóvenes en la práctica de la agricultura y en ayudar a los sectores más vulnerables como mujeres, indígenas y agricultores familiares con acompañamiento y donaciones que permitan mejorar la calidad y cantidad de lo producido gracias a la integración de conocimientos científicos y tecnológicos en el campo agropecuario. Siendo que dicha actividad productiva se caracteriza por generar bajos ingresos económicos en ciclos estacionales, y que el progreso hacia la agroindustria y desarrollo empresarial de la zona ha sido lento, el progreso económico de la población se ha estancado, generando alto índice de pobreza y aumentando los polos de desarrollo entre zonas urbanas y rurales (Barboza Arias, et.al, 2020; Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN] y Programa para la Cohesión Social en América Latina [EUROSociAL], 2014).

Ante lo expuesto, el desarrollo rural va a requerir de la agroindustria para innovar al transformar lo cosechado y darle valor agregado para comercializar en otros nichos de mercado y, a la vez, generar una alternativa de ingreso financiero durante la postcosecha rompiendo con la dependencia exclusivamente del producto agrícola y generando empleos no agrícolas. Esto coincide con la reforma profunda que sugiere Naciones Unidas (2018) al sistema mundial de agricultura y alimentación. La innovación, investigación y la transferencia tecnológica para la agricultura será clave para el desarrollo agroalimentario (Trigo y Elverdin, 2020).

Ante este escenario, la carrera de ICIAGRO califica como el plan de estudios con mayor pertinencia en la Sede Regional Brunca. Dicha carrera tiene como objetivo de estudio la calidad e innovación agroalimentaria preparando al futuro profesional para incidir desde el proceso de construcción hasta la transformación de los productos creados o innovados en cadenas de valor competitivas y sustentables (Facultad de Ciencias de la Tierra y el Mar, 2019). Esta es una carrera recién ofertada en la región llevando apenas su tercer año. Sin embargo, queda pendiente impulsar otras carreras en el área de agroindustria que atiendan de forma más específica esta actividad económica de la región.

El turismo es y continuará siendo una fuente de desarrollo económico para la región pese al fuerte impacto que tuvieron por las medidas sanitarias impuestas por el COVID en el 2020-2021. La industria del turismo ofrece la oportunidad de generar empleos de calidad sin dañar el medio ambiente mientras se hace uso eficiente de los recursos naturales y culturales que dispone la región (Naciones Unidas, 2018; MIDEPLAN y EUROSociAL, 2014). Es por esto que la carrera de Gestión Empresarial del Turismo Sostenible también se considera pertinente ante la demanda socioeconómica que se evidencia en la RB.

Esta carrera promueve la capacidad para emprender, desarrollar y consolidar una empresa turística haciendo buen uso de los recursos de manera sostenible, equitativo, económico y ético rescatando la riqueza natural y étnica de la zona (Sede Regional Chorotega, 2010). El turismo es una oportunidad para aprovechar la riqueza de paisajes, montañosos y marinos, que ofrece la región. El emprendimiento es clave para el desarrollo económico en esta zona.

Los resultados de la investigación ponen en evidencia que en la RB se hacen esfuerzos por apoyar emprendimientos, en particular a poblaciones más vulnerables, ofreciendo educación financiera, acompañamiento técnico y financiamiento blando. Las carreras de Ingeniería en Sistemas y Administración llevan más de 20 años de impartirse desde el nivel de bachillerato

hasta licenciatura. Sin embargo, para atender asertivamente los desafíos y requerimientos que impone la región es necesario que incluyan entre sus objetivos de estudio un alto componente en emprendimientos. La carrera Administración de Oficinas se oferta desde 2016. Ingeniería en Sistema se enfoca “en las nuevas tecnologías y metodologías informáticas para determinar el mejor enfoque a utilizar para resolver una situación dada” (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, 2004, p. 21) y así mejorar el quehacer humano; Administración estudia el conocimiento y aplicación del proceso administrativo (Facultad de Ciencias Sociales, 2005); y Administración de Oficina analiza la oficina como centro motor en el que interactúan personas, se desarrollan procesos y se administra información (Facultad de Ciencias Sociales, 2004). De igual forma que las carreras de Administración y Sistemas de la Información, Administración de Oficinas requiere servir de apoyo a las Mypimes en la región, creación que está entre las metas proyectadas a futuro por MIDEPLAN y EUROsociAL (2014) y Naciones Unidas (2018). De esta forma se podría asegurar su pertinencia con la realidad regional.

MIDEPLAN y EUROsociAL (2014) describieron el desarrollo de la región en materia de uso de tecnología y administración como incipientes. El rezago en el uso de sistemas de la información genera un bajo nivel de competitividad de las empresas y limita las posibilidades de posicionamiento en el mercado (Bermúdez Elizondo y Romero Sandí, 2018; MIDEPLAN y EUROsociAL, 2014). El análisis del *dossier* de empleabilidad no hace explícito la necesidad de profesionales en estas áreas y eso podría ser consecuencia del bajo desarrollo que se ha dado hasta ahora en esta materia. Es importante para la UNASRB seguir diversificando la oferta académica brindando mayores opciones vocacionales en esta región, pero para que esto se dé, se debe fomentar un ambiente político y económico favorable (Fonseca Zúñiga, 2021) y planificado de forma estratégica. En cuanto a este tema, los resultados evidencian la falta de pertinencia de la UNASRB con respecto al nivel educativo que se ofrece ya que actualmente no se ofertan carreras a nivel técnico y solo se oferta un diplomado. La carrera de Planificación Económica y Social que se impartió por primera vez en el 2022 y cuyo objeto de estudio es la sociedad (Facultad de Ciencias Sociales, 2020), es una nueva opción de formación profesional en la región. La carrera tiene como meta formar profesionales que interpreten la realidad socioeconómica para diseñar y proponer estrategias de desarrollo. Conforme se avance con los planes de desarrollo en sectores como la agricultura, agroindustria y turismo, el aporte de profesionales preparadas en este campo puede estimular el crecimiento socio-productivo de la región. Dentro de los resultados se identificaron muchos procesos en torno a la administración y orientación de esfuerzos de proyectos con las comunidades. De manera específica se requieren espacios para el acompañamiento a las comunidades en la formulación y evaluación de proyectos para financiamientos.

Una de las demandas de la RB que no se relacionan directamente con el ámbito socio-productivo, pero aun así sobresale como una necesidad para la población, es la promoción de una vida saludable. La oferta académica de la UNASRB pudo durante dos cohortes cubrir en algún grado esta demanda con la carrera de Enseñanza de la Educación Física, Deporte y Recreación cuyo objeto de estudio es el movimiento humano como un ingrediente antropológico fundamental para el desarrollo y consolidación de estilos de vida saludables (Facultad de Ciencias de la Salud, 2014). Los dos cohortes tuvieron la oportunidad de matricular el grado de bachillerato hasta licenciatura entre el 2018 y 2019, pero desafortunadamente esta carrera no se seguirá

ofreciendo en la Sede por decisión de las autoridades de la facultad que la ofrece. Considerando Trigola necesidad de promover la salud en la región, sería importante negociar la apertura de más carreras que abarcan esta temática.

Según los resultados, se identificó un vacío en la oferta académica que la UNASRB ofrece ya que no se oferta ningún tipo de programa en el área de ciencias de la salud. Este estudio evidenció que tanto como beneficio individual, así como necesidad de desarrollo social, existe un llamado por parte de la región en cubrir esta área. Desafortunadamente la UNASRB carece de abordaje tanto del fomento como de la restauración de la salud física y mental. El tema de salud y bienestar, de hecho, ha tomado gran relevancia a raíz de las consecuencias derivadas por la pandemia. En esta misma línea, las Naciones Unidas (2018) ha definido este tema como su objetivo de desarrollo tres.

Otro hallazgo de este estudio fue señalar algunas de las competencias más solicitadas por los empleadores de la zona. Entre ellas vale destacar el dominio de inglés, habilidades transferibles inter e intrapersonales y habilidades tecnológicas y computacionales. De estas competencias, el dominio del inglés como segunda lengua se cubre de forma directa en la oferta académica, ya sea por medio de carreras cuyo objeto de estudio se refiere al idioma o como cursos complementarios y obligatorios en el plan de estudios de todas las carreras ofertadas. Las habilidades transferibles no aparecen como cursos aparte en los planes de estudio, pero el estudiante tiene la posibilidad de desarrollarlas a través de las diferentes experiencias de aprendizaje y el principio de humanismo que rige a la institución (UNA, 2022b). Igualmente, las habilidades tecnológicas y computacionales se desarrollan de forma transversal al tener que hacer uso de ellas en los cursos y en procesos de investigación que tanto caracterizan los planes de estudio. El currículo universitario de esta institución ya tiene más de 12 años de haber incorporado iniciativas con respecto a idiomas y el uso de tecnologías de la información. La incorporación de este valor agregado en todas las carreras da más posibilidad al estudiante de competir en el ámbito laboral y personal (Brand et al., 2023; PEN, 2023; Villalobos Solís, 2018; Zolezzi, 2023). Sería importante la investigación sobre la calidad en la formación de estos valores agregados.

Bachillerato en Enseñanza del Inglés y Diplomado en Inglés son las dos carreras que atienden de forma directa la competencia de comunicarse en inglés. Éstas se han impartido de forma continua desde 1997 y 2007 respectivamente. El Diplomado en Inglés sería la carrera más pertinente ya que permite el estudio del idioma inglés como una forma de comunicación e interacción social y cultural (Facultad de Filosofía y Letras, 2020b), y al tratarse de un diplomado de 2 años, sirve de complemento a cualquier carrera. El plan de estudios da a las personas la posibilidad de alcanzar el nivel B1 o B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Por otro lado, la carrera de Enseñanza del inglés, que tiene como objeto de estudio los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés de la educación formal (Facultad de Filosofía y Letras, 2020a), también genera la posibilidad de alcanzar el mismo nivel lingüístico que puede ser útil en el sector productivo. Un reciente estudio sobre las necesidades de formación profesional docente en la enseñanza del inglés (Brand et al., 2023) dejó en evidencia que la Región Brunca requiere personas docentes de inglés que incorporen el uso de las tecnologías e innovaciones actuales, que tengan las competencias para responder a las necesidades del mercado en

cuanto al uso del inglés en campos especializados (ESP) y que logren transformaciones críticas en sus estudiantes.

Aparte de las necesidades del sector productor, el estudio también da a conocer acerca de la demanda de consumo por parte de la población estudiantil actual y futura. Este enfoque asume que la decisión acerca de la educación superior en términos de satisfacción personal están sujetos a ingresos, expectativas y apoyo que tienen las futuras personas estudiantes. Es así como se asume que las personas estudiantes hacen selecciones en función de sus ingresos, costos de oportunidad y expectativas de ingresos futuros que les permite colocarse en un punto de equilibrio específico entre sus anhelos y las opciones de las instituciones de educación superior a su alcance (Albert Verdú, et al., 2016).

Se encontró que un alto porcentaje de estudiantes están interesados en continuar con estudios superiores, pero, al enlistar las propuestas sugeridas por los estudiantes se puede apreciar la necesidad de expandir la oferta académica de la UNASRB. Las carreras propuestas pertenecen a ramas diferentes del conocimiento como las artes y humanidades, ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura. Una vez más, queda en evidencia la necesidad de ampliar la oferta académica.

A manera de conclusión final, a raíz de los resultados de este estudio se identifica la necesidad de realizar investigación sobre pertinencia de cada carrera ofertada tanto desde un enfoque económico como social y que además tome en cuenta la experiencia y opiniones de las personas egresadas. Este tipo de investigación integral va acorde con la intencionalidad de la UNASRB, la cual está enclavada como respuesta a las necesidades de su comunidad. De esta manera, tal y como lo visualizó Núñez Vargas (2008), la Universidad Necesaria asume un “compromiso sagrado hacia la sociedad entera porque a toda ella, y no solo a una clase, se sirve cuando se promueve en orden social justo” (p. 99).

REFERENCIAS

- Albert Verdú, C., Gonzales Espitia, C. G., y Mora Rodríguez, J. J. (enero-junio, 2016). La demanda de educación superior: Breve revisión de la literatura. *Ensayos de Economía*, 26(48), 209-228. <https://doi.org/10.15446/ede.v26n48.60020>
- Arauz, Beita. I., Schmidt Fonseca, M. I., y Tabash Méndez, A. (enero-junio, 2012). Pertinencia de la educación superior costarricense en las regiones y la extensión como primera acción de la invención académica: Los casos del Programa Académico de las Regiones Huetar Norte y Caribe y la Sede Región Brunca de la Universidad Nacional. *Universidad en Dialogo: Revista de Extensión*, 2(1), 15-30. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/5625>
- Atencio Morales, R., y Brand Fonseca, K. A. (2016). Situación de la regionalización universitaria en Costa Rica. *Congreso Universidad*, 5(3), 21-32.
- Barboza Arias, L., Rodríguez Miranda, A., y Sáenz Segura, F. (2020). Las políticas de desarrollo rural en Costa Rica: Avances y desafíos desde las perspectivas del territorio. *Revista Rupturas*, 10(2), 1-20. <https://doi.org/10.22458/rr.v10i2.3017>
- Bermúdez Elizondo, M. y Romero Sandí, H. (2018). El papel de las TIC 's en el desarrollo local. Caso: Microempresa en proyectos de extensión, Sede Regional Brunca. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 8(2), 25-37. <http://dx.doi.org/10.15359/udre.8-2.2>

- Brand Fonseca, K. A., Barrantes Elizondo, L., Segura Arias, R., y Arguedas Zúñiga, R. (2023). Necesidades de formación profesional docente en la enseñanza del inglés: un estudio de caso en la Región Brunca de Costa Rica. *Revista Educación*, 47(1), 204-220. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52010>
- Consejo Nacional de Rectores. (2020). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal: PLANES 2021-2025*. UNESCO. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/8034>
- Consejo Universitario. (2009). *UNA-Gaceta 17-2009*. Asesoría Jurídica. <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1489>
- Cortez Schall, C. (2021). La universidad en su redefinición epistemológica institucional. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 26-41. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3299>
- Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional. (2014). *Bachillerato en la enseñanza de la educación física, deporte y recreación* [Plan de estudios]. Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Facultad de Ciencias de la Tierra y el Mar de la Universidad Nacional. (2019). *Plan de estudios ingeniería en calidad e innovación agroalimentaria (ICIAGRO)* [Plan de estudios]. Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional. (2004). *Ingeniería en sistemas de información con grado de bachillerato y salida lateral de diplomado en programación de aplicaciones informáticas* [Plan de estudios]. Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional. (2004). *Bachillerato en administración de oficinas con salida lateral al diplomado en secretariado profesional y licenciatura en administración de oficinas* [Plan de estudios]. Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional. (2005). *Bachillerato y licenciatura en administración* [Plan de estudios]. Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional. (2020). *Plan de estudios del bachillerato y licenciatura en planificación económica y social* [Plan de estudios]. Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional (2020a). Actualización: *Bachillerato en enseñanza del inglés* [Plan de estudios]. Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional (2020b). Actualización: *Bachillerato en inglés (con salida lateral al diplomado)* [Plan de estudios]. Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Fonseca Zúñiga, E. (julio-diciembre, 2021). Tendencias en la composición de la comunidad estudiantil de la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional (1973-201). *Revista de Historia*, 84, 132-159. <https://doi.org/10.15359/rh.84.7>
- Merriam, E.J., y Tisdell, S.B. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* [Investigación cualitativa: Una guía para el diseño e implementación]. John Wiley & Sons.
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, y Programa para la Cohesión Social en América Latina. (2014). *Región Brunca: Plan de desarrollo 2030*. MIDEPLAN. <https://repositorio-snp.mideplan.go.cr/handle/123456789/383>
- Naciones Unidas. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <http://hdl.handle.net/11362/40155>

- Núñez Vargas, B. (2008). *Hacia la universidad necesaria* (2 ed.). Editorial Universidad Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992_spa
- Picado Madrigal, C. y Azofeifa Ureña C. (2020). *Aportes de las universidades estatales costarricenses y el CONARE para el logro de los objetivos de desarrollo sostenible y agenda 2030*. CONARE - OPES. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7901>
- Programa Estado de la Nación. (2019). *Séptimo informe estado de la educación [2019]*. CONARE-PEN, <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo informe estado de la educación [2021]*. CONARE-PEN, <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8152>
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno informe estado de la educación [2021]*. CONARE-PEN, <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023>
- Ruiz, A. (2000). *La educación superior en Costa Rica: Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Sánchez Hernández, O. y Valenzuela Ojeda, G. A. (2017). Aportaciones para los estudios de pertinencia en la educación superior. Un camino hacia la calidad. *En Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Currículum*, 3(3), 1-13. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/D039.pdf>
- Sandoval Vásquez, J., y Hernández Castro, G. (2018). Crítica a la teoría del capital humano, educación y desarrollo socioeconómico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 137-160. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.7>
- Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional. (2010). *Carrera de gestión empresarial del turismo sostenible: Rediseño* [Plan de estudios]. Universidad Nacional, Campus Liberia.
- Trigo, J. E., y Elverdin, P. (2020). Los sistemas de investigación y transferencia de tecnología agropecuaria de América Latina y el Caribe en el marco de los nuevos escenarios de ciencia y tecnología. *Revista de la UNAM-Managua, Extensión Universitaria*, 3(1), 116-127. <https://doi.org/10.5377/recoso.v2i3.13437>.
- Universidad Nacional. (2015). *Estatuto orgánico de la Universidad Nacional* [Gaceta Ordinaria N°1]. Asamblea Universitaria. <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/9725>
- Universidad Nacional. (2022a). *Misión y visión*. UNA Transparente. https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=298&Itemid=742
- Universidad Nacional. (2022b). *Principios, valores y fines*. UNA Transparente. https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=299&Itemid=743
- Vega Angarita, O. M. (2020). Calidad en educación superior y acreditación de alta calidad: contextualización. *Avances en Enfermería*, 38(1), 7-8. <https://doi.org/10.15446/av.enferm>.
- Villalobos Chacón, F. A. (2019). Desafíos de la regionalización universitaria en Costa Rica. *Yulök Revista de Innovación Académica*, 3(1), 84-95.

Villalobos Solís, B. (20 noviembre 2018). *El dominio del inglés como trampolín laboral*.

Seminario Universidad. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/el-dominio-del-ingles-como-trampolin-laboral/>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* [Investigación de estudio de caso: Diseño y métodos] (5th ed.). Sage.

Zolezzi, S. (20 setiembre 2023). Hablar inglés como segunda lengua paga muy bien en Costa Rica. *Delfino*. <https://delfino.cr/2023/09/hablar-ingles-como-segunda-lengua-paga-muy-bien-en-costa-rica>

Sensaciones y significados: cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula

Sensation and meaning: the two faces of chilean teachers' emotions in the classroom

Octavio Poblete-Christie,^{*} Rodrigo Cornejo,^{**} Rodolfo Bächler^{***} y Mauricio López^{****}

Recibido: 21 de enero de 2023 Aceptado: 24 de julio de 2023 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Poblete-Christie, O., Cornejo, R., Bächler, R. y López, M. (2024). Sensaciones y significados: cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 36-54. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>

RESUMEN

Se exponen los principales resultados de un estudio cuyo objetivo fue explorar la experiencia emocional en aula de profesoras, profundizando tanto en los aspectos fenomenológicos como en los aspectos representacionales. Se utilizó un enfoque cualitativo y a un diseño con base en episodios emocionales. Se estudiaron veinte episodios vividos por cuatro profesoras distintas. Como técnicas de construcción de datos, se recurrió a reportes realizados inmediatamente después de cada clase y entrevistas semiestructuradas. Además, se utilizó una silueta humana impresa donde las participantes pudieron realizar marcas con un lápiz para apoyar sus descripciones. Se realizaron veinte reportes y veinte entrevistas, uno por cada episodio. Se llevó a cabo un análisis cualitativo de contenido de los datos construidos. Los resultados muestran distintas sensaciones que experimentaron las profesoras y diversos significados que explicaron el surgimiento de sus emociones. A partir de estos significados fue posible construir las categorías “ajuste escolar”, “desempeño profesional” y “calidad relacional”. Se discute la implicancia de estos resultados en base a criterios de orden psicológico, educativo, político y epistemológico.

Palabras clave: profesoras; emociones; sensaciones; significados; cuerpo; fenomenología

ABSTRACT

The main results of a study whose aim was to explore the emotional experience of female teachers in the classroom, exploring both phenomenological and representational aspects, are presented. A qualitative approach and a design based on emotional episodes were used. Twenty episodes experienced by four different female teachers were studied. As data construction techniques, reports made immediately after each class and semi-structured interviews were used. In addition, a printed human silhouette was used where the participants could make marks with a pencil to support their descriptions. Twenty reports and twenty interviews were conducted, one for each episode. A qualitative content analysis of the constructed data was carried out. The results show different feelings experienced by the teachers and different meanings that explained the emergence of their emotions. From these meanings it was possible to construct the categories “school adjustment”, “professional performance” and “relational quality”. The implications of these results are discussed on the basis of psychological, educational, political and epistemological criteria.

Keywords: teachers; emotions; sensations; meanings; body; phenomenology

Financiación: Esta investigación fue financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt) mediante la Beca Doctorado en Chile 2015.



^{*}Octavio Poblete-Christie

[0000-0003-2551-0878](https://orcid.org/0000-0003-2551-0878)

Universidad de Playa Ancha (Chile)

octavio.poblete@upla.cl

^{**}Rodrigo Cornejo

[0000-0001-6713-0166](https://orcid.org/0000-0001-6713-0166)

Universidad de Chile (Chile)

rodrigo.cornejo@uchile.cl

^{***}Rodolfo Bächler

[0000-0002-5092-619X](https://orcid.org/0000-0002-5092-619X)

Universidad Mayor (Chile)

rodolfo.bachler@umayor.cl

^{****}Mauricio López

[0000-0002-8288-2988](https://orcid.org/0000-0002-8288-2988)

Universidad de Chile (Chile)

m.lopez@uchile.cl



1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones en docentes puede considerarse como un campo propio del siglo XXI pues si bien comenzó de manera sistemática durante los últimos años del pasado siglo, desde ese entonces ha seguido acaparando un creciente interés (ej., Chen, 2019; Chen & Cheng, 2021; Dilekçi & Manap, 2022; Frenzel, 2014; Keller, Frenzel et al., 2014; Saric, 2015; Schutz, 2014; Uitto et al. 2015; Xu, 2018; Zembylas & Schutz, 2016). Se trata de un área particularmente compleja pues en su interior se tensionan una serie de dicotomías construidas por el modernismo sobre los fenómenos mentales. Además, a diferencia de lo que ocurre con otras variables de base eminentemente conceptual que comúnmente se utilizan para comprender la actividad educativa (ej., “autoestima”), el anclaje sensorial de las emociones fricciona fuertemente con la división construida entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, provocado una serie de interrogantes epistemológicas y metodológicas.

Por otra parte, los estudios sobre inteligencia emocional han mostrado la importancia de la autoconsciencia emocional para el trabajo del profesorado (ej. Molero et al. 2019; Puertas et al., 2019). Asimismo, se ha puesto énfasis en la necesidad de fomentar en los estudiantes del sistema escolar las denominadas habilidades socioemocionales (Lechner et al., 2019), un ámbito de formación que requiere de parte de las y los maestros un mínimo nivel de autoconsciencia emocional. Por tanto, ha ido quedando de manifiesto la urgencia de cultivar en el profesorado esta “competencia” (Naranjo, 2007).

Sin embargo, la exploración sobre las emociones docentes no ha contemplado una descripción acuciosa de los elementos primordiales que constituyen estos estados mentales. Esta situación debilita el avance en esta materia puesto que impide superar la dicotomía mente cuerpo, con la consiguiente exclusión de este último en la comprensión de la vida mental (Damasio, 1999). Y, más específicamente, impide profundizar en la comprensión de las diferencias en el nivel de autoconsciencia de estos afectos y su conexión con la atención al cuerpo experimentado, algo que ha sido documentado desde hace más de 5 décadas por diversas tradiciones psicológicas (ej., Gendlin, 1999; Naranjo, 2011; Reich, 1995). Además, dicha conexión es actualmente objeto de interés desde la psicología básica (ej. Price & Hooven, 2018)

En otro trabajo, se ha argumentado que, tanto en los estudios realizados en el ámbito educativo sobre emociones como en aquellos sobre fenómenos afines —tales como inteligencia emocional, labor emocional u otros— la investigación ha estado marcada por un “sesgo representacional” (Poblete y Bächler, 2023), al que ha contribuido, dentro de otros factores, la utilización de palabras emocionales como único recurso para describir este tipo de afectos.

En este estudio se aborda la experiencia emocional de aulas de profesoras, considerando los ingredientes fundamentales que, según diferentes aproximaciones, componen o “construyen” las emociones del profesorado: las sensaciones corporales y los significados.

1.1. Marco conceptual

La investigación sobre emociones docentes ha profundizado en diversos aspectos del trabajo que ejerce el profesorado (Uitto et al., 2015). Una de las características que más destaca de esta labor investigativa es la variedad de aproximaciones utilizadas. Algunos trabajos enfatizan la

naturaleza individual y privada de estos estados mentales (ej., Frenzel, 2014); y otras hacen hincapié en la influencia de los aspectos contextuales y culturales (ej., Hargreaves, 1998; Zembylas, 2011). Por otra parte, se ha incursionado en su carácter evaluativo, destacando los estudios que los vinculan con el aprendizaje y la consecución de objetivos académicos, denominadas justamente como “emociones académicas” o “emociones de logro” (ej., Pekrun 2017).

Sin embargo, una de las principales críticas realizadas sobre este campo de interés ha sido la falta de claridad en la mayor parte de los trabajos sobre el propio concepto de “emoción” (Fried et al., 2015; Saric, 2015), escenario que explica muy posiblemente por el poco contacto que ha existido entre esta labor y los aportes más recientes sobre las emociones provenientes de las ciencias psicológicas (Saric, 2015).

Al respecto, es importante destacar la diversidad de conceptualizaciones que han buscado explicar estos estados mentales (Scarantino, 2015). No obstante, es posible señalar que durante las últimas cinco décadas éstas han ido transitando desde una posición innatista y esencialista hacia el reconocimiento de peso gravitante que ejerce la cultura en su surgimiento. Actualmente, la teoría de la emoción construida, elaborada en base a una robusta evidencia neurocientífica plantea que este tipo de afectos corresponden a construcciones psicológicas que dependen del contexto donde se desarrolla cada persona (Barrett, 2018).

A su vez, se ha argumentado a partir de la filosofía de la mente, la teoría de la emoción construida y de la psicología humanista, que las emociones pueden comprenderse como totalidades fenomenológicas/representacionales, es decir, constituidas por una dimensión cualitativa de la mente y una dimensión representacional¹ (Poblete-Christie y Bächler, 2023). Además, dichas totalidades solo pueden ser percibidas en perspectiva de primera persona (Searle, 2005) y cuya característica principal es que se sienten corporalmente.

Diversos antecedentes neurocientíficos han evidenciado el papel que cumple el cuerpo en la actividad cerebral en general (ej. Damasio, 1999). Y más precisamente, desde la teoría de la emoción construida se ha planeado que estos estados mentales son construidos subjetivamente a partir de un flujo permanente y dinámico de sensaciones interoceptivas que, de manera implícita o explícita, es percibido globalmente como agradable o desagradable (Barrett, 2018). Y es con base en este flujo que durante su desarrollo las personas construyen su propio concepto de emoción, con la complicidad de su contexto sociocultural. En este sentido, las emociones carecen de “realidad objetiva” y, por tanto, las palabras que suelen utilizarse para describirlas (como “pena”, “rabia” o “tristeza”) son insuficientes (Barrett, 2004; 2018). En cambio, las sensaciones corporales que las personas sienten al experimentar una emoción son indicadores más precisos.

Cabe señalar que esta preeminencia de la experiencia corporal en vida psicológica resulta coherente con diversos planteamientos que desde hace más de cinco décadas han producido evidencia sobre la estrecha conexión entre autoconsciencia emocional, o simplemente autoconsciencia, y la atención al cuerpo experimentado (ej. Naranjo, 2011). El trabajo de Gendlin (1999) es

¹ Cabe destacar que, en ciencia cognitiva contemporánea, el concepto de “representación” ha generado controversia. Por ejemplo, Varela realiza un esfuerzo para dejar atrás la idea de actividad mental como “manipulación de símbolos” o como reflejo del mundo “tal como es”, proponiendo en su reemplazo la idea de “enacción”. Sin embargo, Clarck no desecha la idea de que la mente represente el mundo (Vélez, 2008).

particularmente interesante en este sentido, al desarrollar una metodología que permite transitar gradualmente desde la detección de sensaciones corporales, generalmente imperceptibles en un comienzo, hasta la identificación de significados particularmente relevantes.

Por otra parte, tal como se señalaba más arriba, las emociones también están constituidas por aspectos representacionales. En este sentido, las sensaciones que las constituyen no son comparables a aquellas que surgen exclusivamente por fenómenos biológicos. Por ejemplo, el calor que se experimenta al subir una larga escalera o debido a un cuadro febril es diferente al calor que eventualmente alguien siente cuando experimenta alguna emoción como rabia, vergüenza u otra. Las emociones surgen de evaluaciones que de manera automática las personas realizan de una determinada situación. O sea, las sensaciones mencionadas tienen una base esencialmente interpretativa. En este sentido, Barrett (2018) destaca que las emociones son en sí mismas significados, es decir, interpretaciones que hacemos de la realidad en un momento dado. Por tanto, es importante reforzar la idea de que ambos aspectos —fenomenología y significados— funcionan como una unidad, algo que resulta contraintuitivo en el marco de nuestra tradición cultural, que identifica el conocimiento sólo con la dimensión representacional de la mente. Es justamente esta noción de totalidad lo que permite comprender el valor de la atención a las sensaciones sentidas corporalmente para efectos de traer la consciencia significados que muchas veces están fuera de ésta así como para distanciarse de estos afectos, permitiendo de esta forma “hacerse cargo” de éstos (Gendlin, 1999; Naranjo, 2011) y, en último término, gestionarlos. Debido a lo anterior los resultados de este proceso resultan especialmente valiosos para el trabajo docente, en términos de proporcionar mayor flexibilidad intra e interpersonal lo cual, por otra parte, constituye una valiosa herramienta para la “salud mental”. De ahí también su conexión con la inteligencia emocional.

Sin embargo, pese a su importancia en el surgimiento de las emociones, los trabajos sobre docentes prácticamente no se han detenido en la dimensión fenomenológica, todo lo cual ha llevado a plantear la presencia de un “sesgo representacional” (Poblete-Christie y Bächler, 2023), una situación que muy probablemente ha sido reforzada hasta la fecha por la descripción de estos afectos sólo a través de palabras emocionales (Saric, 2015). Por tanto, es razonable suponer que este “punto ciego” de la investigación sobre emociones docentes tiene consecuencias no solo “descriptivas” sino, sobre todo, epistemológicas y metodológicas.

A continuación se expone parte de un estudio que tuvo como objetivo explorar la experiencia emocional de profesores en aula, es decir, la vivencia consciente de sus emociones (Rosselló & Revert, 2008), considerando aspectos fenomenológicos como representacionales.

2. MÉTODO

2.1. Tipo de estudio y diseño

En base a la conceptualización presentada, se realizó una investigación cualitativa recurriendo a un diseño fenomenológico (Taylor & Bogdan, 1987), con base en episodios emocionales, es decir, situaciones concretas en las cuales las profesoras experimentaron alguna emoción durante la enseñanza en aula.

2.2. Participantes

Participaron solo profesoras considerando el predominio de mujeres en la actividad docente. Se contempló las asignaturas de lenguaje y matemática dada su relevancia para el sistema escolar. A fin de explorar el efecto del contexto sobre las emociones se trabajó con dos centros educativos públicos que mostraban diferencias importantes entre sí en aspectos tales como tamaño y cantidad de alumnos, el nivel socioeconómico, el nivel de vulnerabilidad de sus estudiantes, entre otros aspectos. La investigación se realizó entre los meses de mayo y octubre de 2018, en la Región Metropolitana, Chile. Participaron cuatro profesoras, dos de cada centro educativo y una por asignatura en cada uno de ellos. Se trabajó con estudiantes en un rango de edad entre 10 y 13 años, considerando que el comportamiento propio de este tramo (ej., Kadesjö et al., 2004) podría provocar una mayor cantidad de emociones en las docentes.

2.3. Procedimiento y técnicas de construcción de datos

Con el propósito de favorecer la construcción de los datos deseados, se realizó una breve reunión previa con las profesoras donde se les explicó el objetivo, alcance del estudio, procedimiento y el tipo de datos que se solicitarían durante las entrevistas, es decir, momentos específicos de su trabajo en aula donde sintieran alguna emoción, incluyendo referencias a su experiencia corporal.

A fin de superar las críticas a la utilización del auto reporte como único método de investigación en esta materia (Frenzel, 2014; Phelps & Sharot, 2008), tanto las profesoras como el investigador participaron en la selección de los episodios. Para ello, se realizó el siguiente procedimiento: a) el investigador observó directamente a las profesoras en clases y estimó a partir de su conducta no verbal y claves contextuales el surgimiento de emociones en ellas, registrando por escrito tales apreciaciones; b) a fin de evitar los efectos del olvido, al salir de clases las docentes entregaron un breve reporte de los episodios vividos, cotejando sus propias impresiones con los registros del investigador y seleccionando en conjunto el que resultara coincidente entre ambos actores. En ese encuentro detallaron las sensaciones corporales experimentadas, lugar del cuerpo en que fueron experimentadas las sensaciones, intensidad percibida de las sensaciones en un rango ordinal de 1 a 5; c) se realizaron entrevistas semiestructuradas donde las profesoras relataron lo acontecido y reflexionaron sobre distintos aspectos. El diseño de esta entrevista se realizó con base en la entrevista episódica (Flick, 2012) y la entrevista micro-fenomenológica (Petitmengin, 2017). La primera permite construir datos provenientes de dos niveles distintos de actividad mental: un conocimiento narrativo episódico y un conocimiento semántico. Tales características son especialmente compatibles para el estudio de la experiencia emocional al permitir un anclaje inicial situado y encarnado de ésta. La entrevista microfenomenológica, permite realizar una exploración detallada de la experiencia vivida, particularmente en relación a la caracterización de las sensaciones corporales experimentadas. A fin de apoyar la indagación sobre los aspectos fenomenológicos y corporales se utilizó una lámina con la silueta de un cuerpo humano donde las entrevistadas complementaron a través de marcas hechas con lápiz y generalmente de manera analógica sus descripciones verbales sobre las sensaciones experimentadas, tal como lo muestra la ilustración 1.

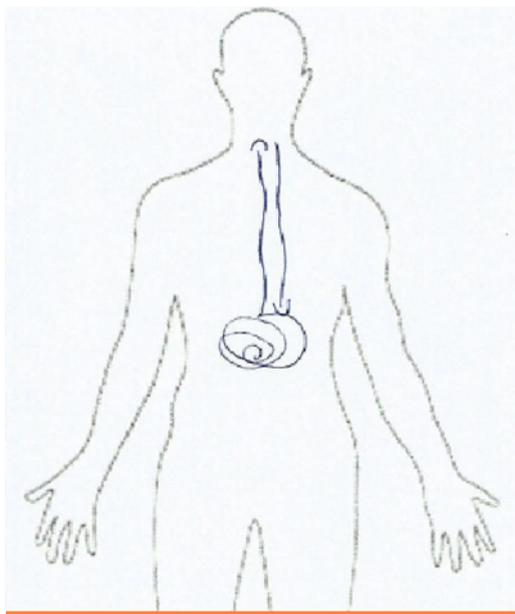


Ilustración 1: Ejemplo de descripción analógica de sensaciones.

Además, se solicitó a las profesoras asignar un valor de uno a cinco a la intensidad con que la percibieron. Todo el material fue registrado en audio y posteriormente transcrito.

Finalmente, cabe destacar que previo a la realización del estudio los directores de los centros educativos educacionales y las participantes firmaron un formulario de consentimiento informado a través del cual se les explicó los objetivos, metodología y confidencialidad de los datos, confirmando el carácter voluntario de su participación.

2.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo de contenido de los datos construido (Cáceres, 2003), con ayuda del programa ATLAS.ti, versión 7.2.18. Aunque el uso de una silueta impresa en papel fue utilizada inicialmente sólo como estímulo, las marcas hechas por las profesoras contribuyeron a este análisis permitiendo precisar las zonas del cuerpo referidas.

De manera general, el análisis tuvo dos momentos. El primero, destinado a identificar los significados que cada profesora construyó en cada episodio. Para ello se identificaron los fragmentos con las diversas interpretaciones que las profesoras hicieron de cada evento. Para facilitar este proceso, se construyeron “códigos en vivo” que sintetizaron lo expresado por las hablantes, procurando mantener sus expresiones y palabras (Albornoz, Silva y López, 2015). Un segundo momento, consistió en seleccionar del material obtenido en el proceso anterior las explicaciones que las profesoras construyeron sobre el surgimiento de sus emociones. Tal como se señaló más arriba, las emociones tienen un origen interpretativo lo cual ha dado pie a plantear que éstas son en sí mismas significados (Barrett, 2018). Visto de esta forma, asumimos que las explicaciones mencionadas tienen un valor ontológico pues habrían emanado precisamente de las interpretaciones que constituyeron cada emoción, difiriendo, por tanto, de otros tipos de significados que las profesoras construyeron durante las entrevistas, cuyo origen se obtuvo de la actividad

eminente representacional y reflexiva “sobre” los episodios y las emociones experimentadas. Debido a lo anterior dichas explicaciones fueron denominadas como “significados nucleares” y los códigos correspondientes como “códigos nucleares”.

El siguiente ejemplo, muestra el resultado del análisis de la totalidad de los significados que la profesora construyó sobre el episodio 2, y al centro, destacado con un perímetro circular, se ha ubicado la explicación que la profesora respectiva hizo de la emoción experimentada (“significado nuclear”).

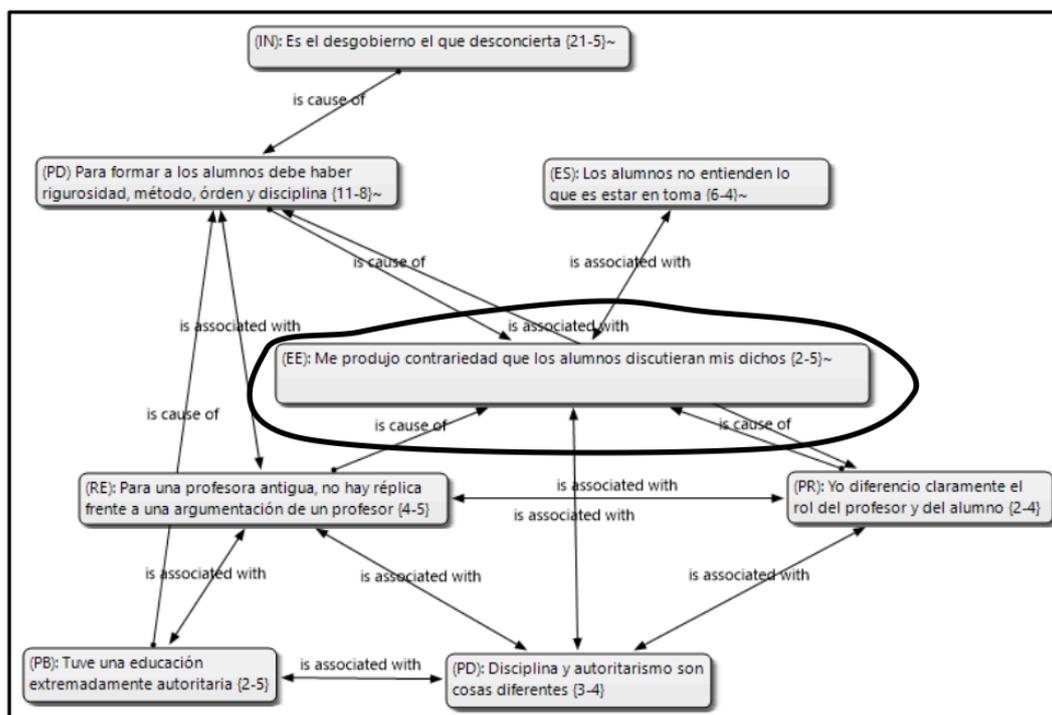


Ilustración 2: Red semántica de significados construidos a partir del episodio 2.

En total, se construyeron 29 códigos nucleares. En varios episodios las profesoras señalaron más de un factor para explicar su emoción, refiriendo por tanto, más de un significado nuclear. Posteriormente, y a partir de la totalidad de estos códigos y sus respectivas fundamentaciones se construyeron, de manera exhaustiva y excluyente, tres categorías. Congruentemente con el marco conceptual utilizado, estas categorías fueron elaboradas desde una lógica inductiva, es decir, a partir exclusivamente de los significados nucleares construidos por las participantes. Finalmente, cabe destacar que a fin de enriquecer la riqueza interpretativa y analítica, este proceso fue siendo revisado por otros investigadores (Hernández et al., 2014).

Además, en congruencia con la propuesta de Barrett (2018), también se realizó un levantamiento de las diversas palabras emocionales utilizadas por las profesoras para señalar la emoción que experimentaron en cada episodio. Por otra parte, las zonas del cuerpo referidas fueron categorizadas orientándose en base a la propuesta de Rosell et al. (2006) para el estudio del cuerpo humano. En cuanto a la intensidad se mantuvieron los valores asignados por las docentes.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se muestran los resultados generales, obtenidos del análisis de los aspectos fenomenológicos y corporales; y de los aspectos representacionales (palabras emocionales y significados nucleares). Y luego, se presentan tres categorías construidas a partir del análisis de los significados nucleares.

3.1. Descripción general de las emociones

A continuación, se exponen los resultados generales sobre los aspectos fenomenológicos, y representacionales. Cabe destacar que en la tercera columna los corchetes destacan las palabras que las profesoras utilizaron para indicar zonas específicas del cuerpo. Y en la sexta columna, los corchetes indican las palabras que ellas utilizaron secundariamente para señalar la emoción experimentada en el episodio.

Tabla 1: Descripción de las emociones experimentadas por la profesora 1. **Fuente:** Elaboración propia

Nº	Episodio	Palabras emocionales	FENOMENOLOGÍA			REPRESENTACIÓN
			Zonas del cuerpo	Sensación	Intensidad percibida	Códigos nucleares
1	Profesora constata que estudiantes no aprenden	tristeza [pena, frustración, amargura, desilusión desagrado]	zona torácica, cuello	Presión	3	<i>Me provocó desilusión que los estudiantes aprendieran muy poco</i> <i>Me desilusioné porque hubo un esfuerzo que tuvo poca retribución</i>
2	Estudiantes rebaten a la profesora	Contrariedad	zona abdominal, brazos, [antebrazos]	presión, tensión, dolor	3	<i>Me produjo contrariedad que los estudiantes discutieran mis dichos</i>
3	Estudiante explica de manera ilógica el motivo de tener puestos audífonos en clase	desagrado [desilusión, desaliento, frustración, molestia]	zona abdominal	presión	3	<i>Desilusión porque molesta y se burla</i>
4	Estudiantes no traen materiales solicitados para la clase	molestia [enojo, incomodidad]	zona abdominal	presión, pesadez, ardor, calor	2	<i>Me molesta que los estudiantes no se comprometan con su aprendizaje</i>
5	Estudiante llega tarde e interrumpe la clase	desilusión [rabia]	zona abdominal	Dolor	3-4	<i>Me produjo desilusión porque llegó atrasado y no hizo ningún esfuerzo por engancharse en la clase</i> <i>Siento desilusión por mi falta de recursos para engancharlos</i>

Tabla 2: Descripción de las emociones experimentadas por la profesora 2

Nº	Episodio	Palabras emocionales	FENOMENOLOGÍA			REPRESENTACIÓN
			Zonas del cuerpo	Sensación	Intensidad percibida	Códigos nucleares
6	Estudiante abraza a la profesora con cariño	satisfacción, [alegría]	zona torácica, cuello, brazos manos, dedos	presión nervio	5	<i>Logré que ellos percibieran un reconocimiento</i>
7	Profesora bromea a un estudiante	gracia [risa]	zona abdominal cuello zona torácica	expansión	4	<i>Me causa gracia la ingenuidad de su conducta</i>
8	Estudiantes expresan satisfacción por continuidad de profesora en el curso	satisfacción [alegría]	zona torácica	expansión	5	<i>Siento que he hecho bien mi trabajo Me alegra de que les guste que yo sea su profesora</i>
9	Estudiante informa que no asistirá a la visita del museo	angustia, [preocupación]	zona abdominal cuello	contracción dolor expansión	5	<i>Me angustió no saber por qué no quería ir Me angustió que pudiera estar pasando algo malo que yo no sabía</i>
10	Estudiantes manifiestan desagrado por video expuesto por la profesora	frustración, [incomodidad molestia]	zona abdominal manos	contracción dolor hormigueo	4	<i>Me molestó que hayan sido poco tolerantes</i>

Tabla 3: Descripción de las emociones experimentadas por la profesora 3

Nº	Episodio	Palabras emocionales	FENOMENOLOGÍA			REPRESENTACIÓN
			Zonas del cuerpo	Sensación	Intensidad percibida	Códigos nucleares
11	Estudiante lanza una tijera para entregársela a otro compañero	rabia [enojo, frustración molestia]	rostro [mejillas] cuello [garganta manos	calor, ardor, tensión, hormigueo	5	<i>Me da rabia no poder hacer las clases de manera estructurada como a mí me gusta Me da rabia que él en forma continua me impida hacer la clase</i>
12	Estudiantes del curso dicen muchos garabatos durante la clase	pena [lástima pesar desazón]	zona torácica, hombros, rostro, [zona ocular]	deshinchamiento, decaimiento, pesar	5	<i>Me dio pena que los estudiantes se trataran de esa forma</i>
13	Estudiante responde muy bien a pregunta de la profesora	felicidad [alegría contentamiento]	zona torácica rostro, [mejillas]	expansión hormigueo	5	<i>Me pone feliz porque pese a todas las dificultades muestra interés por aprender</i>

14	Estudiante plantea una buena pregunta a la profesora	felicidad [contentamiento alegría]	zona torácica, rostro, [mejillas] cuello, [garganta]	expansión calor	5	<i>Me sentí feliz por haber logrado cosas con él</i>
15	Estudiante se ofrece para ayudar a otro compañero	alegría [gratificación]	zona torácica rostro, [mejillas]	expansión, calor	5	<i>Fue gratificante porque pude lograr conexión entre ellos</i>

Tabla 4: Descripción de las emociones experimentadas por la profesora 4

		FENOMENOLOGÍA			REPRESENTACIÓN	
Nº	Episodio	Palabras emocionales	Zonas del cuerpo	Sensación	Intensidad percibida	Códigos nucleares
16	Estudiante juega con otros estudiantes mientras profesora explica	molestia, [enojo]	zona abdominal [estómago]	contracción, apretón	4	<i>Me molesta que interrumpa a los otros compañeros</i> <i>Me molesta que sea reiterativo</i>
17	Estudiante expone muy bien su autobiografía	alegría, [felicidad]	zona abdominal [estómago]	movimiento circular	4	<i>A uno le satisface que se esfuerce y sobresalga pese a las dificultades familiares que tiene</i>
18	Estudiante no trabaja en clases	molestia, [rabia, enojo]	zona torácica [pecho], hombros	Tensión	3	<i>Me molestó que no ocuparan las herramientas que yo les estaba facilitando</i> <i>Me molestó que interrumpiera a sus compañeros</i>
19	Estudiante interrumpe la clase	Molestia	zona torácica, [pecho], zona abdominal, [estómago]	presión, movimiento	4	<i>Me molesta que interrumpiera justo cuando yo estaba explicando</i>
20	Estudiantes responden con un "no" a invitación de profesora a comenzar la clase	risa [gracia]	zona torácica, [pecho]	sin reporte	5	<i>Me produjo gracia que la respuesta haya sido espontánea e inesperada</i>

3.2. Categorías construidas a partir de los significados nucleares

A continuación se exponen las tres categorías construidas a partir de las explicaciones que dieron las profesoras sobre sus emociones. Para ello se describen las categorías y, como ejemplo, se presentan algunos significados nucleares incluidos cada una de éstas. Las referencias entre paréntesis al final de cada fragmento señalan el número de la profesora (P) y episodio (E) correspondientes.

Ajuste escolar

Esta categoría comprende significados que apuntan al grado de adecuación del comportamiento de las y los estudiantes a las demandas propias del contexto escolar lo cual, básicamente, se relaciona con los aspectos académicos y normativos. En este contexto, emociones como la felicidad, el fracaso o la desilusión son explicadas en función del ajuste de los estudiantes a dichos parámetros.

Me pone feliz porque pese a todas las dificultades muestra interés por aprender

Me pone muy feliz porque siento que él pese a todas las dificultades que pueda tener, él se concentra y muestra su interés por aprender. (P3E13)

Me provocó desilusión que los estudiantes aprendieran muy poco

En el momento en que con la profesora del PIE2 empezamos a hacer preguntas nos dimos cuenta o me doy cuenta de que los alumnos aprenden muy poco y eso me provoca desilusión. (P1E1)

Asimismo, el comportamiento que afecta a la participación de otros estudiantes en la dinámica de la clase constituye otra forma de desajuste escolar, provocando emociones de valencia negativa en la profesora 4.

Me molestó que interrumpiera a sus compañeros

Por último si no quieren trabajar, no lo hagan, pero tampoco molesten a los que sí están trabajando y era, me acuerdo que eran como dos o tres niños, no eran más. Entonces esa fue como la molestia. (P4E18)

Desempeño profesional

Esta categoría se refiere a la evaluación que las profesoras hacen de su propio trabajo. Esta evaluación se manifestó, por ejemplo, a través la incompetencia percibida a partir del bajo nivel de habilidades para motivar a los estudiantes, generado desilusión en la profesora 1.

Siento desilusión por mi falta de recursos para engancharlos

P: (...) Yo siempre pienso que cuando reacciono así, tiene que ver con mi propia desilusión de mi falta de recursos...

E: ... ahhhh

P: ... para enfrentar la situación.

(P1E5)

En otra ocasión, la autoevaluación positiva que la profesora realiza de su trabajo surge de una estimación que ella realiza a partir de la satisfacción que los estudiantes manifiestan cuando se enteran que ella continuaría siendo su profesora el año siguiente. Entonces dicha interpretación generó alegría en ella.

Siento que he hecho bien mi trabajo

E: ¿Cuál es la satisfacción? ¿Por qué genera satisfacción que el niño te diga “qué bueno que el próximo año vamos a estar con usted”?

P: Porque siento que lo he hecho bien, quizás no ha sido lo perfecto, pero sí creo que ha sido lo correcto.

(P2E8)

Finalmente, otro ejemplo de significados de este tipo surgió cuando la profesora observó, luego de varios meses de trabajo con un curso caracterizado por constantes dinámicas de agresión, una dinámica de apoyo mutuo entre los estudiantes, lo cual atribuyó al esfuerzo realizado por ella para lograr este tipo de interacciones en aula.

Fue gratificante porque pude lograr conexión entre ellos

Entonces inmediatamente fue como gratificante como te digo yo, porque en realidad sentir que puedas lograr una conexión entre ellos, algo de ayuda y sin ninguna cosa a cambio, sino que por ayudar, es muy bueno, porque tú rompes la barrera de individualismo, rompes la barrera de yo por aquí, yo por acá, y juntarnos no solamente para hacer tonteras. (P3E15)

Calidad relacional

Incluye los significados que aluden al agrado o desagrado que produce la interacción directa con los estudiantes o la calidad de la interacción percibida entre estudiantes. Cabe destacar que si bien todos los significados nucleares tienen un carácter relacional puesto que aluden a los procesos de intercambio que ocurren en la sala de clases, la característica distintiva de esta categoría es un claro énfasis en el agrado o desagrado experimentado fruto del contacto directo y espontáneo entre los actores. En esta categoría los aspectos funcionales de los significados relativos a los procesos de enseñar y aprender quedan en un segundo plano o simplemente no están referidos.

Una de las profesoras explicó la alegría que experimentó a partir del cariño que percibió en el abrazo recibido de parte de un estudiante luego de que ella lo felicitara y le entregara un corazón de papel por haber obtenido una buena nota. Se trata de una emoción que surge del agrado que percibió ella del intercambio entre ambos actores.

Logré que ellos percibieran un reconocimiento

P: Claro, porque viene como con un cariño, no es decir buenos días, sino como te felicito, muy bien y eso a veces depende del niño y en este caso en el D. [nombre del alumno] que fue muy afectuoso.

E: Por eso te digo, pareciera ser que el afecto...

P: ... claro, el afecto es como lo que ellos depositan en ti, los primeros abrazos son como fríos, el del primer corazón es como más frío y este es como de cariño, así como gracias profesora, o estoy contento ahora, no sé, algo así.

(P2E6)

Algo similar aconteció cuando esta misma profesora hizo una broma a un estudiante con el fin de provocar en él una reacción característica de su comportamiento, extremadamente responsable y que a ella le causaba gracia.

Me causa gracia la ingenuidad de su conducta

P: (...) Siento que con esa presión yo le doy el chance de ir y a la vez lo apuro, él inmediatamente empezó a escribir, y eso me causa gracia como por su actitud.

E: Es como una triquiñuela.

P: Sí

(P2E7)

A su vez, la valoración del cultivo de las buenas relaciones entre los estudiantes estuvo a la base de las emociones experimentadas. Es el caso de cuando la profesora 2 experimentó angustia porque, a partir de que uno de ellos le informara que no iba a asistir a un paseo, imaginó que en el curso había problemas de relación entre los estudiantes.

Me angustió que pudiera estar pasando algo malo que yo no sabía

E: (...) ¿Tú me quieres decir con eso que la angustia tiene que ver con que pensaste que le pudo haber pasado algo a él?

P: A él, con el curso, peleó con alguien...

E: ... ocurrió algo.

P: Ocurrió algo en el curso que yo no sé. Claro, que él no quiere compartir con los otros, eso yo pensé al tiro³, por eso me angustié...

E: ... como que ocurrió algo mal con él o con el curso.

P: Con el curso, él está molesto con alguien del curso.

(P2E9)

Una situación análoga ocurrió cuando otra profesora observó un exceso de agresividad en la forma con que estaban relacionándose los estudiantes durante la clase, situación que le provocó pena.

Me dio pena que los estudiantes se trataran de esa forma

Lo que me pasó a mí en ese momento fue como de decir “qué pena que ellos se traten de esa manera”. (P3E12)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados han permitido obtener una aproximación de las emociones de profesoras en aula considerando las dos dimensiones de la mente, fenomenológica y representacional, y que corresponden según nuestro marco conceptual a dos caras de una misma moneda. Por tanto, cada vez que hacemos referencia a una de ellas también aludimos a la otra.

Fenomenología y aspectos corporales

Las profesoras reconocieron distintas sensaciones corporales, intensidades y zonas del cuerpo que caracterizaron sus emociones, dando cuenta del carácter interoceptivo y tangible de estos estados mentales. Al respecto, resulta interesante destacar la variabilidad observada, en una misma profesora y entre ellas, en el nivel de detalle con que describieron sus emociones, reflejada en la cantidad de sensaciones y zonas del cuerpo reportadas. Esto es importante puesto que, por una parte, las emociones no siempre se experimentan de manera consciente (Barrett, 2018; Damasio, 1999; Goleman, 2012) y porque la atención a sus aspectos fenomenológicos y corpora-

3 Inmediatamente

les constituye un recurso importante para que aquello sea posible (Naranjo, 2011; Price & Hoo-ven, 2018). En este sentido, estos resultados pueden ser analizados en función del concepto de “diferenciación emocional” o “granularidad emocional”, es decir, la claridad con que se perciben las emociones (Barrett, 2004, 2018), siendo razonable pensar que la variabilidad observada podría relacionarse con el nivel de consciencia con que las profesoras experimentaron sus emociones. Esta hipótesis podría servir de guía a futuras investigaciones.

Las investigaciones más estrechamente relacionadas con la consciencia que los profesores tienen de sus emociones corresponden a aquellas sobre inteligencia emocional (ej., Reid & Sayed, 2016) y muestran que dicha variable se relaciona con diferentes aspectos de la enseñanza (Fernández-Barrocal et al., 2017). Sin embargo, tales estudios utilizan instrumentos cuyos reactivos recurren solo a palabras emocionales para describir esta variable. En este sentido, la aproximación utilizada en este estudio podría contribuir a las investigaciones en esta área. A su vez, pensamos que los resultados construidos se conectan con lo observado por Estola & Elbaz-Luwich (2003) y que denominaron como “posición de escucharse a sí mismo”, que se refiere al hecho de que el cuerpo entrega información a los docentes mientras realizan su labor educativa. Asimismo, los datos construidos también guardaría relación con la función que cumple la “intuición” en el trabajo educativo (Atkinson & Claxton, 2002) y, por consiguiente, con las interpretaciones que dan origen a las emociones.

Finalmente, cabe destacar dese una mirada más amplia que, aunque se observaron sensaciones y localizaciones corporales similares para emociones que desde un enfoque tradicional pudieron haber sido clasificadas como idénticas, diferentes profesoras reportaron sensaciones y localizaciones corporales distintas entre sí que asociaron a emociones etiquetadas con las mismas palabras (episodios 6/17 y 11/18). Además, se recurrió a diferentes palabras para etiquetar una misma emoción, tanto en una misma docente como entre profesoras; y emociones etiquetadas con las mismas palabras mostraron significados nucleares diferentes. Por tanto, estos resultados respaldan el carácter construido (no objetivo) de estos estados mentales.

Significados

El estudio ha permitido ampliar la comprensión del objeto de estudio, apartándose de los trabajos que suponen una relación estrecha entre determinadas emociones concebidas tradicionalmente y el entorno educativo, tal como ocurre con aquellos que centran su atención en las “emociones de logro”, es decir, emociones específicas (como “rabia” o “alegría”) que surgirían por haber alcanzado o no objetivos académicos (Pekrun, 2017). Si bien es cierto, que nuestros datos podrían “haber sido ajustados” para que “calzaran” con dicha perspectiva, el análisis realizado ha sido diferente.

Las categorías “ajuste escolar”, “desempeño profesional” y “calidad relacional” reflejan la presencia de parámetros académicos, normativos e interpersonales. Asimismo, asumiendo que los significados nucleares corresponden a interpretaciones que originaron las emociones seleccionadas, resultaría plausible clasificarlas respectivamente como: “emociones de ajuste escolar”, “emociones de desempeño profesional” y “emociones de calidad relacional”. Esta propuesta releva el hecho de que “distintas emociones” (como “rabia” o “pena”) concebidas desde una posición tradicional pueden ser originadas por interpretaciones similares; y que “una misma emoción” puede surgir por interpretaciones distintas. Algo análogo ocurre con las “emociones de calidad relacional” las

cuales difieren a las “emociones sociales” (como “envidia” u “orgullo”) clasificadas apriorísticamente como tales (Pekrun, 2017). En este sentido, la alternativa propuesta descansa en parámetros contrastables desde la evidencia, esto es, desde las interpretaciones que anidan, permitiendo sortear el hermetismo propio de la aproximación esencialista (Zembylas, 2003) y ampliar, por tanto, los rangos de exploración, sin desconocer estos hechos mentales como subjetivos, situados (o “micro situados”) e influidos contextual y culturalmente (Barrett, 2018; Zembylas, 2019).

Ahora bien, según la clasificación propuesta, las “emociones de ajuste escolar” surgen por el cumplimiento o no de parte de los estudiantes de los parámetros escolares (resultados de aprendizaje y cumplimiento de normas). Una situación análoga ocurre con las “emociones de desempeño profesional” en relación a las propias profesoras. A su vez, tomadas en conjunto, las emociones de “ajuste escolar” y “desempeño profesional” reflejaría el carácter interdependiente de los procesos de enseñar y aprender (Frenzel, 2014).

Aunque debido a las características del estudio es imposible aventurar generalizaciones, es razonable pensar que la preeminencia de los parámetros propios de las categorías “ajuste escolar” y “desempeño profesional”, y su presencia por igual en las cuatro profesoras (y en ambos centros educativos), respondería a una institucionalidad particularmente afanada en satisfacerlos, cuestión que resulta congruente con los trabajos que conectan las emociones docentes y las políticas de rendición de cuentas (ej., Tsang, 2014), y con la peculiar presencia que éstas tienen en nuestro país (Oyarzún y Cornejo, 2022). En este sentido, estos resultados (y otros similares construidos en un trabajo aparte (Poblete-Christie, 2023) dan pie a estimar que dado a su carácter espontáneo, emociones como las que observamos contribuyen de manera implícita al robustecimiento de una cultura educativa centrada en los aspectos mencionados, lo cual podría estar tensionando el énfasis procesal y dialógico que las orientaciones contemporáneas relevan sobre la enseñanza y el aprendizaje (Wells, 2001; Pozo, 2011). Asimismo, en congruencia con (Zembylas, 2011), resulta razonable pensar que este tipo de emociones propiciarían la construcción de un “discurso emocional” acorde a los estándares señalados el cual, sin embargo, podría ser modulado o incluso desarticulado en la medida que las y los docentes puedan gestionar las emociones que les dan origen. Por ejemplo, aunque un profesor puede sentirse muy frustrado por los magros resultados de una de sus estudiantes en una evaluación, sería muy nutritivo para el desarrollo de esta última, si en vez de observar una expresión que la indujera a interpretar alguna emoción de valencia negativa en su maestro, observara expresiones que claramente le transmitieran apoyo y la confianza para seguir esforzándose. Es así como, la atención a los aspectos fenomenológicos y corporales constituiría un recurso central para el desarrollo de las competencias emocionales (Extremera, Rey & Pena, 2016), requeridas para una tarea educativa realizada desde una aproximación dialógica y procesal. En esta misma línea, los resultados expuestos permiten pensar en el valor de una exploración análoga a ésta orientada a conocer las emociones docentes en contextos educativos alternativos, donde las orientaciones relacionadas con el “ajuste escolar” estén menos presentes.

La categoría “calidad relacional” no solo reunió emociones etiquetadas tradicionalmente como “rabia” y “alegría” sino que también contempló emociones comúnmente señaladas como “humor”, “pena” o “angustia”. Las valoraciones contenidas en esta categoría surgirían de disposiciones positivas a la colaboración, el apoyo, la camaradería u otros aspectos similares, siendo congruente con el reconocimiento hecho sobre dichas disposiciones al señalarlas como

el motor de la tarea educativa (Hargreaves, 1998). En esta misma línea es importante destacar los resultados de Hagenauer, Hascher, & Volet (2015) que mostraron que el principal predictor de alegría experimentada en aula por los profesores es la calidad de las relaciones con sus estudiantes. Además, estas valoraciones estarían íntimamente relacionadas con el cuidado, una tarea culturalmente asignada a la mujer (Noddings, 2013).

Finalmente, es relevante destacar que las diferencias que se pueden observar entre las profesoras en función de las categorías construidas. Por ejemplo, en la profesora 1, la totalidad de los significados nucleares son de “Ajuste escolar” contrastando con las profesoras 3 y 4, donde se observa presencia de significados de “Calidad relacional”. Estas diferencias, podrían explicarse a partir de diversos factores tales como generacionales, historias de vida, familiares u otros, los cuales podrían ser objeto de futuras investigaciones. De todas formas, tomando en cuenta la naturaleza del estudio, reiteramos la necesidad de considerar el carácter hipotético de estas estimaciones.

Resumiendo, mediante este trabajo ha sido posible caracterizar la experiencia emocional en aula, integrando un aspecto medular de esta vivencia al describir diversas sensaciones corporales y zonas del cuerpo. A su vez, ha sido posible construir de manera inductiva tres categorías a partir de los significados que explicaron dicha vivencia. Dos de estas categorías se explicarían en función de parámetros que predominan en la institucionalidad educativa, lo cual permitiría cuestionar la idea de que estas reacciones sean únicas e intrínsecas a los procesos de enseñar y aprender. Por otra parte, los datos construidos permiten plantearse un área específica de interés que conecte el cuerpo experimentado con los niveles de consciencia de esta vivencia y para lo cual podría ser de utilidad una aproximación derechamente micro fenomenológica (Valenzuela-Moguillansky, Demšar, & Riegle, 2021). En este sentido, este trabajo aporta una mirada diferente al momento de transición en que actualmente se encuentra la investigación sobre esta materia (Chen, 2021). Por último, cabe destacar las limitaciones del estudio en términos de la cantidad de docentes que participaron y la ausencia de profesores varones; y la necesidad de realizar más investigaciones orientadas a complementar y/o contrastar lo construido.

REFERENCIAS

- Albornoz N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos, XLI, N° Especial*, 81-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Atkinson, T. & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Barrett, L. (2004). Feelings or Words? Understanding the Content in Self-Report Ratings of Experienced Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 266-281. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.266>
- Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones* (Genís Sánchez Baberán, Trad.). Paidós.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (B. López, Trad.). Gedisa.
- Dilekçi, Ümit, & Manap, A. (2022). A Bibliometric Analysis of Research on Teacher Emotions. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1222-1235. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.860>

- Cáceres, (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*. V2, 53-82. <http://doi.10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Chen, J. & Cheng, T. (2021). Review of research on teacher emotion during 1985–2019: a descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00537-1>
- Chen, J. (2019). Research Review on Teacher Emotion in Asia Between 1988 and 2017: Research Topics, Research Types, and Research Methods. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01628>
- Damasio, A. (1999). *El error de descartes, la razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 397-719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- Extremera, N., Rey, L. & Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros, Journal of Parents and Teachers*, 368, 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernández-Barrocal, P., Cabello, R. & Gutiérrez-Cobo, M. (2017). Competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación de profesores*, 88(31, 1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Frenzel, A. (2014). Teacher Emotions. En R. Pekrun. & L. Linnenbrik-Garcia (Ed.), *International Handbook of Emotions Education*, (pp. 494-519). Routledge.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Educational Research*, 25(4), 415-441. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/2484>
- Gendlin, E. (1999). *El focusing en psicoterapia: manual del método experimental*. Paidós.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Keller, M., Frenzel, A., Goetz, T., Pekrun, R. & Hershey, L. (2014). Exploring teacher emotions: a literature review and an experience sampling study. En P. W. Richardson, S. A. Karabenick, and H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice*, (pp. 69-82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273-13>
- Kadesjö, B., Janols, L., Korkman, M., Mickelsson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A. & Gillberg, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen): the development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child Adolescent Psychiatry*, 13, 3-13.
- Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. & Inglés, C. J. (2002). The Matson of social skills with youngsters. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.

- Kriz, J., (2012). *Corrientes fundamentales en psicoterapia*. (José Luis Etcheverry, Trad.). Amorrortu.
- Lechner, C., Anger, S. & Rammstedt, B. (2019). Socio-emotional skills in education and beyond: recent evidence and future research avenues, en *Research Handbook on the Sociology of Education de Rolf Becker*, 427-453, <https://doi.org/10.4337/9781788110426>
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar el mundo para cambiar la educación*. Índigo.
- Naranjo, C. (2011). *La vieja y la novísima Gestalt*. Cuatro Vientos.
- Noddings, N. (2013). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.219509>
- Pekrun, R. (2017). Achievement emotions. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 251–271). The Guilford Press.
- Petitmengin C. (2017). Enaction as a lived experience: Towards a radical neurophenomenology. *Constructivist Foundations* 12(2): 139-147. <http://constructivist.info/12/2/139>
- Poblete-Christie, O. (2023). Texturas corporales de la experiencia emocional de profesoras chilenas en aula. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 4(1), 53–70. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14510>
- Poblete-Christie, O., & Bächler Silva, R. (2023). ¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 247-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400247>
- Pozo, J. (2011). *Aprendices y maestros*. Alianza.
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being. *A Systematic Review. Social Sciences*, 8(6), 185. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Price, C. & Hooven, C. (2018). Interoceptive Awareness Skills for Emotion Regulation: Theory and Approach of Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy (MABT). *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00798>
- Reich, W. (1995). *Análisis del carácter*. Paidós.
- Reid, Z. & Sayed, S. (2016). Perceiving emotions, facilitating thought, and promoting growth: Using emotional intelligence as an effective teaching technique in the freshman composition classroom (Review). *International Journal of Humanities Education*, (14)2, 11-27. <https://10.18848/2327-0063/CGP/v14i02/11-27>
- Rosell, W., González, B., Dovale, C. & Domínguez, L. (2006). División regional del cuerpo humano para facilitar su estudio. Diferencias entre las regiones superficiales y esqueléticas. *Revista cubana de educación médica superior*, 20(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300006
- Rosselló, J. & Revert, X. (2008). Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. En F. Palmero & F. Martínez (Eds.), *Motivación y emoción* (pp. 95-137). McGraw-Hill.

- Saric, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 10-26. https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/04-2015_teachers-emotions-a-research-review-from-a-psychological-perspective/
- Searle, J. (2005). *Libertad y neurobiología* (Miguel Candel, Trad.). Paidós.
- Schutz, P. (2014). Inquiry on Teachers' Emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12, <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955>
- Searle, J. (2005). *Libertad y Neurobiología. Reflexiones sobre el libre albedrío, el lenguaje y el poder político* (M. Candel, Trad.). Paidós.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Tsang, K. K. (2014). A Review of Current Sociological Research on Teachers' Emotions: The Way Forward. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 4(2), 241-256. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2014/6898>
- Uitto, M., Jokikkoko, K. & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Valenzuela-Moguillansky, C., Demšar, E. & Riegle, A. (2021). An Introduction to the Enactive Scientific Study of Experience. *Constructivist Foundations* 16(2), 133-140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen.
- Vélez, J. (2008). El problema de la representación en la filosofía cognitiva. *Contrastes. Revista Internacional De Filosofía*, 13, 253-271. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v13i0.1604>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Xu, Y. (2018). A Methodological Review of L2 Teacher Emotion Research: Advances, Challenges and Future Directions [Una revisión metodológica de la investigación sobre las emociones de los docentes de una segunda lengua: avances, desafíos y direcciones futuras]. En J. de D. Martínez (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 35-49). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_3.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "Teacher identity, emotion, resistance, and selfformation. *Educational Theory*, Winter 2003, Volume 53, Number 1. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2003.00107.x>
- Zembylas, M. & Schutz, P. (Eds.) (2016). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_1
- Zembylas, M. (2011). Teaching and Teacher Emotions: A Post-structural Perspective [La enseñanza y las emociones de profesores: Una perspectiva postestructural]. En Ch. Day, & J. Chi-Kin, (Eds.) *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-0545-6>
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo, *Propuesta Educativa*, 51, 15-29. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372003/html/>

INVESTIGACIONES

Formar para investigar desde el grado universitario argentino: Un estudio sobre la carrera de Ciencias Biológicas

Training for research at the university level in Argentina: A study of the Biological Sciences degree programme

Miriam Liset Flores* y Aníbal Bar**

Recibido: 27 de diciembre de 2022 **Aceptado:** 11 de diciembre de 2023 **Publicado:** 31 de enero de 2024

To cite this article: Flores, M. L. & Bar, A. (2024). Training for research from the Argentinean university degree: A study of the Biological Sciences degree course. of Biological Sciences. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 55–74. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.15963>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.15963>

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir los procesos formativos orientados a la investigación que se expresan durante el grado universitario en el marco de un equipo de cátedra.

Metodológicamente asumimos el estudio de casos, reconstruidos a través de análisis documental, entrevistas en profundidad y observaciones de clase. En este sentido, se presentan dos equipos de cátedra con funciones de docencia e investigación de la carrera de Ciencias Biológicas, pertenecientes a dos subdisciplinas: Biologías de los Artrópodos y Paleontología.

Los resultados aportan a la identificación de un territorio electivo durante la formación de grado universitario, al que denominamos: Aula de iniciación en la investigación, ámbito en el que estudiante se introduce gradualmente en la praxis real de la ciencia en compañía de un equipo con funciones en docencia e investigación. Un aspecto a destacar es el posicionamiento protagónico del alumno ya que asume como productor de conocimiento disciplinar.

Palabras clave: formación; investigación; universidad

ABSTRACT

The objective of this work is to reconstruct the research-oriented training processes that are expressed during the university degree within the framework of a teaching team.

Methodologically we assume the study of cases, reconstructed through documentary analysis, in-depth interviews and class observations. In this sense, two teaching teams with teaching and research functions of the Biological Sciences career are presented, belonging to two subdisciplines: Biology of Arthropods and Paleontology.

The results contribute to the identification of an elective territory during university degree training, which we call: Research initiation classroom, an area in which students are gradually introduced into the real praxis of science in the company of a team with functions in teaching and research. One aspect to highlight is the leading position of the student since he assumes as a producer of disciplinary knowledge.

Keywords: Training; Research; University

Financiación: Esta investigación fue financiada por CONICET y la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Resolución 180/15.

Agradecimientos: Agradecemos a la Universidad Nacional del Nordeste y a CONICET por financiar a través de una beca doctoral dicha investigación. A los equipos de cátedra por sus palabras y su compromiso con la participación en el estudio.



*Miriam Liset Flores [0000-0002-9177-0689](https://orcid.org/0000-0002-9177-0689)

Universidad Nacional del Nordeste

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET (Argentina)

miriamliset20@gmail.com

**Aníbal Bar [0000-0002-7381-5425](https://orcid.org/0000-0002-7381-5425)

Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

anibalrbar@hum.unne.edu.ar



1. INTRODUCCIÓN

Los procesos formativos pueden acontecer en diferentes contextos y situaciones, algunos de ellos asistemáticos y poco formalizados, y otros claramente diseñados en pos de objetivos precisos. A esta última categoría, pertenece el ámbito de la educación universitaria, formación que abarca conocimientos de distinta naturaleza ya sea técnica o disciplinar.

Atendiendo a esta última, reconocemos que la formación disciplinar en la universidad, a la par de formar en conocimientos específicos, incorpora procedimientos que lo vinculan con la producción y justificación de dicho conocimiento, todo ello en el marco de los cánones de la investigación científica.

Alliaud y Antelo (2009), sostienen que el conocimiento disciplinar, es de suma importancia para la formación, ya que no se puede enseñar lo que no conoce ni se pueden soslayar los conocimientos pedagógicos. En este sentido, saber las disciplinas posibilita el acceso a los contenidos específicos y los modos de pensamiento y de producción propios del conocimiento científico.

Bar (2013) explicita que la diferencia entre lo que acontece realmente en la Biología, y lo que se promueve en su instrucción universitaria, deviene de que los procesos educativos no pueden reproducir literalmente el quehacer disciplinar, dado que implican formaciones subjetivas diferenciadas (entre investigadores y estudiantes), tiempos reales distintos (entre los de la investigación y los de las instancias educativas), y propósitos diferentes (entre los que generan conocimiento disciplinar novedoso y los que aprenden conocimiento disciplinar consolidado).

Dicho proceso pone a jugar a dos clases de actores, los estudiantes, aspirantes a biólogos; y los docentes, biólogos formados y en formación. Ambas clases de sujeto se entran en el marco de dispositivos donde la transposición didáctica redefine los contenidos y procedimientos de la biología en contenidos y procedimientos de la formación, (Bar, 2013).

En el marco de la formación inicial, enseñar una disciplina supone poner en juego, según Shulman (1987), como mínimo siete clases de conocimientos necesarios: conocimiento del contenido; conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo; conocimiento de los alumnos; conocimiento de los contextos educativos; conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos; y el conocimiento didáctico del contenido (CDC).

Demuth (2013) destaca cuatro aspectos relevantes sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido, detallados a continuación:

1. Es estructuralmente un conocimiento práctico, en el que el marco disciplinar bajo el que actúan los profesores y el nivel de comprensión que poseen de éste, afecta a la calidad de las transformaciones que realizan para representar didácticamente el contenido.
2. Se vincula con las materias y contextos concretos en los que los profesores desarrollan su labor docente. Se adquiere y perfecciona en la práctica y requiere de la confrontación experiencial y reflexionada entre las estructuras disciplinares y el conocimiento de las situaciones de enseñanza y de las características que adopta el aprendizaje del alumnado.

3. Es un tipo de conocimiento que a medida que se va desarrollando permite al docente generar mejores transformaciones y procesos de razonamiento didáctico.
4. Es cada vez más elaborado a medida que los docentes adquieren una mayor comprensión del contenido y de los contextos de enseñanza; y a medida que enfrentan situaciones en las que deban utilizar su CDC para analizar y revisar sus prácticas docentes, o para planificar o crear nuevas formas de representación didáctica.

Schwab (1978), afirma que las disciplinas poseen dos clases de estructura distintas, una de naturaleza sustantiva, otra, sintáctica. La primera incluye los marcos exploratorios o paradigmas que guían la investigación en el campo y dan sentido a los datos. Éstas se forman mediante los conceptos, las teorías, y los principios básicos que organizan los hechos más específicos; en otras palabras, la estructura conceptual organizada de la disciplina. Esta definición va más allá de los conceptos y principios del Conocimiento Biológico, e incluye las tendencias y la estructura interna de la disciplina en cuestión, así como la construcción epistemológica de sus conceptos a lo largo de la historia.

Por otra parte, las estructuras sintácticas aluden a los instrumentos de indagación en una disciplina, los cánones de evidencia y las pruebas a través de las cuales el nuevo conocimiento es admitido en un campo (Schwab, 1978 en Grossman, 1990:14).

Castro y Valbuena (2012) expresan que, pese a que no basta con saber la disciplina para poder enseñarla, si el docente posee claridad sobre la estructura sustantiva, la estructura sintáctica, los contenidos y las finalidades de la disciplina, cuenta a su favor con elementos para organizar los objetivos y los contenidos de enseñanza, formular preguntas, resolver inquietudes, y proponer actividades.

En concordancia con dicho autor, Zambrano (2004) plantea que conocer una disciplina significa saber acerca de su contenido y su funcionamiento, siendo éste uno de los criterios necesarios para una docencia de calidad. Así, la representación que tiene el docente de su disciplina, se compone también de elementos pedagógicos, dado que dicha construcción viene dada desde su trayectoria como estudiante en un contexto científico determinado, y a través de prácticas educativas concretas (Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

Basulto-González, Gómez Martínez, González-Duran (2017) recuperan de Pérez Valdés (2014) diferentes enfoques el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología, centrándose en la Enseñanza-aprendizaje de las ciencias como experiencia sociocultural e investigativa. Allí destacan la importancia de considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los rasgos distintivos de la actividad científico investigativa contemporánea y tener en cuenta las características de la actividad psíquica humana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia. En este sentido, se tiende a revelar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la naturaleza social de los hechos, fenómenos y procesos de las ciencias, abarcar con el contenido de la enseñanza-aprendizaje los principales elementos de la experiencia histórico-social, que recogen los principales hitos en la historia de las ciencias y su impacto social.

Asimismo, los autores enfatizan en que no se trata de “actualizar”, solamente, el sistema de conocimientos de las ciencias; supone más que eso, se impone una actualización y contextualización dirigida a relacionar los objetos, hechos y fenómenos biológicos con su impacto social,

las aplicaciones prácticas, tecnológicas y sociales de la misma, y con ello propiciar que los estudiantes adquieran los modos de actuación profesional, relacionado fundamentalmente con el dominio del sistema de conocimientos de la Biología, el diseño de actividades experimentales y la pertinencia de un pensamiento práctico-experimental, empleando los métodos, vías y procedimientos propios de la actividad investigativa.

En función de lo expuesto, se hace necesario la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología como actividad investigadora contemporánea, tomando como fundamento que el origen de los procesos cognoscitivos es el planteamiento de tareas docentes, preguntas o problemas. Los autores coinciden al plantear que muchos de estos aspectos, tradicionalmente, han sido relegados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología.

En este sentido, refieren a la definición realizada por Torres (2008) sobre enfoque sociocultural-profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias quien la entiende como *la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias que considera no solo el saber y el saber hacer, sino pondera de modo especial el saber valorar y el hecho de que la ciencia es un vehículo cultural la cual desarrolla en los alumnos una actitud reflexiva que los potencia en la comprensión de su entorno y les permite de manera consciente participar en la toma de decisiones para el logro de un desarrollo sostenible. Debe contribuir a la formación del pensamiento científico, no solo por el dominio riguroso del sistema de conocimientos aprobados por la comunidad científica contemporánea, sino por reproducir en la construcción de los conocimientos y las habilidades: los métodos, la ética y el estilo de trabajo de los científicos* (p. 60).

En función de lo expuesto, la enseñanza-aprendizaje con enfoque sociocultural-profesional debe considerar que en la Biología los métodos, ética y estilo de trabajo de los científicos, los convierte en métodos de enseñanza que confluyen en el método de enseñanza-aprendizaje por investigación dirigida que permite reproducir en el contexto áulico la ética y estilo de trabajo que caracterizan el accionar de los científicos y a su vez posibilita el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes a través del empleo de la metodología para la solución de problemas biológicos relacionados con el impacto social de los conocimientos biológicos (Basulto-González, Gómez Martínez, González-Duran, 2017).

Bar (2013) expresa que, en la formación inicial de dicha disciplina, se acude a procesos de normalización necesarios en pos de lograr sujetos que conozcan debidamente, tanto las normas de actuación para vincularse con sus objetos, como el desarrollo de competencias que les permitan afirmar o negar algo de ellos. En esta misma línea, se afirma que las prácticas de la formación en Biología, no recrean concretamente los modos de descubrimiento ni de justificación del conocimiento biológico, sino que más bien se estarían dando condiciones para la comprensión de la ontología subyacente en pos comprender qué son los fenómenos biológicos, para luego profundizar la cuestión metodológica a posteriori cuando el estudiante comprende debidamente la naturaleza de los fenómenos de su disciplina.

La formación universitaria dirigida a la investigación se expresa en diferentes matices, no sólo dados por la naturaleza de los objetos a investigar, sino también por la concepción de dispositivo pedagógico inherente a dicha formación. Así, formar para la investigación puede suponer alternativas complementarias. Puede requerir de espacios propios para el aprendizaje y la reflexión, o bien puede marchar “en paralelo” al desarrollo de las materias específicas del plan de estudios,

tal como acontece en las pasantías, adscripciones, becas de pregrado destinadas a la investigación, o elaboración de tesis de graduación. Tales instancias, se sustentan en los diferentes territorios de la formación para la investigación disciplinar, considerado éste como el “locus” donde se cristalizan las praxis formativas y epistemológicas de un modo específico y situado (Flores y Bar, 2017, 2019).

Atendiendo a la formación de grado, los espacios más inmediatos son las aulas, espacio en donde se enseña y se aprende el contenido disciplinar. No obstante, en el presente artículo intentamos indagar en aquellos ámbitos electivos por el estudiante que se muestran propicios para formar exclusivamente en la investigación tiempo antes de la graduación: las adscripciones y las becas de investigación.

Las adscripciones implican como parte de la experiencia que los estudiantes participen activamente en las cátedras de las asignaturas y lleven a cabo distintas tareas, tales como ofrecer tutorías e instancias de práctica adicionales a las establecidas en el currículum de las asignaturas en cuestión, responder preguntas de distinta índole a los estudiantes que cursan la materia (Ojeda y Salandro, 2018). A ello, Aguirre (2013) agrega que el rol de adscripto o ayudante de cátedra es en muchos casos el determinante para despertar en estos jóvenes el interés por “hacer investigación”.

Por otro lado, las becas de investigación consisten en la asignación de un estipendio para la realización de una investigación específica. Están destinadas a estudiantes avanzados, no requieren una dedicación exclusiva, en tanto suponen que el becario debe completar aún sus estudios de grado (Vasen, 2013).

En vínculo con lo expuesto, Aguirre (2013), en su tesis de maestría se ocupa de las trayectorias formativas de los Becarios de pregrado de Investigación en Ciencias Naturales, de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Sus resultados advierten que las becas constituyen un espacio de formación en el cual los becarios se apropian de nuevas competencias (psico-motrices, afectivas, cognitivas, creativas y organizacionales) donde se conjugan aspectos individuales, institucionales, disciplinares y profesionales.

En este ámbito, el joven universitario, se encuentra frente a un desafío complejo: el desarrollo de un proyecto de investigación sobre un tema generalmente muy específico que implica la adquisición de nuevos conocimientos teóricos y el aprendizaje de muchas técnicas, su incorporación progresiva y activa a un equipo de investigación, su integración dentro de la comunidad científica (local y nacional) y el mantenimiento del control frente a las nuevas situaciones tanto académicas, laborales e interpersonales en el equipo de investigación (Aguirre, 2013).

Tanto las formas obligatorias del plan de estudios como aquellas electivas (dedicadas a la investigación y en algunos casos a la extensión), se sustentan en la cátedra universitaria, la que aborda la enseñanza de un determinado campo disciplinar y la producción de un tipo de conocimiento vinculado con ese campo específico. Ickowicz (2016) afirma que es en la cátedra donde se genera implícitamente un modelo formativo que asume rasgos artesanales en la trasmisión y formación de los secretos del oficio.

Asumimos a la cátedra universitaria argentina como un espacio formativo que contiene, además de la función explícita de enseñanza, otra función anexa no menor, la investigación. En

estos términos, el supuesto del presente trabajo es que la cátedra asume el rol de articuladora entre ambas funciones, operando de este modo como continente y sostén de los procesos formativos disciplinares y pedagógicos en los que se sustancia la enseñanza y el aprendizaje del grado, como así también la iniciación y el desarrollo de la investigación que aportará ulteriormente a la formación de posgrado.

En función de lo expuesto nos preguntamos ¿cuáles son los procesos formativos que propicia la cátedra en otros espacios electivos y paralelos al plan de estudios: las adscripciones y becas de investigación de pregrado? Dicho interrogante nos plantea como objetivo reconstruir los procesos formativos orientados a la investigación que se expresan durante el grado universitario en la carrera de Ciencias Biológicas en el marco de los equipos de cátedras.

2. DECISIONES METODOLÓGICAS

Metodológicamente nos enmarcamos en el paradigma de tipo constructivista (Lincon y Guba, 1994), el que adopta una ontología relativista, una epistemología transaccional y una metodología hermenéutica y dialéctica. Este paradigma se orienta a la producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social, conecta la acción con la praxis y se basa en argumentos antifundacionales a la vez que alienta la producción de textos polifónicos.

En este sentido se enfatiza fuertemente en la naturaleza de la realidad construida socialmente, la íntima relación entre el investigador y lo que se investiga y las restricciones situacionales que modelan la búsqueda, buscan dar respuestas a situaciones que enfatizan en cómo se crea la experiencia social y como se le da significado (Denzin, 2008).

La metodología que se propone, de corte cualitativo, se inscribe en la denominada “estudio de casos”, entendiéndose por tal una investigación empírica que aborda fenómenos actuales en su contexto natural, especialmente en aquellas situaciones donde los límites entre éstos y sus respectivos contextos no muestran claras delimitaciones (Yin, 1994). Esta forma de indagación resulta muy relevante en aquellas circunstancias donde los factores bajo análisis no se corresponden netamente con los datos observacionales, lo que requiere de múltiples fuentes y la consecuente triangulación metodológica.

Los resultados que se derivan de los estudios de caso permiten comprender tanto las características de un sistema, como los intercambios al interior de éste, de modo tal que el análisis obtenido pueda aplicarse genéricamente (Hartley, 1994). Dicho de otro manera, éste permite la comprensión de procesos, estructuras y fuerzas concomitantes, más que la identificación de factores causales o correlaciones entre variables (Gummesson, 2000).

Para Hartley (1994), lo que define el estudio de casos no es la técnica sino la orientación teórica puesta en la dinámica entre procesos y contextos, metodología que parece más apropiada para el análisis de los fenómenos sociales, donde la interpretación y la mirada holística muestran pertinencia (Stake, 1995).

Yin (1994) clasifica los estudios de caso en varias categorías: descriptivos, exploratorios, ilustrativos y explicativos, siendo estos últimos los que abogan por desarrollar o depurar teorías, o dicho de otro modo, revelar las determinaciones de los procesos implicados en los fenómenos.

Si bien la bibliografía sobre estudio de casos es controversial en relación sobre cuál es el número suficiente de casos para la indagación, Dyer y Wilkins (1996) sostienen que dos podría ser un buen número, criterio que hemos adoptado para el presente estudio.

En este sentido, los seleccionados para el presente estudio fueron dos equipos de cátedra de la carrera de Ciencias Biológicas, pertenecientes a dos subdisciplinas: Biologías de los Artrópodos y Paleontología, las cuales han sido escogidas en función de que realizan docencia e investigación, tienen proyectos acreditados por organismos científicos en los últimos diez años, evidencian producción académica en los últimos cinco años, y forman cuadros de investigadores. A continuación, presentamos brevemente las características singulares de cada equipo de cátedra.

El caso "A": Biología de los Artrópodos

Se trata de un equipo con gran trayectoria en docencia, investigación y extensión. Se halla estructurado en una cátedra que se encuentra en vínculo con diversas líneas de investigación en entomología (coleópteros, dípteros, formícidos) y aracnología.

Actualmente su estructura organizativa se encuentra integrada por una profesora titular, una profesora adjunta, y un jefe de trabajos prácticos, todos ellos regulares y con dedicación exclusiva. Ad honorem colaboran dos egresados en el desarrollo de los trabajos prácticos.

La materia pertenece a la orientación Zoología de la Licenciatura en Ciencias Biológicas, la cual se dicta en el quinto año del plan de estudios. Dicha cátedra a su vez, tiene proyectos de investigación en el cual la profesora titular es directora, la adjunta codirectora, y los demás integrantes de equipo son: investigadores, becarios de pre y posgrado y adscriptos en investigación. Sus actividades de investigación se asientan en la Facultad Exactas, Naturales y Agrimensura.

El caso B: Paleontología

Es un grupo de cátedra de gran trayectoria en docencia e investigación. En el equipo de cátedra, sus integrantes se abocan a diversas líneas de investigación en paleobotánica, paleovertebrados, paleoinvertebrados (entre otras subdisciplinas).

Está integrado por una profesora titular, una profesora adjunta, y un jefe de trabajos prácticos, todos ellos regulares y con dedicación exclusiva. Además, cuenta varios alumnos y egresados adscriptos que colaboran en diversas instancias del desarrollo de la asignatura.

La materia forma parte de la orientación Paleontología de la Licenciatura en Ciencias Biológicas, la cual se dicta en el cuarto año del plan de estudios. Dicha cátedra a su vez, tiene proyectos de investigación en el cual la profesora titular es directora y los demás integrantes de equipo son: investigadores, becarios de pre y posgrado y adscriptos en investigación.

Presentan como característica peculiar, que sus actividades referentes a la investigación se sustentan en un Instituto de CONICET.

Para la reconstrucción de los casos nos valimos del análisis documental, entrevistas en profundidad y observaciones de clase.

Analizamos la resolución N° N°1236/13 que normativiza las adscripciones de los estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales y Agrimensura (FACENA). Asimismo, incluimos la Resolución N° 368/16 para aproximarnos a lo que prescribe la normativa para los becarios de pregrado de la Universidad Nacional del Nordeste.

Las entrevistas posibilitaron acceder a información valiosa para reconstruir la formación tal como lo entienden los formadores y los sujetos en formación, tanto en su forma explícita en las clases, como en su modo implícito al interior de los grupos de investigación. En cada caso, los perfiles más adecuados para brindar datos más elocuentes y abonar a la construcción de los casos fueron: Directores de Equipos de Investigación: aquellos que en los últimos diez años tuviesen proyectos acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad u otros organismos, fuesen reconocidos por sus pares como investigadores plenamente formados, se hallasen categorizados en los niveles I y II, y se desempeñasen como directores de becas y/o tesis. Se entrevistó a dos directores y estudiantes de grado que mostrasen, cierta trayectoria en cátedras vinculadas con la investigación. Se entrevistó a dos becarios de pregrado y dos adscriptos, que se hayan desempeñado en algunos de los grupos de investigación consolidados.

Las observaciones de clase, promovieron la identificación de los dispositivos explícitos definidos por la formación, dados en el ámbito de las clases donde lo pedagógico se sustanció elocuentemente. En cuanto a Biología de los Artrópodos, se han observado diez clases, tanto teóricas como de laboratorio. Cada clase de teoría tenía dos horas de duración, a las que proseguían las clases de laboratorio con la misma carga horaria. En lo atinente a las clases de Paleontología, se observaron también diez clases, tanto teóricas como de laboratorio. Ambas con la misma carga horaria que Biología de los Artrópodos.

En cuanto a las categorías de análisis, algunas fueron establecidas *a priori*, considerando las ya validadas por (Demuth, 2013), y otras *a posteriori* construidas en función de los datos emergentes en función del trabajo de campo y de los marcos referenciales asumidos.

A continuación, presentamos una tabla en donde se sintetizan las categorías *a priori* utilizadas para la construcción del presente trabajo:

Tabla 1: Categorías a priori sobre la investigación. **Fuente:** Demuth (2013)

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Concepciones sobre la investigación	Referencias sobre representaciones o creencias en torno a la actividad de investigación y/o hacia el rol del investigador en el campo disciplinar
Trayectoria como investigador	Referente a su itinerario en actividades de investigación
Desempeño/Posición	Descripción de su desempeño actual como investigador
Cultura académica	Referencias sobre los modos de actuar de los grupos de investigación de las disciplinas

3. RESULTADOS

Seguidamente, detallaremos el contexto en el cual se enmarcan dichos ámbitos específicos de la investigación, para luego describir su dinámica en las cátedras bajo las formas de pasantías, adscripciones y becas de pregrado.

Aspectos contextuales

En ambas cátedras que constituyen los casos, las profesoras titulares son docentes categorizadas por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, en adelante), con fuerte trayectoria en docencia e investigación. La profesora responsable de Paleontología es investigadora de CONICET¹, y la profesora de Biología de los Artrópodos es docente-investigadora categoría I² por la SPU. Ambas tienen fuerte trayectoria en formación de becarios, tesis y adscriptos.

Haciendo balance de lo que hice hasta hoy exitosamente tanto en investigación como en docencia, Yo estoy feliz, más de dieciséis becarios, cuatro doctorados, más de 50 trabajos publicados. (Prof. Titular de Paleontología)

Mayormente, los biólogos se encuentran ligados a la cultura investigativa. Así, en ocasiones la docencia y la extensión, se resignifican a instancias de las líneas de investigación que se desarrollan en dicho contexto.

Lo que nos diferencia de los otros Departamentos (Química, Matemática, Bioquímica,) es el nivel de producción en investigación, la cantidad de publicaciones, la cantidad de becarios y Doctores, Proyectos de extensión... los que hacemos investigación dedicamos más tiempo a la investigación que a la docencia, por ahí sentimos que nos quita un poco de tiempo a la investigación. (Prof. Titular en Biología de los Artrópodos)

El departamento de Biología, se estructura en equipos de cátedras conformados por un titular, un adjunto y un JTP y cada integrante del equipo puede tener sus becarios de investigación y sus adscriptos. Los alumnos adscriptos trabajan ad honorem. Los titulares o los adjuntos según la cátedra dan los teóricos y los JTP con los adscriptos y ayudantes alumnos dan los trabajos prácticos. En ocasiones los JTP también dan algunas clases teóricas. (Prof. Titular de Biología de los Artrópodos).

En las entrevistas a las profesoras titulares, ellas hacen énfasis en sus primeras experiencias formativas, en donde aprendieron a trabajar junto con sus directores y colaborar en el equipo. También refieren al contacto humano y social, que sólo se aprende vivenciando la experiencia de investigar:

El biólogo tiene que tener una visión integral de todo, porque tiene que saber de ecología tiene que conocer los paisajes, tiene que conocer los ambientes, la biología para mí es una cosa integral; a mí me enseñó a mirar mi jefe y el resultado es porque nosotros permanecemos como grupo hace más de 30 años somos reconocidos a nivel nacional e internacional eso yo creo que es el gran valor y el mérito. (Prof. Titular de Paleontología)

El biólogo tiene que aprender a: estar sucio; estar en campamento; le tiene que gustar sobre todo la naturaleza; el que no sabe mirar y observar no puede ser biólogo. Uno lo ve cuando sale al campo con los alumnos uno sabe este va a andar, una cosa que yo noto en nuestra materia es la diferencia que hay entre la gente del interior la gente más en contacto con la naturaleza y la

1 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

2 En Argentina, los docentes investigadores, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, son categorizados en niveles comprendidos entre I y V en orden decreciente, de acuerdo con la trayectoria en la investigación, docencia y gestión universitaria.

gente de la ciudad tiene más miedo a subirse a una barranca, a ensuciarse, en cambio en el interior es el que está más en contacto con la naturaleza. (Prof. Titular de Paleontología)

Todas las habilidades a la que alude la entrevistada, refieren a ciertas actitudes y aptitudes que deben mostrar los estudiantes como condiciones necesarias, aunque no suficientes, para formarse como futuros investigadores en su disciplina.

Pienso que la carrera necesita más instancias de poner al futuro licenciado en situación de hacer investigación. El licenciado debería aprender cómo se investiga,... damos muchos contenidos hay que proponer pequeñas actividades. Hay que darles herramientas. Este año, le dimos papers para que lean y expongan una síntesis de lo leído y les dijimos que entraban en el examen. (Prof. Titular en Biología de los Artrópodos)

La cultura investigativa en la formación inicial es fomentada por parte de los docentes, quienes incentivan en el logro de buenas calificaciones en pos de poder acceder a las becas de investigación.

[...] “ustedes van a ser investigadores”, y si van a querer acceder a becas tienen que estudiar, tienen que tener buenas notas, después de este primer parcial ustedes piensen, ya sea que se dediquen a ser investigadores en el marco universitario o dentro del CONICET. (Clase Observada de Biología de los A)

Emerge de las entrevistas que, los estudiantes de Biología recurren a distintas estrategias para tener buen promedio en pos de iniciarse en las actividades de investigación.

Con las optativas encontramos que el criterio de selección de los alumnos no pasa por las materias sino por el lograr buenas notas para las becas de iniciación en la investigación. Por ejemplo, eligen tal asignatura XX manifestando que la profe es muy buena y los aprueba a todos con 10. (Prof. Titular en Biología de los A)

Cuando uno no conoce a la otra persona yo creo que los antecedentes hablan por uno, si uno viene desarrollándose bien en la materia, en la carrera, y viene con un buen promedio de calificaciones, creo que eso le abre las puertas, luego va a depender de uno. (Becario de Posgrado, P)

Por otra parte, las profesoras señalan que el promedio, si bien es una condición sumamente importante en términos normativos, no implica la garantía de tener aptitud como futuro investigador.

Conocemos gente de promedio bajo que es exitosa totalmente y gente con promedios altos que no han funcionado, porque quizás sean muy buenos alumnos porque sean memoristas o aplicados en estudiar, pero en la práctica no lo saben desarrollar. (Prof. Titular de Paleontología)

El promedio es importante para las becas, pero es algo injusto, nosotros tenemos acá dos chicos que se dedican arañas, que por su promedio nunca van a tener becas y son chicos que trabajan, que se dedican, pero lamentablemente el sistema los va a expulsar. (Prof. Titular de Biología de los Artrópodos)

Se evidencia en el discurso de las profesoras que el rendimiento académico expresado en las calificaciones no garantiza el desempeño eficientemente en investigación, pues si bien las bases de concursos de beca lo consideran fundamental, desde su perspectiva, lo que importa es la comprensión de la lógica disciplinar y lo que puede hacer el futuro biólogo en su *praxis* inicial.

Vinculación docencia e investigación

En términos normativos e institucionales, la universidad promueve la imbricación de las funciones investigativa, docente y extensionista. Así, en términos generales son los profesores responsables de la cátedra quienes asumen la dirección de los proyectos de investigación, inherentes a esas funciones.

Hasta que yo no fui Adjunta y no tuve la cátedra a cargo no tuve proyectos propios, porque en los proyectos el jefe de cátedra es el director de los proyectos, es así el mecanismo normalmente, pero cuando tuve mi cátedra yo pude comenzar con mis propios proyectos. (Prof. Titular en Biología de los Artrópodos)

Dicha condición institucional, que a su vez forma parte de la cultura universitaria, aporta a la mejora de las *praxis* del docente universitario. En este sentido, ser docente e investigador aporta a los estudiantes mejores modelos de presentar y aproximar el objeto a los estudiantes desde un lugar protagónico

Lo que te da la investigación para la docencia es un conocimiento más fundado de cosas que vos le das en teoría al alumno, sí, aporta, principalmente los temas cuando uno da un tema que se relaciona con el tema de la investigación, ahí uno puede poner experiencia personal; y de la docencia a la investigación creo que permite llegar mejor el trato con los becarios y cómo hablas y presentas tus resultados en las reuniones científicas. Se nota, cuando es investigador neto y nunca dieron clases. (Prof. Titular en Biología de los Artrópodos)

Depende de los temas, porque nuestro grupo en general hace investigación referida a la diversidad de arañas, o diversidad de algunos grupos de insectos, y eso nos permite siempre hablar con una visión más amplia no solamente de aspectos morfológicos, sino de interés general, referido a su importancia desde el punto de vista tecnológico y ecológico. (JTP de Biología de los Artrópodos)

Las citas refieren a la potencialidad de la vinculación docencia e investigación, nexo que brinda la posibilidad de mostrar un objeto más complejo que abona a la construcción de un modelo de concebir la ciencia y de posicionarse en ella, y que expone claramente la identidad de la cultura académica de la Biología como disciplina científica.

Las adscripciones

– *Lo que prescribe la normativa*

La figura del estudiante adscripto, adquiere gran importancia para el desarrollo de la función docente y de la investigación en la formación inicial. Una vez que el estudiante cursa y aprueba

el espacio curricular en donde desea adscribirse, puede hacerlo formalmente bajo los cánones institucionales. Dicho ingreso, significa al estudiante la iniciación oficial en las actividades de ayudantías docentes y la vinculación inicial con las actividades que realiza el equipo de investigación de la cátedra en la que se adscribe.

A continuación, retomaremos algunas determinaciones que se expresan en el Reglamento del Régimen de Adscripciones de la Facultad de Ciencias Exactas Naturales y Agrimensura. (Resol. N°1236/13):

Entiéndase por adscripción, la designación para el desarrollo de una actividad docente, de investigación o de extensión en la categoría de auxiliares docentes, sin que ello genere derecho a remuneración alguna, debiendo el adscrito cumplir con las obligaciones que se establecen.

La adscripción constituye un medio de acceso para el solicitante a la actividad docente, pudiendo incluir actividades de investigación, transferencia, desarrollo y/o de extensión y, en tal sentido, su cumplimiento de acuerdo a lo prescrito en la presente, constituirá un antecedente académico para el mismo. (p:1)

En cuanto a los requisitos, expresa que para postularse, los alumnos deberán acreditar como mínimo un 25% de asignaturas aprobadas en la carrera que estén cursando, y que para iniciación en la actividad docente, deberá tener aprobada la asignatura para la cual se proponen.

La función de Director de adscripción será desempeñada por profesores o auxiliares docentes de la asignatura, cuya trayectoria académica avale la ejecución del Plan de Trabajo y deberá contar con la autorización del Profesor Responsable de la asignatura correspondiente.

La adscripción es *ad honorem*, está sujeta a obligaciones y se constituye en antecedente formal para iniciar la trayectoria en docencia, investigación, y extensión.

– *Los discursos y las prácticas en la consolidación del objeto de investigación durante la adscripción*

La normativa remite a la importancia de considerar el interés del estudiante, ya que marca el inicio de una *praxis* donde cobra más protagonismo, asumiendo otras responsabilidades para su formación investigativa y docente. Así, los docentes consideran necesario que la intención de formar parte de la cátedra surja de la iniciativa del estudiante:

*Lo que hago es esperar que el alumno se acerque y que me diga quiero trabajar en tal tema, eso de buscar alumnos con un cartelito **al azar no**. (Prof. Titular de Paleontología)*

Cursé y me gustó la parte de geología, y ahí me contacté con la profe, y le pedí una adscripción para empezar y ella justo está con la parte de tronco fósiles, y surgió el tema si quería empezar con eso a realizar una colección que tenían ahí, y después surgió la idea de la beca de pregrado. (Becaria de pregrado, P)

Una vez que el estudiante forma parte del equipo de cátedra, participa de las actividades docentes e investigativas en la formación inicial. En este sentido, los profesores responsables incentivan la autogestión y desempeño proactivo en la práctica docente e investigativa.

Ahora tienen que preparar un práctico para mañana y les digo lean, “acá está el material, agarren los libros y miren” ... en vez de preguntarme “que es esto que estoy viendo acá”, si en definitiva no saben interpretar lo que estás viendo me preguntan. Todos ellos tienen un entrenamiento previo porque son adscriptos a la cátedra y tienen su plan de adscripción tienen a su cargo algún grupo de artrópodos. (Prof Titular en Biología de los Artrópodos)

La condición de ser adscripto posibilita a los estudiantes de grado, iniciar en la actividad investigativa de modo protagónico, favorece el desarrollo de la responsabilidad con el grupo, y promueve la autonomía durante la ejecución del plan de adscripción. Así, dicha función posibilita aprender de manera vivencial y en compañía de otros expertos los secretos del oficio docente e investigativo. En la siguiente cita recuperamos las palabras de un becario quien inició sus actividades de investigación en compañía con una becaria doctoral con cierta *praxis* en la temática abordada.

Hice dos pasantías, ésta con el grupo de abejorros, ellos criaban abejorros nativos para el cultivo de tomates, y polinizar el cultivo de tomates, y hacían estudios si era deficiente, si era buena la polinización, Y la idea era criar y sacar una metodología para la cría de estos bichos, y yo ayudaba a una chica que está haciendo la tesis doctoral, en el laboratorio y campo porque tenía que buscar muestras, porque tenía que atrapar las reinas, y aprender estuvo muy bueno. (Becario de Pregrado, Biología de los A)

Pertenecer a un equipo requiere adaptarse al espacio institucional, ya que es allí donde trabaja en forma conjunta con el director y donde se generan lazos en términos disciplinares e interpersonales.

Primero empecé con la adscripción, ayudaba con la revisión bibliográfica de la materia, ayudando más en una cuestión por ahí con el cursado, era más de ese lado de la parte de docencia digamos. Y después cuando pedí una adscripción ya por concurso también iba más para el lado del CECOAL (Instituto de Investigación), trabaja mi directora siempre ahí, y estaba en contacto con el grupo. (Becaria de Pregrado, P)

La introducción gradual a la práctica investigativa también se refleja en la especificidad metodológica de la cual el adscripto deberá apropiarse. Si bien durante la formación inicial el estudiante aprende metodologías y perspectivas teóricas, es durante la adscripción en donde se especifica la mirada y se asume un enfoque teórico y metodológico particular para abordar el trabajo de adscripción.

Me focalicé en las metodologías, antes hacía metodologías de muestreo general, agarraba todas las hormigas, y generalmente caían sólo las más comunes, el diseño que estoy utilizando ahora es para un grupo particular de hormigas que son crípticas que están en la selva en galería, entonces yo trabajo sólo el estrato con dos metodologías que son para ese tipo y ahí encuentro cosas interesantes. (Becario de Pregrado, Biología de los A.)

Las prescripciones sobre la adscripción establecen la modalidad de ingreso y las obligaciones por parte del director y del estudiante, pero además de éstas, se advierten otras de naturaleza implícita que refieren a otros aspectos como la predisposición del estudiante, la motivación en el tema elegido, la habilidad para introducirse gradualmente en la bibliografía y en las perspectivas teóricas y metodológicas que asume el equipo, y el sentimiento de pertenencia al grupo.

La relación durante la adscripción entre el director y el adscrito implica el conocimiento interpersonal. El adscrito asume un compromiso que atañe algún aspecto disciplinar, y que conlleva además establecer vínculos con el director y el equipo de cátedra. En cuanto al director, ya no se presenta en su rol docente, sino en otro menos estructurado, más situado y comprometido, el de orientarlo e incorporarlo en un nuevo horizonte disciplinar hasta entonces ajeno, el de la producción de conocimiento, que por pequeño que sea, le asigna una función necesariamente protagónica.

De esta manera, el novel va adquiriendo especificidad y precisión en sus primeros pasos en la actividad investigativa, aspecto que se afianzará de modo más elocuente a través de las becas de pregrado.

– *Las becas de pregrado*

Generalmente, una vez que los adscritos se interiorizan en el funcionamiento de la cátedra, en términos disciplinares y de gestión de la misma, concursan las becas de pregrado, las cuales son instancias formativas que posibilitan el desarrollo de un plan de investigación a lo largo de un año debiendo éste estar enmarcado en un proyecto acreditado por la Secretaria General de Ciencia y Técnica u otro organismo científico.

– *Lo que prescribe la normativa³*

A continuación, retomaremos algunas determinaciones que se expresan en el Reglamento de Becas de Investigación de la Universidad Nacional del Nordeste Resolución N° 368/16

Artículo 1

*La Universidad Nacional del Nordeste otorgará Becas a graduados y/o **estudiantes próximos a graduarse, con el objeto de iniciar o perfeccionar su formación en investigación** y desarrollo en las distintas disciplinas científicas y tecnológicas en el ámbito de esta casa de estudio.*

Becas de Pregrado

*Se otorgarán a estudiantes avanzados de la Universidad Nacional del Nordeste, **que no superen los 30 años de edad al 31 de diciembre del año de la convocatoria inclusive y que, por su rendimiento académico, reúnan las condiciones para iniciar su formación en la investigación, bajo la dirección de un investigador experimentado.***

*Se considera estudiante avanzado a **aquel alumno que haya aprobado como mínimo el 50% de las materias del plan de estudio de la carrera que cursa, al momento del cierre de inscripción del concurso de beca.***

Los trabajos realizados durante el desarrollo de la beca podrán utilizarse en la elaboración de una tesis de grado.

Tendrán una duración de doce (12) meses.

La carga horaria del Becario/a es de diez (10) horas semanales.

3 Si bien se considera la normativa general establecida por la Universidad, cabe acotar que la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura, cuenta con becas de investigación propias (Generalmente se otorgan diez becas de pregrado). Aspecto que denota el fomento institucional hacia la función investigativa.

La beca constituye en el contexto de la universidad, la instancia formal para iniciar en las actividades de investigación, para lo cual establece como requisito, la edad de ingreso mínima, el buen rendimiento académico y la dirección de un investigador reconocido. Tales condiciones “aseguran” la formación de una persona joven, que haya sorteado favorablemente las instancias académicas, y que dicho trayecto esté garantizado por un formador experto. Tal requisitoria parece adecuada *a priori*, pues se trata de un proceso de selección que supone inversiones por parte del Estado, y con ello decisiones que conllevan al buen uso de sus recursos. A diferencia de la adscripción que puede orientar a la investigación entre otras opciones, la beca de pregrado se dirige sólo en ese sentido; siendo además que su gestión no depende de las facultades, sino de la mayor instancia jerárquica que es la Secretaría de Ciencia y Técnica de la universidad, todo lo cual la inviste de un estatus más importante.

La beca de pregrado plantea explícitamente la posibilidad de que sus resultados se enmarquen en el contexto de la tesis de licenciatura, cuya conclusión devendrá en el título de licenciado, y con él, la acreditación necesaria para investigar en un ámbito mayor, cual es el de los profesionales de la disciplina. Este plus que la beca puede otorgar, constituye uno de los mecanismos de institucionalización eficaces para garantizar trayectos y certificaciones, que si bien no son condiciones suficientes para investigar, sí son sin duda, necesarias.

– *Los discursos y las prácticas en la consolidación del objeto*

En el inicio de una relación formativa para la investigación generalmente los docentes “captan” las distintas aptitudes y disposiciones, interés, cuestionamientos, curiosidad que tienen los estudiantes durante la cursada luego y lo invitan a participar y trabajar en la cátedra. O bien, en algunos casos son los estudiantes quienes se interesan en la asignatura y solicitan una estancia en ella, (formalmente a través de adscripciones o pasantías).

Por ahí se acercan solos pero uno ve durante el desarrollo de las clases, ahí es donde se encantan a los becarios, durante la cursada uno ya ve quien tiene aptitudes, y si no se acerca solo por ahí se lo propone sino le gustaría ingresar pero es algo cualitativo, intuitivo, uno lo ve cómo se maneja sobre todo en la clase de práctica, en la teoría la mayoría no, en el laboratorio sí ves, en la práctica vos te das cuenta si realmente observa el material, veo lo actitudinal. (Prof. Titular en Biología de los Artrópodos)

Dicha instancia formativa, requiere un fuerte acompañamiento por parte del director quien lo orienta en aspectos disciplinares y metodológicos de manera gradual hasta que el mismo pueda adquirir cierta independencia en el desarrollo de su tema.

A los de pre grado vos no le podés exigir mucho, se los inicia por trabajos más bien livianos, para que vaya conociendo el tema, la metodología, va por pasos hasta que llegan al año, y el becario tiene que arreglarse solo, venir y preguntarte hice esto ¿qué te parece? ¿está bien? sentarse con el becario a discutir los temas en el microscopio, en la lupa, es mucho acompañamiento que tiene que existir, sino el becario no se desarrolla. (Prof. Titular en Paleontología)

El becario que quiere aprender a hacer investigación tiene que aprender a tener iniciativa vos tenés que decirle las cosas pero tiene que tener creatividad, para mí eso es indispensable, la

disposición y uno se da cuenta enseguida si tienen ganas de hacer o no investigación. (Prof. Titular en Paleontología)

Es de interés destacar las diferencias expresadas por parte de una de las profesoras, respecto de los estudiantes que poseen cierta experiencia investigativa (adscriptos y becarios de pregrado) de aquellos que no la tienen. Si bien la práctica que pudiera tener un becario es incipiente, favorece al desempeño en los primeros pasos de la investigación, a diferencia de aquel que no lo tiene, quien no está inmerso en la lógica disciplinar y de gestión que adopta la cátedra.

Se acercó una alumna para hacer el primer proyecto de tesis, no estaba mal, pero le escribí porque tenía una fecha límite y no podía dejar que ella vuelva a intentar. Ella no está en ningún proyecto nuestro. El que no está en ningún proyecto, cuando hace su tesina no tiene facilidad, los que son de pregrado empezaron trabajando como adscriptos, yendo a campo y ya sacaron su beca de pregrado entonces para presentar su plan de tesis ya tiene experiencia y se nota la diferencia, los que están trabajando en investigación ya ven como se cocina la cosa. (Prof. Titular de Biología de los Artrópodos)

En mi primera beca donde tenés que cumplir plazos, tenés que si o si hacer las cosas programadas, y ahí me fui chocando con cosas que uno a veces no contempla. Cuando sos becario, chocas con la realidad, y cómo se hacen las cosas, ahí te las cuenta si quieres ser investigador o no. Yo creo que ser becario antes de graduarte es una parte importantísima, para acercarte y ver cómo son las cosas; asumís un compromiso. (Becario de pregrado, Biología de los A)

La cita precedente da muestras de que la beca de pregrado se constituye en el periodo de prueba del estudiante para vivenciar la experiencia de investigación, para definir su proyecto profesional en el marco de un equipo de trabajo, y por sobre todo constituye un tiempo para decidir sobre la temática en la que se especializará como investigador.

Transitar una beca de pregrado introduce al joven a conocer los aspectos estratégicos de la ciencia y conocer acerca de cómo “permanecer” en el sistema. Dichos aprendizajes son solventados por parte de los directores quienes aconsejan a sus becarios cómo desarrollarse estratégicamente en dicho ámbito.

Mi directora tiene experiencia, yo llevé unas muestras que no podía determinar y obtuvimos registros nuevos para Argentina. Me dijo que salen como notas, pero si yo voy al campo, y busco más datos de esas hormigas, se puede convertir en una publicación y pesa más. Ella se interesa en que publique, pesa más cuando te evalúan... pesan también las revistas, te conviene mandar a una que tenga peso, porque después Conicet te evalúa eso. (Becario de pregrado, Biología de los A)

Durante el transcurrir de las becas los estudiantes se apropian gradualmente de aspectos vinculados con la gestión de la actividad científica, aquí es importante señalar el acompañamiento de los directores en las primeras instancias que debe realizar el becario para que luego éste pueda autogestionarse con solvencia en la academia.

Lo que hago es venir a preguntarle: profe ¿esto iba con una nota suya dirigida así?... Entonces hago la nota, y lo único que hace es leer y firmar; pero si las cosas que son nuevas, ahí si le pido que me diga, no

que me las haga, porque creo que si es para mí creo que tengo que ocuparme yo de hacerlo, soy más de la autogestión que de depender de alguien. (Becario de posgrado, Biología de los A)

Otro aprendizaje que inicia en este periodo es el de la escritura científica. En este sentido, el becario se va apropiando de la lógica del discurso disciplinar. Dicho proceso de escritura, es fuertemente acompañado por parte de los directores, quienes contribuyen a la mejora en la redacción de los trabajos y al afianzamiento de la escritura disciplinar a través de la enseñanza del “lenguaje” que le es propio.

Considero que requiero mucho aporte de ellos en la corrección de los trabajos, si ellos lo leen y lo analizan le van a sacar más provecho en relación a que siempre me aconsejan agregar un índice determinado, o hacer un enfoque determinado con los datos que tengo, me dan más sustento y peso a mi trabajo con las observaciones, no me siento todavía preparado para publicar un trabajo sin que pase por ellos. (Becario de Pregrado, Biología de los A)

La formación inicial brinda al estudiante acercamientos generales a las perspectivas teóricas y metodologías utilizadas en la Biología. No obstante, durante la beca de pregrado, el estudiante debe especificar esos aspectos en el estudio de su tema de investigación.

Había visto en artrópodos todo lo que sea insecto y otros bichos, pero en artrópodos dije... esto quiero hacer..., ya tenía un panorama general de lo que podía hacer; vine acá, hablé con la titular y empecé a trabajar, y lo primero que hice fue una clasificación general de una fauna asociada que tenían depositada en la cátedra. (Becario de Posgrado, Biología de los A)

Durante la beca, el estudiante aprende a hablar el “idioma de la cátedra” que no es otro que el propio de la jerga disciplinar. Hablar esa lengua no significa sólo modularla, ponerla en palabras, significa haberse apropiado de aspectos científico-académicos, curriculares, culturales y simbólicos, mediante los cuales se ingresa al mundo de la ciencia. Dicho aprendizaje implica una acción pedagógica efectuada en un espacio institucional, en el que los directores de becas y los integrantes de la cátedra, acompañan el transitar del becario en el progresivo y complejo proceso de socialización en la comunidad científica.

El marco de la socialización implica identificarse con los valores atinentes al ejercicio del investigar en la disciplina, la construcción de un sentido de pertenencia, el desempeño del oficio; en definitiva, todas las dimensiones que contribuyen a la construcción del “Ethos” de un investigador científico.

Yo fui teniendo un sentido de pertenencia a la cátedra y de alguna manera fui siguiendo la directiva de la titular y del equipo, entonces no desentoné, ellos me fueron invitando y sosteniendo, porque muchas veces me quise ir porque no podía acomodar horarios, entonces me decían ... vení y seguí, vení a la tarde..., entonces pareciera que no desentoné y encajé en el grupo de alguna manera que me fueron sosteniendo. (Jefe de Trabajos Prácticos, Biología de los A)

De los resultados reseñados deviene que estar y transitar la cátedra genera el sentido de pertenecer a ella, de ser el espacio que otorga condiciones para hacer ciencia, que ser parte de ella les da seguridad, les otorga el marco necesario para dotar de confiabilidad a eso que se hace. Ese

estar en la cátedra, aunque espacio restringido, es pertenecer a uno mayor, el de la biología, el de esa disciplina que alguna vez se eligió para formarse y para formar en el futuro. Así, la cátedra se constituye en continente y sostén de sus integrantes, la que habilita interacciones eficaces para hacer ciencia, la que construye y justifica conocimiento, la conecta a sus actores con la disciplina, la que encarna en su microespacio eso más grande que es la ciencia biológica.

3. CONCLUSIONES

En función de los resultados antes reseñados y considerando los aportes de Flores y Bar (2017, 2019) elaboramos el constructo “Aula de iniciación en la investigación” entendido como un territorio optativo en donde el estudiante se inmiscuye progresivamente en la praxis real de investigación acompañado por quienes tienen experiencia y acompañan en la construcción del objeto disciplinar específico. Así, el aprendiz deberá reestructurarse para avanzar desde su rol de alumno reproductor, a otro más protagónico; desde un espacio restringido y excesivamente normado, a otro más laxo y productivo.

Esta aula no es obligatoria, ya que ofrece una formación paralela y opcional a la carrera de grado, donde los saberes ya validados por la comunidad se expresan desde un posicionamiento protagónico y generativo del conocimiento disciplinar.

Del desarrollo y dinámica de esta aula se encarga la cátedra, pero realiza aquí una función explícita cual es la de profundizar contenidos disciplinares, pero a la vez otra más sutil, la formación de investigadores. En este sentido, entendemos a la cátedra como un espacio simbólico que se materializa en diversas instancias de espacios enriquecedores para el estudiante, no obstante, su condición de optativo.

En el aula de iniciación a la investigación, las relaciones se orientan a introducir al estudiante en la solvencia técnica y disciplinar que inicia en la instancia de la adscripción (Ojeda y Salandro, 2018; Aguirre, 2013), luego de lo cual esto se fortalecerá de modo paulatino y recursivo con la beca de pregrado, dado que el estudiante continúa cursando las asignaturas previstas en el plan de estudio (Vasen, 2013). Así, los vínculos en primera instancia se sustentan en conocer a su director en términos de su modalidad de trabajo, sus modos de operar dentro del equipo de investigación, a interactuar y establecer los primeros intercambios con los diferentes integrantes de la cátedra.

En la instancia de la beca de pregrado, luego de la experiencia de la adscripción, los vínculos generalmente se encuentran más afianzados, tanto con el director como con el resto del equipo. En este marco, lo relacional se proyecta hacia la consolidación del sentido de pertenencia a un grupo de investigación.

Las relaciones pedagógicas se corresponden para ambas subdisciplinas en estudio, tanto en la dinámica formativa entre director y adscripto-becario, como en el papel que desempeña la cátedra. Así, identificamos a ésta como un supraterritorio que opera como bisagra en la articulación entre docencia e investigación, al poner en marcha una serie de dispositivos, estudios, enfoques y procedimientos específicos de su campo de conocimiento, los cuales deberán ser necesariamente aprehendidos por los estudiantes para desempeñarse en el ámbito de la investigación.

Como corolario puede decirse que el maestro acompaña a quien se forma en su afán de reproducir los mandatos disciplinares, y que en ese proceso define dispositivos pedagógicos que conducirán, o al menos pretenderán conducir, en el sentido de una ontología, que aunque tácita, se expresará en una epistemología disciplinar, y en una metodología propia de ese campo. Así, no puede escindirse lo pedagógico de lo epistemológico, pues toda pedagogía, expresa o implícita, se definirá en torno de los objetos disciplinares, de eso que se impone y del que deberá apropiarse el novato si pretende ser investigador y experto en ese campo.

REFERENCIAS

- Aguirre, V. (2013). *Trayectorias de formación de los Becarios de investigación en Ciencias Naturales en dos Facultades de la Universidad Nacional del Nordeste: Un estudio interpretativo*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Nordeste].
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, Revista Curriculum de formación del profesorado*, 13(1), pp. 89-100. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf>
- Basulto-González, Gómez Martínez, González-Duran (2017). Enseñar y aprender Biología desde el enfoque sociocultural-profesional. *EduSol*, vol. 17, núm. 61, pp. 70-81, 2017
- Bar, A. (2013). *Saberes y prácticas cognitivas en el contexto de la formación disciplinar en Biología* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Nordeste].
- Denzin, N. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación universidad-sociedad. *Reencuentro*. 52:63-76
- Demuth, P. (2013). La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios. [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla, Sevilla, España]. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60778/2013demutlacon.pdf;jsessionid=D406665FAE93A9F6E7C8C1C25C692E37?sequence=1>
- Castro, I. C. y Valbuena, E. O. (2012). Estructura sustantiva y sintáctica del conocimiento biológico. *Memorias del I Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. VI Encuentro Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental*. pp. 297-310.
- Dyer, G y Wilkin, A. (1996). The case study method for research in small and medium sized firms. *Chetty International Small Bussines Journal* (15), pp. 73-85. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln, (comps.), *Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks* (California), Sage, pp. 105-117.
- Gummelsson, E. (2000). *Cualitative methods in management research*. Sage Publications.
- Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. En C. Casell y G. Symon (Eds.). (1994). *Cualitative methods in organizational research*. Sage Publications.
- Ojeda, V. y Salandro L. (2018). Adscripción a la docencia en la carrera del Profesorado de Inglés: práctica de afiliación y de formación docente. *Praxis Educativa*, 22(1), 73-81. DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220107>
- Flores, M. y Bar, A. (2017). Territorios formativos para la investigación en Biología. La perspectiva de las directoras de equipos de investigación. En X Jornadas de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

- Flores M. y Bar, A. (2019), Los territorios de la formación para la investigación en Biología. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, unam-iisue/Universia, 10(29), 67-85, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.523>
- Ickowicz, M. (2016). *Universidad y Formación: las cátedras como espacio artesanal en la formación de los profesores universitarios*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires] <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4366>
- Pérez, M. M. (2014). *La formación del conocimiento científico a partir del conocimiento cotidiano*. Tesis de Doctorado, Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
- Vasen, F. 2013 Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(46), pp.9-32. https://revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_46/documentos/46_dossier01_vasen.pdf
- Schwab, J. (1978). Problemas, tópicos y puntos en discusión. En S. Elam (1978). *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Shulman, L. (1988). The dangers of dichotomous thinking in education. P.P. Grimmet y G.L. Erickson (Eds). *Reflection in teacher education*. Teachers College Press.
- Stake R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Torres, R. (2008). *Las tareas docentes con enfoque sociocultural profesional*. Tesis de Doctorado, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.
- Yin R. (1994). *Case study research: design and method*. Sage Publications.
- Zambrano, C. (2004). *Tendencias, modelos, epistemología y enseñanza de las disciplinas en la formación de los educadores*. Universidad del Valle.

Fuentes Normativas utilizadas:

- Reglamento del Régimen de Adscripciones de la Facultad de Ciencias Exactas Naturales y Agrimensura: Resol. N°1236/13. http://www.exa.unne.edu.ar/institucional/docs/Regimen%20de%20Adscripciones_Res_1286_13CD.pdf
- Reglamento del Régimen de Adscripciones de la Facultad de Humanidades: Resolución N°089/09. <https://hum.unne.edu.ar/academica/resoluciones/adscripciones.pdf>
- Reglamento de Becas de Investigación de la Universidad Nacional del Nordeste: Resolución N° 368/16. https://www.unne.edu.ar/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=35&Itemid=491&lang=es

Creando redes de aprendizaje: Una experiencia intergeneracional en educación primaria

*Creating learning networks: An intergenerational experience
in primary education*

Amaia Eiguren Munitis,^{*} Naiara Berasategi Sancho^{**} y José Miguel Correa Gorospe^{***}

Recibido: 11 de agosto de 2022 Aceptado: 20 julio de 2023 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Eiguren, M., Berasategui, N., y Correa, J. (2024). Creando redes de aprendizaje: Una experiencia intergeneracional en educación primaria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 75-90. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.15230>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.15230>

RESUMEN

La sociedad actual se encuentra inmersa en unanimidad de cambios desconocidos hasta la fecha. Entre ellos se encuentran la longevidad y movilidad de las personas. Es decir, nos encontramos ante sociedades con mayor población mayor y con mayor diversidad cultural. Dentro de este contexto la escuela se muestra como un entorno inmejorable para fomentar la cohesión social e intercultural para crear redes de aprendizaje más allá del contenido curricular. En el presente artículo se presente la evaluación de una experiencia intergeneracional basada en el apoyo lector llevada a cabo con alumnado de educación primaria. Partiendo de una metodología cualitativa, por un lado, se han analizado dibujos y fotografías relacionadas con la experiencia y por otro lado se han llevado a cabo cinco grupos de discusión. Los resultados subrayan la potencialidad de la metodología utilizada a la hora de enriquecer el currículum. Asimismo, destaca el impacto que tienen este tipo de experiencias a nivel individual, comunitario, escolar y social fomentando la interculturalidad y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Palabras clave: intergeneracional; currículum; alumnado; cohesión social

ABSTRACT

Today's society is in the midst of a number of unprecedented changes. Among them are the longevity and mobility of people. In other words, we are facing societies with a larger older population and greater cultural diversity. In this context, the school is an excellent environment to promote social and intercultural cohesion and to create learning networks beyond the curricular content. This article presents the evaluation of an intergenerational experience based on reading support carried out with primary school pupils. Based on a qualitative methodology, on the one hand, drawings and photographs related to the experience were analysed and, on the other hand, five discussion groups were carried out. The results underline the potential of

Agradecimientos: Especial agradecimiento a Asier Manero Oliva, coordinador de BIZAN San Martín, y Javier Gómez de Arteche Gondra, Coordinador de Programas de KOKUK y Educador Cocurricular. Asimismo agradecer al Colegio de Educación Infantil y Primaria Santa María de Vitoria HLHI, Sirimiri Servicios Socioculturales, la Asociación en intervención socio-educativa Kokuk, los Centros BIZAN de Landázuri, El Pilar y Coronación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz mediante el programa "Activa tu barrio" y el grupo de investigación KideOn por su apoyo.



^{*}Amaia Eiguren Munitis
[0000-0001-5960-9994](https://orcid.org/0000-0001-5960-9994)
amaia.eiguren@ehu.es

^{**}Naiara Berasategi Sanchoi
[0000-0003-1775-3431](https://orcid.org/0000-0003-1775-3431)
naiara.berasategi@ehu.es

^{***}José Miguel Correa Gorospe
[0000-0002-6570-9905](https://orcid.org/0000-0002-6570-9905)
jm.correagorospe@ehu.es

Todos los autores pertenecen a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (España)



the methodology used to enrich the curriculum. It also highlights the impact that this type of experience has on the individual, community, school and social level, promoting interculturality and lifelong learning.

Keywords: intergenerational; curriculum; students; social cohesion

1. LAS EXPERIENCIAS INTERGENERACIONALES

Los cambios sociodemográficos y los avances tecnológicos producidos en las últimas décadas ponen de manifiesto una sociedad en constante cambio (Bauman, 2003). Dentro de estos cambios, destaca el aumento de las sociedades envejecidas debido al aumento de la esperanza de vida y al descenso de la natalidad. A este respecto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU; 2019) advierten, en el año 2050 una de cada seis personas en el mundo tendrá más de 65 años (16% de la población).

Partiendo de este nuevo marco histórico, las medidas económicas, políticas y sociales comprometen el estado del bienestar conocido hasta ahora (Inza y Lledó, 2016). Por ello, los colectivos en situación de desprotección donde destacan las personas mayores y los niños/as, se encuentran en riesgo de sufrir una mayor vulnerabilidad.

Por un lado, la realidad actual de las personas mayores es diferente a la vivida hasta ahora. Debido al individualismo de la sociedad, las situaciones de soledad han ido aumentando (Bermejo, 2016; López y Díaz, 2018; Rueda, 2018), generando también efectos en la salud de las personas mayores (Garza-Sánchez et al., 2020). En lugar de considerar a las personas mayores como personas llenas de capacidad y experiencia, la edad se concibe con frecuencia como un problema. En consecuencia, las personas mayores se ven a menudo arrinconadas (Eurobarometer, 2012), excluyéndolas del funcionamiento de la cotidianidad de la sociedad (Hatton-Yeo et al., 2001). Por otra parte, la realidad de los niños/as actual también ha cambiado radicalmente. La movilidad y los cambios en las estructuras familiares han hecho que disminuyan los contactos intergeneracionales (Mead, 1970; Reyes-Palau, 2014).

Los intervalos de relación entre las diferentes generaciones son cada vez mayores; la cultura, las creencias, las costumbres, la migración, etc., han ido cambiando la sociedad. Por lo tanto, promover la cohesión e inclusión social entre las diferentes generaciones es un importante reto actual (Guillen et al., 2016). En este sentido, la ONU (2002) desarrolló la idea de fomentar estrategias para crear una sociedad a todas las edades en el segundo congreso mundial sobre la edad. En concreto, el artículo 16 de la declaración política realizada hace referencia a la importancia de las experiencias intergeneracionales: “Reconocemos la necesidad de promover la solidaridad intergeneracional y las instituciones, teniendo siempre en cuenta las necesidades de las personas menores y mayores y alentando las relaciones recíprocas” (ONU, 2002, p.4).

En este contexto cobran especial importancia las experiencias que fomentan las relaciones intergeneracionales. Según diferentes autores (Dumont, 2017; Heydon y O’Neill, 2014; Sehrawat y Jones, 2015; Varvarigou et al., 2011; Whiteland, 2013), a través de estas experiencias se reduce la distancia entre diferentes generaciones fomentando la interrelación y el apoyo mutuo. Asimismo, los contactos de las diferentes generaciones pueden generar diferentes beneficios, tanto

para las personas participantes como para toda la comunidad, fomentando la cohesión social y la inclusión (Kaplan et al., 2017).

El nacimiento de experiencias basadas en el contacto entre diferentes generacionales se sitúa en varios movimientos de los años 60 en Estados Unidos. La antropóloga Margaret Mead (1970) tomó como punto de partida las relaciones intergeneracionales a partir de una clasificación cultural. Por ello, pudo deducir la evidencia de una fractura intergeneracionales en la sociedad. Según sus estudios (Mead, 1970), el distanciamiento intergeneracional supone consecuencias negativas en la transmisión de cultura y valores. Ante esta situación, en los últimos años se ha puesto en manifiesto la necesidad de generar espacios de relación intergeneracional que fomente la participación activa de la ciudadanía fomentando así una mayor cohesión social (Kaplan, 2001; Sánchez, 2007). Por tanto, las experiencias intergeneracionales no son simples programas de aprendizaje, sino que favorecen la incorporación de las personas mayores a la sociedad, fomentando la participación ciudadana y contribuyendo al proceso de empoderamiento (Del Gobbo et ál., 2017).

2. EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL DE APOYO A LA LECTO ESCRITURA

Este proyecto intergeneracional e intercultural tiene como punto de partida la colaboración entre el Colegio CEIP Santa María de Vitoria HLHI, Sirimiri Servicios Socioculturales¹, la Asociación Kokuk², los Centros BIZAN de Landázuri, El Pilar y Coronación mediante el programa “Activa tu barrio”³ y la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) a través del grupo de investigación KideOn⁴, planteándose desde una perspectiva intergeneracional e intercultural y estableciendo una relación de apoyo mutuo entre niños y niñas de educación primaria y personas mayores del municipio de Vitoria-Gasteiz.

El proyecto se sustenta en el Modelo de Atención Centrado en la Persona, de modo que, aunque tiene una estructura, busca estrategias personalizadas para las diferentes realidades. La consigna es que como mínimo, en el espacio y tiempo del proyecto cada persona (niños, niñas y mayores) aporte la mejor versión de sí misma desde la autenticidad, considerando a cada persona desde un enfoque apreciativo, poniendo en valor lo mejor de cada una.

En concreto en el proyecto han participado, 18 personas mayores (5 hombres y 13 mujeres) de edades comprendidas de entre los 61 y 91 años (M = 82 años). La mayoría cuenta con estudios primarios y viven solas (13 viven solas y 5 en pareja). Asimismo, cabe destacar que algunas de estas personas sufren la soledad no deseada, y participan en “Activa Tu Barrio” con el objetivo de dar un giro a esta situación. Y 24 niños/as (15 chicos y 9 chicas) de entre los 9-12 años pertenecientes a 11 nacionalidades diferentes: Nigeria, Georgia, Colombia, Perú, Venezuela, Pakistán, Marruecos, Italia, España, China y Nepal.

1 <https://www.sirimiri.eus/>

2 <https://kokuk.org/>

3 Activa tu barrio es un programa colaborativo para mejorar la vida en los barrios, gracias al compromiso de una red de personas mayores, vecin@s, entidades y comercios. Más información en: <https://cutt.ly/6Z6tT2q>

4 <https://kideon.eus/es/>

El proyecto parte de la conveniencia de reforzar en los escolares, por un lado, la lecto-escritura en lengua castellana como vía para mejorar los resultados académicos. Por otro lado, las relaciones positivas de componente emocional y el fortalecimiento del vínculo con la comunidad y, por último, trabajar los estereotipos negativos existentes sobre las personas mayores. Además, el proyecto ha partido de un gran componente intercultural, y ha supuesto una oportunidad inmejorable para poner en contacto a personas y grupos con identidades culturales específicas, favoreciendo en todo momento el diálogo, la integración y convivencia enriquecida entre culturas.

En concreto el proyecto se ha desarrollado en tres fases:

Fase 1: Curso 2017-2018. Amigabilidad: Los niños y niñas del aula que en ese momento cursaban 5º de Educación Primaria Obligatoria (en adelante EPO), mediante actividades de vivencia en primera persona y acercamiento a la realidad de las personas mayores, observaron la importancia de crear entornos accesibles para que todas las personas puedan desenvolverse de forma autónoma y cómoda, así como facilitar el día a día del resto del vecindario comprendiendo el entorno, conociendo el barrio y mediante acciones cotidianas que no daban importancia hasta el momento. Para lograr este objetivo se realizaron actividades en las que los/as alumnas de EPO empatizaban con la situación de algunas personas mayores del barrio. Para ello los/as alumnas hicieron uso de por ejemplo sillas de ruedas o gafas que simulaban escasa visión e intentaron realizar actividades cotidianas como tirar la basura o cruzar los pasos de cebra.

Fase 2: Curso 2018-2019. Apoyo a la Lectura: Durante este curso, se continuó con el alumnado del año anterior que ya estaba cursando 6º y se utilizó la lectura como excusa para pasarlo bien, convivir, adquirir vocabulario... que, a través de una actividad agradable, los niños y niñas mejoren sus competencias lectoras y el gusto por la lectura mientras establecen un vínculo positivo con las personas mayores que sea significativo para su vida. Adoptamos el formato Lectura Fácil5 para garantizar mejores resultados. Sirimiri tiene firmado convenio con Lectura Fácil Euskadi6, y cuenta con experiencia en Clubes de Lectura Fácil en diferentes Centros. Es fundamental seleccionar dentro del repertorio con el que cuenta, aquellas lecturas más adecuadas para el grupo. El proyecto se desarrolla en el propio Centro Educativo y el alumnado era el encargado de preparar el aula y recibir a las personas mayores mediante dinámicas de presentación y cierre preparadas con ellos y ellas y supervisadas por el equipo docente y el educador de Kokuk. Se acordó realizar una sesión semanal de una hora de duración. Además, tanto las personas mayores como el alumnado debían preparar estos encuentros con antelación mediante actividades paralelas junto a su grupo de iguales a lo largo de la semana. Todo ello ha supuesto una experiencia de generatividad, donde ambos colectivos se proyectan y son útiles para otras personas, además de beneficiarse del vínculo afectivo bidireccional.

Fase inicial: Es importante destacar que para la forma de trabajar en este proyecto se han diseñado la temporalidad entendida como curso escolar. El grupo comenzó su andadura en di-

5 Lectura Fácil Euskadi- Irakurketa Erraza ofrece materiales de lectura, audiovisuales y multimedia elaborados para que personas con dificultades lectoras y/o de comprensión puedan leerlos y comprenderlos.

6 Lectura Fácil Euskadi-Irakurketa Erraza surge de la sensibilización hacia un público a menudo desatendido: las personas con dificultades de lectura o de comprensión lectora. Más información en www.lecturafacileuskadi.net

ciembre de 2019 y a pesar de la situación pandémica ha seguido vinculado hasta la adaptando las actividades a las medidas sanitarias a través de encuentros virtuales.

Actualidad: En la actualidad el proyecto sigue vigente en EPO. Se siguen realizando actividades semanales en las que el alumnado y las personas mayores comparten espacios de saberes y comprensión. Sin embargo, el grupo de alumnos/as ha cambiado puesto que los/as alumnas que participaron en el inicio del programa han pasado a Educación Secundaria Obligatoria.

2.1. Evaluación de la Experiencia

En el curso 2020/2021 se llevó a cabo la evaluación de la experiencia vivida en las diferentes fases del proyecto con el objetivo de recoger las experiencias vividas a lo largo del proceso tanto por parte del alumnado como de las personas mayores.

Este estudio se enmarca en la tesis doctoral *Estudio de las Experiencias Intergeneracionales en el Espacio Educativo: Caminos que Favorecen la Cohesión Social* [Belaunaldi Arteko Ezperientziak Aztergai Hezkuntza Esparruan: Kohesio Soziala Ahalbidetzen Duten Bideak Aztertzen] (Eiguren, 2021). Por lo tanto, ha recibido el informe favorable del Comité de Ética de la Investigación Humana en la UPV/EHU (CEISH) con el código M10_2018_231.

A través de la metodología de naturaleza cualitativa participativa se han recogido las voces de las diferentes personas participantes utilizando diferentes técnicas. Por un lado, se ha utilizado la técnica del dibujo con el alumnado participante. El propio dibujo infantil es un discurso visual a través del cual los niños/as crean representaciones del mundo (Dockett y Perry, 2005). Centrar la investigación en los niños/as y en las interpretaciones de su contexto social y cultural hace que, más allá de las interpretaciones de los adultos, su pensamiento sea visible (Robertson, 2000). En concreto, se han recogido los dibujos de 21 estudiantes de 5º de primaria (de los cuales 13 fueron chicas y 8 chicos) que participaban en la actividad intergeneracional. Los dibujos respondiendo a la siguiente pregunta: *¿En tu opinión como son las personas mayores?*

Por otro lado, se han recogido 14 fotografías relativas a diferentes momentos de la experiencia. En la sociedad actual basada en la tecnología y las redes sociales, las fotografías se convierten en medios de comunicación básicos (Brisset, 2004). El análisis fotográfico aporta información relevante sobre las personas y el contexto. De hecho, la fotografía ayuda a reconstruir el contexto de un momento concreto “una imagen muestra un instante concreto en un espacio y tiempo determinado, representa una realidad que transmite información de tipo sociocultural y técnico y a su vez es un medio de expresión artística intencionada por parte del autor” (Pérez, 2017 p. 15). Por ello, el análisis de las 14 fotografías obtenidas proporciona información precisa respecto a la experiencia desde diferentes puntos de vista. En las fotografías se recogen los momentos vividos por 25 estudiantes (73,5%) y 9 personas mayores (26,5%).

Por último, se han llevado a cabo una sesión de evaluación compartida en el que se han dividido los/as participantes tanto niños/as como personas mayores en cinco subgrupos de discusión. En este espacio se ha impulsado el intercambio de ideas sobre la experiencia intergeneracional vivida a partir de un diálogo grupal abierto y más flexible (Canales y Peinado, 1994) y esto ha permitido recoger la percepción compartida de los/as participantes sobre la experiencia.

Para la clasificación e interpretación de datos cualitativos se ha creado un sistema de categorías (Denzin, 2009; Johnson y Christensen, 2000; McMillan et al., 2005) utilizando el software NVivo (Windows). Para su creación se han definido las dimensiones de los temas de estudio, los temas principales y los conceptos asociados a los mismos (Atkinson y Coffey, 2003). Y con el fin de facilitar la identificación del origen de la información tanto en el análisis como en los resultados, la información relativa a la fuente, técnica y participante de cada unidad de análisis se ha determinado utilizando códigos alfanuméricos. Para finalizar, se ha realizado una triangulación de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas.

3. RECOGIENDO LAS VOCES DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES EN LA EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL

3.1. A través de los dibujos

En primer lugar, se recibieron un total de 21 fichas de dibujo, de las cuales se tuvieron que descartar cuatro, ya que no aparecía ningún dibujo, o el dibujo que aparecía no respondía a la pregunta. Por lo tanto, finalmente se han analizado 17 dibujos. Tras el análisis general de los dibujos, a las seis categorías principales (sexo, emociones, representación, representación social, acción, relación intergeneracional) se han añadido varias subcategorías.

El alumnado al dibujar a las personas mayores añade en algunos casos elementos identificados con el sexo, concretamente 12 (17,4%) elementos relacionados con el sexo. En las seis representaciones de personas mayores (8,7%) se han dibujado elementos identificativos femeninos como faldas y peinados, aunque también se han identificado otros seis elementos masculinos (8,7%) como barbas y boinas. En la categoría de emociones se han identificado 16 elementos (23,2%). Se pueden distinguir dos grandes subcategorías según las características que aparecen en los dibujos: caras sonrientes y sin expresión. Así, la mayoría de las representaciones de las personas mayores ($n = 14$, 20,3%) reflejan emociones positivas (sonrisas). Sin embargo, también aparecen las que reflejan emociones neutras sin expresión ($n = 2$, 2,9%). Por otra parte, en las representaciones hacia las personas mayores aparecen, en general, diferencias. Algunos alumnos/as identifican a las personas mayores como personas activas, participando en acciones que expresan movimiento en el propio dibujo ($n = 7$, 10,1%), otros las relacionan con acciones pasivas, dibujando a la persona mayor sentada ($n = 2$, 2,9%). Además, también hay personas mayores que identifican minusválidos, con alguna discapacidad, ya que añaden palos o gafas al dibujo ($n = 4$, 5,8%). En la misma línea, observando la representación social de las personas mayores, se observa cómo sólo aparecen de forma similar las personas mayores ($n = 8$, 11,6%) y las personas mayores con alguien ($n = 9$, 13,0%). Por tanto, en los cuatro elementos que aparecen (5,8%) se puede ver cómo se representa la estrecha relación intergeneracional a través del contacto físico y/o visual. Finalmente, los dibujos de los niños/as han representado, a través de siete elementos, las acciones que realizan con los mayores. En primer lugar, representan los actos lúdicos que realizan con las personas mayores, como el baile, los juegos de mesa o el disfraz ($n = 6$, 8,7%). Sin embargo, también ha aparecido la acción académica en un dibujo ($n = 1$, 1,4%) en el que se representa al anciano con el alumnado realizando actividades académicas en torno a la mesa. (ilustración 1).



Ilustración 1. Ejemplo de dibujos analizados.

3.2. A través de las fotografías

En segundo lugar, se han analizado fotografías que representan diferentes momentos de la experiencia. Se han recogido un total de 14 fotografías en diferentes momentos de la experiencia intergeneracional. Para el análisis de las mismas en primer lugar se ha llevado a cabo una revisión general de las fotografías. De esta primera revisión se ha generado una primera categorización general distinguiendo tres categorías principales: (1) Emociones; (2) Contacto y (3) Relación grupal. A continuación se ha llevado un análisis específico de cada fotografía de la cual han emergido seis subcategorías.



Ilustración 2. Ejemplo de fotografías analizadas.

En concreto, en las fotografías se pueden diferenciar las emociones positivas de las neutras. Las emociones positivas ($n = 26, 48,1\%$) son los elementos que sobresalen en las fotografías. Las sonrisas aparecen de forma visible en las caras tanto del alumnado como de las personas mayores, frente a las caras neutras sin expresión ($n = 2, 3,7\%$). Así, se observa una relación positiva con

la acción, con la sonrisa como elemento de satisfacción. Asimismo, aparece un contacto cercano, como el contacto visual entre estudiantes y mayores (n = 10, 18,5%), que es el que más aparece en las acciones académicas. También se puede apreciar en las fotografías que, como estrategia para mantener la atención en la acción, las personas mayores mantienen la mirada con el alumnado.

Por otra parte, en las acciones lúdicas también aparece el contacto físico (n = 5, 9,3%). Sin embargo, se puede detectar que el contacto lo inician las personas mayores. De hecho, promueven el acercamiento intergeneracional y las interrelaciones más allá de la acción académica.

Por último, en la experiencia intergeneracional la relación de grupo se ha desarrollado en diferentes espacios adaptados a la acción y al contexto. El grupo receptor se ha potenciado a través de acciones académicas (n = 4, 7,4%) y lúdicas (n = 7, 13,0%). Esta combinación de acciones ha supuesto el afianzamiento de la relación del grupo formado por varias generaciones (ilustración 3).



Ilustración 3. Ejemplo de fotografías analizadas.

3.3. A través del diálogo

En tercer lugar, en los grupos de discusión se han identificado dos categorías principales. Una primera en la experiencia intergeneracional en general, en la que los/as participantes reflexionan sobre aspectos relacionados con la metodología de trabajo, etc. y una segunda en la que se hace referencia al impacto que este tipo de experiencias tiene en la comunidad educativa, en el alumnado, en las personas mayores, y en la comunidad en general.

Las personas que han participado en los grupos de discusión mencionan la metodología utilizada para llevar a cabo la experiencia intergeneracional, que ha servido para fomentar espacios entre mayores y estudiantes más allá de la mera lectura “lo que más me ha gustado pues que después de los textos nos juntemos todos y comentemos lo que opinan” (I1_ET2). Por otro lado, el alumnado señala que los recursos utilizados para fomentar la lectura (cuentos/leyendas) han sido mayoritariamente repetitivos, lo que puede suponer una disminución de la motivación “los textos que nos han dado a leer eran muy repetitivos y que tendrían que estar más variados y para mejorar sería eso que nos den textos más diversos” (I1_ET2). Sin embargo, los alumnos/as viven la lectura de forma diferente cuando comparten la experiencia con personas

mayores “cuando lo de leer cuentos me ha parecido un poco tonto pero la lectura con los mayores es otra cosa” (I3_ET4).

Asimismo, la necesidad de tener más tiempo con las personas mayores es el criterio más repetido. Acogen con entusiasmo la experiencia vivida con los mayores y reivindican la necesidad de más tiempo de cara a los próximos años en lugar de una vez por semana. Valoran muy positivamente la sabiduría recibida de las personas mayores:

Lo que nos gustaría que mejorase que haya más días esta actividad, esta actividad hemos aprendido de todo y con la lectura con mayores ¿entiendes? Y yo quiero que haya más días que esta lectura nos haya ayudado a relacionarnos con los mayores y con el entorno así vamos aprendiendo más sobre el pasado y cómo era la vida antes de que existiera internet, el móvil o el ordenador ya que ahora en este siglo hay muchas cosas nuevas, acaban de hacer muchas cosas nuevas y hace que nuestra vida se cambie (II_ET5).

Las personas mayores, coinciden con el alumnado en este aspecto, ven necesario aumentar la frecuencia de la acción, ya que la frecuencia de la experiencia está directamente relacionada con su estado de ánimo: “yo creo que tendríamos que hacerlo más días 2 o 3 porque he sido felicísima porque sois un encanto” (A1_ET3). También reconocen que se fomenta la generatividad con la transmisión de sus valores y conocimientos:

Pues ha sido una experiencia estupenda, yo he aprendido muchas cosas y a pesar de que nosotros no lo hemos vivido como vosotros, pero éramos felices con nuestras cosas, teniendo mucho menos de lo que tenéis hoy pues hemos sido muy felices (A1_ET5).

Asimismo, los mayores se muestran en algunos casos críticos con el trabajo realizado y proponen, como mejora, modificar sus comportamientos “igual pensáis que somos un poco pelmas, porque para esto nosotras somos muy pelmas yo creo que sí tendríamos que mejorar eso, porque la gente mayor a veces somos muy pesada” (A2_ET4). Además, dentro de las mejoras, tanto los alumnos/as como los mayores dan importancia a la fase de adaptación necesaria para relacionarse mutuamente. “Es importante adaptarse un poco nosotros a vosotros y vosotros a nosotros, la adaptación de los chavales con las abuelas” (A1_ET3).

Por otro lado, las personas mayores y el alumnado han tomado conciencia del impacto de las experiencias intergeneracionales en el plano individual, académico y comunitario.

Las personas mayores perciben que la participación en la experiencia ha influido en su estado anímico, ya que han participado con entusiasmo y satisfacción en la experiencia “a mí me ha aportado mucho porque sois ideales, y lo estáis haciendo muy bien haciendo caso a la educación que os dan y estaría todos los viernes estaría porque he sido felicísima me da pena que se termine” (A1_ET3). Lo señalado coincide con las evoluciones del espacio necesario para que las experiencias intergeneracionales desarrollen la generatividad en las personas mayores. Y es que, en palabras de las personas mayores que han participado en la experiencia “pues a nivel de escuela yo creo que mucho no porque nosotros no hemos tenido estudios universitarios, pero a nivel de experiencia pues todas las de la vida” (A2_ET2). Se muestran entusiastas dando a conocer los saberes de antaño “saber cómo ha cambiado la vida de cuando nosotros éramos jóvenes. Las diferentes cosas que se hacen” (A1_ET2).

En este sentido, fomentar la interculturalidad y sentirse parte activa de la sociedad son las ventajas más destacables de participar en las experiencias intergeneracionales: “aprender de otras culturas, convivir con niños, poder enseñarles lo que yo sé. Sobre todo, dar cariño” (A1_ET5).

Asimismo, el alumnado refleja satisfacción de participar en una experiencia que va más allá de la dinámica escolar y toma conciencia del saber de las personas mayores:

Yo he descubierto que en las generaciones es todo muy diferente ya que los señores mayores han vivido antes y es muy diferente a lo que vivimos ahora. Antes no había ni internet ni televisores ni teléfonos móviles ahora hay aparatos que nos facilitan la vida y para mí las generaciones, aunque sean diferentes, para mí son muy iguales aunque los señores mayores cuando eran pequeños eran iguales a nosotros solo que con menos recursos (I1_ET5).

Así, los alumnos han detectado que el contacto con las personas mayores influye también en el aspecto académico, ya que al relacionarse con personas de diferentes edades aparece el abordaje de competencias transversales como la expresión oral “yo he aprendido a explicarme mejor” (I3_ET1), o la escucha activa “he aprendido a escuchar y muchas cosas” (I2_ET3). Asimismo, se ha visibilizado el impacto de la experiencia intergeneracional en la comunidad educativa, fomentando la motivación de aprendizaje del alumnado y garantizando el apoyo emocional del mismo “a nivel de escuela el que igual no nos podéis ayudar en matemáticas o en ciencias pero nos podéis aconsejar a que sí sigamos en la escuela y eso también influye que nos ayudéis a nivel escolar” (I2_ET2). Todo ello se encuentra directamente relacionado con el aspecto social y comunitario que aborda la experiencia intergeneracional:

Yo creo que sí que sí influye a nivel escolar y social porque también te pueden dar consejos, si una persona no ha tenido discusiones con su familia y ve a una persona joven que va por el mismo camino, también le puedes decir para que no es así y también influye a nivel social (I3_ET2).

Reforzando las relaciones de comunidad cercana se refuerzan las redes de apoyo a las personas mayores y se ponen en marcha mecanismos que hacen frente a la soledad: “Si es verdad nos hacemos amigos y luego cuando os veo en la calle os saludo y me gusta veros” (A1_ET4). Por tanto, las relaciones surgidas en la experiencia intergeneracional pueden reforzar la cohesión de la comunidad:

Esta actividad o sea reúne a personas mayores y a otras jóvenes y la mayoría nunca haría eso. Las personas mayores siguen con su vida y los jóvenes con la suya, pero con esta actividad tienen la oportunidad de juntarse y conocerse un poquito más (I1_ET2).

Por lo tanto, el contacto de los alumnos con las personas mayores les permite salir de su micro mundo y conocer otras realidades, lo que influye en la comunidad cercana del barrio o de la ciudad “pues si antes de la actividad ésta no me fijaba mucho en las personas mayores, como que no las valoraba, pero ahora las valoro un poco más, como que ha mejorado” (I2_ET2). Conociendo las diversas realidades de las personas que viven, les abre el camino para eliminar los estereotipos que pueden tener:

Yo he aprendido la convivencia y antes las señoras mayores estaban fuera de mi vida creían que eran aburridas, que no se interesaban por nada solo estar de compras y ahora con la experiencia he aprendido la convivencia y a ser compañeros de amigos que antes no eran amigos (I2_ET4).

Del mismo modo se trabajan la eliminación de estereotipos tanto los que los mayores tienen de los jóvenes: “A mí me parece que sois indisciplinados pero que también tenéis cosas buenas, no solamente una cosa tenéis cosas buenas y malas pues como todos” (A1_ET4) tanto los que los jóvenes tienen de los mayores “me he dado cuenta que somos diferentes ya que vosotros habéis vivido una época que nosotros no lo hemos vivido y nosotros vivimos en una época más nueva donde nos hemos conocido” (I5_ET5).

Además, se ha detectado que a través de las experiencias intergeneracionales se puede fomentar la interculturalidad. Teniendo en cuenta el perfil del alumnado que han participado en esta experiencia intergeneracional en concreto, se considera imprescindible el fomento de las relaciones interculturales, y así lo han vivido también las personas mayores: “Además esto nos enseña a convivir a todos, a los de los 5 continentes ¿verdad? Que es lo importante que nos ayuda a convivir los 5 continentes nos ayuda a comprendernos a todas las nacionalidades y continentes” (A1_ET3). Asimismo, la experiencia intergeneracional ha promovido el contacto y la relación entre personas de diferentes edades “yo he aprendido también mucho de esta experiencia, porque antes las abuelas, las señoras mayores no aparecían en mi vida y desde que estaba en esta actividad con las señoras mayores he empezado a relacionarme más” (I4_ET4).

Por último, se valora positivamente la participación en la experiencia. Los alumnos/as valoran lo aprendido de los mayores más allá del aprendizaje académico “a mí me ha gustado la experiencia, ya que he vivido cosas que no sabía yo, información que estaba escondida y ha sido descubierta. Eso es para mí como un tesoro” (I4_ET5). Y las personas mayores también subrayan el cariño recibido de los alumnos/as “para mí la experiencia ha sido espléndida, nos habéis demostrado un cariño muy grande y yo con los que he estado precisamente con la mesa que he estado ha sido fantástico así que encantada” (A2_ET5).

Cabe destacar también que, más allá de las experiencias vividas, las experiencias intergeneracionales conocidas por los/as participantes están directamente relacionadas con las relaciones familiares de diferentes generaciones y con espacios concretos de intercambio entre personas mayores y jóvenes. “yo también voy a una actividad que es la pintura y hay personas mayores pues la mayoría está ahí a lo suyo y casi nunca hablan con los jóvenes” (I3_ET2). Por lo tanto, se ha mostrado el deseo de participar en futuras experiencias intergeneracionales tanto por parte del alumnado “mi experiencia ha sido fantástica, estupenda, ojala nos dejen repetir el año que viene gracias a los mayores he aprendido cosas que no sabía antes” (I1_ET5) como por parte de las personas mayores “sí yo también porque sois unos cielos yo me apunto, todos los viernes con vosotros encantada de la vida que ha sido muy bonito” (A1_ET3).

Los/as protagonistas de la experiencia valoran positivamente los momentos vividos en común, ponen en valor los aprendizajes mutuos y reflexionan sobre la importancia de las relaciones BA (ilustración 4).

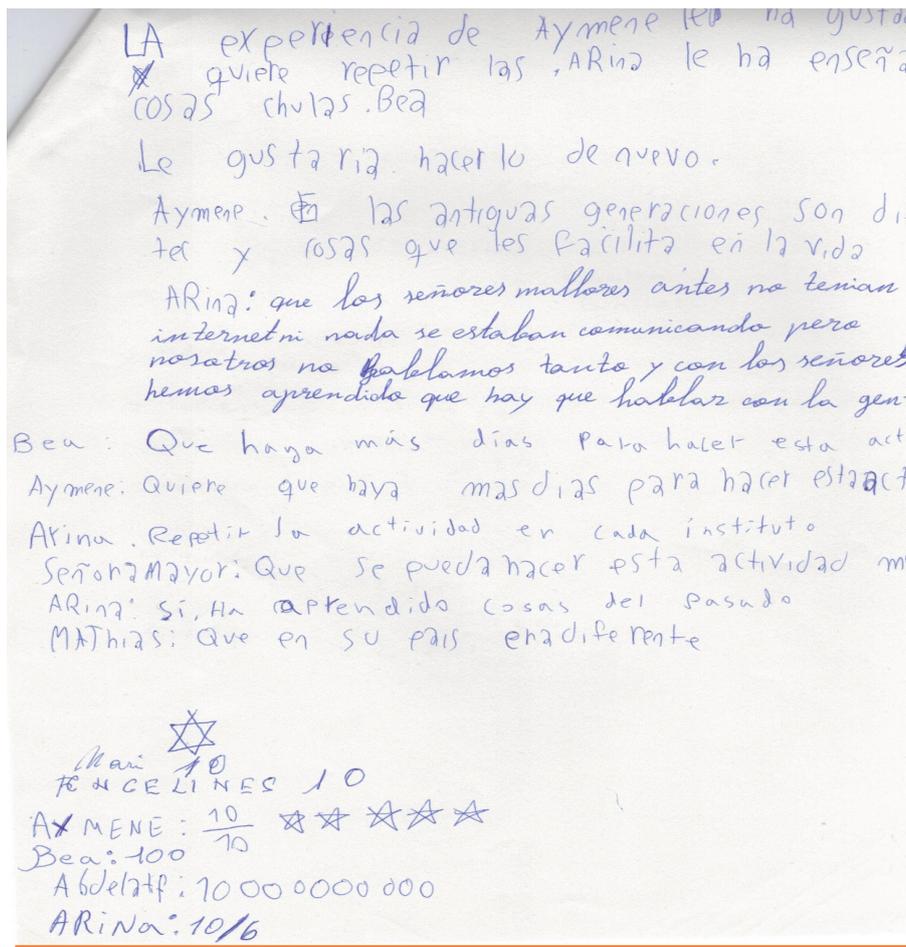


Ilustración 4. Ejemplo de notas recogidas en el grupo de discusión por los/as participantes.

4. CONCLUSIONES

El crecimiento de la población de edad avanzada en los últimos años ha supuesto nuevos retos a nivel político, sanitario y educativo. Dentro de este marco, ha habido un aumento exponencial de las experiencias intergeneracionales, necesarias para promover la cohesión social (Kaplan et al., 2017). Aunque dichas experiencias se pueden realizar tanto en el contexto formal como no formal, según diferentes autores (Belgrave, y Keown, 2018; Dauenhauer et al., 2018; EAGLE; 2008; Orte et al., 2018) las experiencias intergeneracionales que se llevan a cabo en el marco de la educación formal contribuyen al acercamiento intergeneracional a través de un aprendizaje significativo de los/as participantes, que se refleja en la comunidad en general (Kamei et al, 2011).

En este estudio se ha podido constatar el potencial de las experiencias intergeneracionales llevadas a cabo dentro de la educación formal. En este sentido, la metodología y la participación activa en la elección de la temática y actividad a desarrollar son imprescindibles a la hora de llevar a cabo la experiencia. Como señalan varios autores (MacCallum et al., 2006; Newman y Sánchez, 2007), las experiencias intergeneracionales deben construirse a partir de las preocupaciones de sus protagonistas, buscando sinergias entre ambas generaciones. En esta misma línea, en los grupos de discusión tanto las personas mayores como los alumnos subrayan la

importancia de partir del día a día a la hora de construir experiencias intergeneracionales. Partiendo de una misma comunidad, desde un nivel micro, es necesario buscar la participación e implicación de personas de diferentes edades. La mayoría de los niños y niñas migrados y migradas que han participado en el proyecto carecen de la figura de los abuelos y abuelas (en la de residencia actual). Por ello en este proyecto, también se han propuesto actividades vinculadas al entretenimiento, al juego en las que se crean vínculos emocionales. Asimismo, la propia estructura del sistema escolar no suele poner en valor la aportación social de la diversidad generacional y cultural. El contacto con otros colectivos les ha ayudado a ser más sensibles con las problemáticas de la gente que les rodea. Su implicación en la mejora del entorno tanto físico como social, ha estimulado el esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso solidario.

Por otro lado, durante todo el proceso, se ha podido observar cómo han ido surgiendo relaciones positivas entre los niños/as y personas mayores pudiendo constatar el impacto personal que la participación en dichas experiencias tiene. Este vínculo se ha ido forjando desde la confianza y el cariño, los niños/as que han participado en la experiencia verbalizan lo positivo que es para ellos/as tener contacto con personas mayores. Del mismo modo el alumnado ha agradecido la puesta en marcha en el proyecto ya que la relación entre el alumnado y las personas mayores a transgredido la simple actividad, quedando reflejado en las expresiones de afecto espontáneas que se han dado de forma casi constante durante las sesiones los testimonios de los alumnos/as reflejadas en las fotografías analizadas. Asimismo, han creado una relación con las personas mayores que les ha ayudado a descubrir maneras de vivir diferentes. Del mismo modo, las personas mayores perciben que la participación en la experiencia ha influido en su estado de ánimo, ya que han participado con entusiasmo y satisfacción en la experiencia con los/as jóvenes. Lo expuesto coincide con la evolución del espacio necesario para que a través del contacto con los/as jóvenes las personas mayores desarrollen la generatividad (Arias y Iglesias, 2015; Villar et al., 2013). Y es que, en palabras de los mayores que han participado en la experiencia, la experiencia vital es el valor máximo que transmiten.

En esta misma línea, a través de los datos recogidos, las observaciones realizadas por los/as profesionales y los mensajes verbalizados por los niños/as podemos constatar que a través de este proyecto se ha fomentado la imagen positiva de las personas mayores y la etapa del envejecimiento. Ayudando así a la deconstrucción de los estereotipos relacionados con la edad (Menéndez, et al., 2016; Villar et al., 2013).

Como conclusión, las experiencias intergeneracionales llevadas a cabo dentro del contexto escolar permiten desarrollar redes relacionales que pueden convertirse en apoyo en diferentes etapas de la vida. De este modo, se crearán procesos de aprendizaje comunitarios en los que las experiencias intergeneracionales se conviertan en vías para fomentar la cohesión social, la memoria cultural, el contacto intercultural y la transmisión de valores.

REFERENCIAS

Arias, A. V. y Iglesias, S. (2015). La generatividad como una forma de envejecimiento exitoso. Estudio del efecto medicinal de los vínculos sociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1), 109-120. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v1i1.95>

- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. *Postmodern interviewing*, 109-122.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de la Cultura Económica
- Belgrave, M. J. y Keown, D. J. (2018). Examining cross-age experiences in a distance-based intergenerational music project: comfort and expectations in collaborating with opposite generation through “virtual” exchanges. *Frontiers in Medicine*, 5, 214. <https://doi.org/10.3389/fmed.2018.00214>
- Bermejo, J. C. (2016). La soledad en los mayores. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 32(2), 126-144.
- Brisset, D. E. (2004). Antropología visual y análisis fotográfico. *Gazeta de antropología*, 20.
- Canales, M., y Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. *Síntesis psicológica*, 287-316
- Dauenhauer, J. A., Heffernan, K. M. eta Cesnales, N. I. (2018). Promoting intergenerational learning in higher education: older adult perspectives on course auditing. *Educational Gerontology*, 44(11), 732-740. <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1555358>
- Del Gobbo, G., Galeotti, G., y Esposito, G. (2017). *Intergenerational Education for Social Inclusion and Solidarity: The Case Study of the EU Funded Project Connecting Generations. Selected Contemporary Challenges of Ageing Policy*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków <https://ssrn.com/abstract=3125088>
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative research*, 9(2), 139-160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Dockett, S. y Perry, B. (2005). Children’s drawings: Experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 3(2), 77-89.
- Dumont, E. (2017). Virtual Co-presence in an Intergenerational Language-Learning Videoconferencing Project: an exploratory pilot study. Qwerty-Open and Interdisciplinary. *Journal of Technology, Culture and Education*, 12(1), 39-60.
- Eiguren, A. (2021). *Belaunaldi arteko esperientziak aztergai hezkuntza formalaren esparruan: kohesio soziala ahalbidetzen duten bideak aztertzen*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Eurobarometer (2012). *Active Ageing. Special Eurobarometer (378)*. Comisión Europea. http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_378_en.pdf
- European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning Consortium (2008). *Intergenerational Learning in Europe. Policies, programmes eta practical guidance*. Comisión Europea. <https://cutt.ly/HZ6tGgV>
- Garza-Sánchez, R. I., González-Tovar, J., Rubio-Rubio, L. y Dumitrache-Dumitrache, C. G. (2020). Soledad en personas mayores de España y México: un análisis comparativo. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 106-116.
- Guillen, A. M., González, S. y Luque, D. (2016). El modelo social europeo: evolución y retos. *Los Estados de Bienestar en la encrucijada*, 80-199.
- Hatton-Yeo, J. y Ohsako, T. (Eds.) (2001). *Programas intergeneracionales: políticas públicas e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional*. The Beth Johnson Foundation, UNESCO Institute for Education. <https://cutt.ly/KZ6tZng>

- Heydon, R. y O'Neill, S. (2014). Songs in our hearts: Affordances and constraints of an intergenerational multimodal arts curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 15(16), 1-33.
- Inza, A. y Lledó, M. M. (2016). Inbertsio sozialaren argi-ilunak: egokia ote Arrisku Sozial Berriei erantzuteko?. *Uztaro: giza eta gizarte-zientzien aldizkaria*, (97), 79-90.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2000). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Allyn eta Bacon.
- Kamei, T., Itoi, W., Kajii, F., Kawakami, C., Hasegawa, M., y Sugimoto, T. (2011). Six month outcomes of an innovative weekly intergenerational day program with older adults and school-aged children in a Japanese urban community. *Japan Journal of Nursing Science*, 8(1), 95-107. <https://doi.org/10.1111/j.1742-7924.2010.00164.x>.
- Kaplan, M. (2001). *School-based intergenerational programs*. UNESCO Institute for Education. <https://cutt.ly/bZ6tVT9>
- Kaplan, M., Sánchez, M. y Hoffman, J. (2017). *Intergenerational pathways to a sustainable society*. Springer International Publishing.
- López J. y Díaz, M. P. (2018). El sentimiento de soledad en la vejez. *Revista internacional de sociología*, 76(1), 085. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.1.16.164>
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M. y Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. National Youth affairs Research Scheme.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. y Baidess, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson
- Mead, M. [1970] (2002). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Gedisa.
- Menéndez, S., Cuevas, A. M., Pérez, J. y Lorence, B. (2016). Evaluación de los estereotipos negativos hacia la vejez en jóvenes y adultos. *Revista española de geriatría y gerontología*, 51(6), 323-328.
- Newman, S. y Sánchez, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. En M. Sánchez (dir.). *Programas Intergeneracionales: hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 7-69). Fundación La Caixa.
- Organización de las Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. <https://cutt.ly/bZ6t17H>
- Organización de las Naciones Unidas (2019). *Revision of World Population Prospects*. <https://population.un.org/wpp/>
- Orte, C., Vives, M., Amer, J., Ballester, L., Pascual, B., Gomila, M. A. y Pozo, R. (2018). Sharing Intergenerational Relationships in Educational Contexts: The Experience of an International Program in Three Countries (Spain, Poland and Turkey). *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 86-103. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404414>
- Pérez, M. C. (2017). El archivo fotográfico del arquitecto Emilio Pérez Piñero. Estructura y análisis documental. *Anales De Documentación*, 20(2). <https://doi.org/10.6018/analeDToc.20.2.277831>
- Reyes-Palau, N. C. (2014). La función cultural familiar y las relaciones generacionales. ¿distanciamiento familiar?. *Maestro y Sociedad*, 11(3), 76-81.

- Robertson, J. (2000). Drawing: Making thinking visible. En W. Schiller (ed.), *Thinking Through the Arts*. Harwood Academic, (pp. 154-162)
- Rueda, J. D. (2018). La soledad de las personas mayores en España: Una realidad invisible. *Actas de coordinación socio-sanitarias*, 28, 45-64.
- Sánchez, M. (2007). *La evaluación de los programas intergeneracionales (No. 21003)*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. <https://cutt.ly/GZ6t8jd>
- Sehrawat, S. eta Jones, C. (2015). Digital storytelling for intergenerational collaboration: a tool for student engagement in aging research. *Gerontologist* (55), 215-215.
- Villar, F., López, O. y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia?. *Anales de Psicología*, 29(3), 897-906. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
- Whiteland, S. (2013). Picture pals: An intergenerational service-learning art project. *Art education*, 66(6), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519246>

ESTUDIANTES

El aula de primaria como espacio de convivencia y aprendizaje: Una Investigación-Acción desde una perspectiva inclusiva

The primary classroom as a space for coexistence and learning: Action-Research from an inclusive perspective

José Serrano Barrientos*

Recibido: 12 de octubre de 2023 Aceptado: 30 de diciembre de 2023 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Serrano Barrientos, J. (2024). El aula de primaria como espacio de convivencia y aprendizaje: Una Investigación-Acción desde una perspectiva inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 91-115. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.17755>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.17755>

RESUMEN

Este artículo expone los aspectos más relevantes de un Trabajo Fin de Grado que surgió durante el prácticum III.2 en la mención “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad”. Este trabajo se elaboró con el propósito de transformar la convivencia y el aprendizaje en un aula de un centro de Educación Primaria. En este documento se muestra cómo, a raíz de la metodología Investigación-Acción podemos configurar los contextos mediante la detección de una preocupación temática para así poder llevar a cabo el diseño de prácticas educativas inclusivas y, al mismo tiempo, favorecer la formación del futuro docente. Este modelo de investigación abarca un proceso en forma de espiral, que pudiera ser infinito, en el que se entrelaza la cooperación con la reflexión, dándole un sentido a la práctica y a la teoría, constituyéndose como un instrumento de transformación cultural y social. A través del análisis e interpretación cualitativa se realizó una triangulación de métodos de recogida de información (cuestionario abierto, observación participativa, revisión de documentos y fotografía). Se expone como resultado la modificación del contexto-aula, llevando una metodología de proyectos de investigación favoreciendo que el aula sea un contexto inclusivo, mejorando las relaciones sociales del alumnado y posibilitando el desarrollo de sus capacidades. Además, se destaca como hallazgo la transformación del rol de docente especialista en Pedagogía Terapéutica.

Palabras clave: Investigación-Acción; Educación Inclusiva; Aprendizaje; Convivencia; Educación Primaria

ABSTRACT

This article presents the most relevant aspects of a bachelor’s Thesis that emerged during Practicum III.2 in the specialization of “Inclusive School and Attention to Diversity.” The purpose of this work was to transform coexistence and learning in a classroom of a Primary Education center. The document demonstrates how, through the Action Research methodology, we can shape contexts by identifying a thematic concern to carry out the design of inclusive educational practices and, at the same time, promote the training of future teachers. This research model encompasses a spiral process that could be infinite, intertwining cooperation with reflection,



*José Serrano Barrientos [0000-0001-9088-5815](https://orcid.org/0000-0001-9088-5815)

Universidad de Málaga (España)

serranobarrientosjose@gmail.com



giving meaning to practice and theory, constituting itself as an instrument of cultural and social transformation. Through qualitative analysis and interpretation, a triangulation of information collection methods was conducted (open questionnaire, participatory observation, document review, and photography). The result is presented as the modification of the classroom context, implementing a research project methodology to make the classroom an inclusive environment, improving students' social relationships, and enabling the development of their abilities. Additionally, the transformation of the role of the specialist teacher in Therapeutic Pedagogy is highlighted as a finding.

Keywords: Action research; Inclusive education; Learning; Coexistence; Primary Education

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de educación inclusiva como un camino a construir, nos hace atender a los múltiples elementos que componen la palabra educación, y analizar qué posibles barreras u oportunidades hemos de tener en cuenta para seguir avanzando. Es decir, se trata de construir una escuela inclusiva que valore las diferencias como una oportunidad enriquecedora y de aprendizaje. Al pensar la escuela con esta perspectiva, tenemos que analizar que, el foco del problema puede encontrarse a cómo se construye el currículum y las oportunidades de aprendizaje que se ofrece al alumnado. De modo que un currículum que pretende atender desde una perspectiva homogénea está destinado al fracaso (Gimeno Sacristán, 2011).

Es necesario redirigir la mirada hacia el contexto para favorecer la convivencia y hacer del aula un espacio democrático pues, para hallar una verdadera inclusión educativa en las aulas, es preciso un cambio cultural e ideológico que reconozca que todas las personas son competentes para aprender. No solo esto, sino que la escuela pública tiene que ser un espacio donde todos aprendan a convivir desde la diferencia, porque es lo más enriquecedor del ser humano: que somos iguales, pero a su vez distintos.

Cabe destacar que, esta investigación se produce a lo largo de un prácticum III.2, ya que comenzamos a observar que dentro del aula surgen dos modelos educativos diferentes (ordinario y especial) que provocan prácticas excluyentes. No obstante, no podemos hacer de la escuela un lugar deshumanizante dado que el ser humano es biológicamente cooperativo y necesita de los demás para poder seguir aprendiendo (Cortina, 2017). Entonces las prácticas educativas han de favorecer al desarrollo desde una visión social para que posteriormente se interiorice a nivel individual, es decir, es el aprendizaje quien antecede al desarrollo y no al revés (Vygotsky, 2012).

En esta línea se desarrolla el presente artículo, donde se expone que el foco de la investigación se encuentra relacionado con cómo influye la respuesta a la diversidad en la construcción del currículum y la convivencia en el aula. Por ello, en esta propuesta de metodología cualitativa se pone como objetivo conocer cómo es la convivencia en dicha aula, cómo influye el aprendizaje basado en proyectos de investigación en un contexto inclusivo en primaria y transformar el rol docente de la mención "Escuela inclusiva y Atención a la diversidad" desde nuestra propia práctica docente.

Seguidamente, se desglosa de manera exhaustiva el proceso y el diseño metodológico que se ha seguido. Además, a través de los resultados más relevantes que se extraen de la triangulación de los métodos de investigación, estos se ponen en discusión y análisis para esclarecer cuáles han sido sus conclusiones y los aprendizajes que han emergido durante este proceso.

2. MARCO TEÓRICO

Esta fundamentación teórica articula todo el marco de referencia sobre el que se sostiene la planificación de esta investigación cualitativa, construyéndose sobre estos pilares: el cuestionamiento de la cultura de la diversidad en el marco legislativo, el diagnóstico psicopedagógico y el sentido de la inteligencia, el análisis en relación con la atención a la diversidad desde una mirada terapéutica y la necesidad del cambio de paradigma en la educación.

- **Cultura de la diversidad en el marco legislativo**

Actualmente es de vital importancia seguir profundizando en lo referido a la cultura de la diversidad porque ha de existir una convivencia donde la diferencia sea apreciada como una oportunidad para enriquecernos. La escuela ha de ser aquel espacio donde estas diferencias convivan, desde varias dimensiones del ser humano, es decir, desde las autonomías, los lenguajes, la cognición y la afectividad. Por tanto, el reconocimiento de la diversidad provoca que el ser humano sea capaz de romper aquella homogeneización (López Melero et al., 2003) que se sigue perpetuando no solo en las aulas, sino en el resto de los contextos culturales y sociales.

Esa homogeneización cultural se sigue sosteniendo cuando, al observar el RD 157/2022, de 1 de marzo, concretamente en el artículo 17. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, se encomienda a las diferentes instituciones que establezcan “adaptaciones que se aparten significativamente de los criterios de evaluación y los contenidos del currículo”. Por tanto, el propio currículum escolar desarrolla una subcultura estableciendo subcategorías humanas que rechazan el valor democrático, ya que “no es posible una democracia en la que algunos ciudadanos sólo reciben las decisiones que otros han tomado” (Connell, 2006, p. 67). Realizar este tipo de adaptaciones para supuestamente flexibilizar y atender al alumnado implica desarrollar actos descomunales de desigualdades e injusticias sociales, dado que es la propia institución central quién juzga hasta dónde ha de aprender y el qué ha de aprender aquel alumnado censado en esta categoría. No solo inhabilitan el acceso al conocimiento, sino que incumplen con los derechos humanos debido a que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —UNESCO— (2020) “la inclusión en la educación consiste en velar porque cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia” (p. 8). Esta situación que se sigue sosteniendo tanto social como legislativamente, provoca que el alumnado no sea respetado y no se sienta parte del grupo, que atienden desde la igualdad de oportunidades, se le da el derecho del acceso a la educación, pero no luchan por la calidad de estas prácticas. Por ello, esa igualdad ha de sustituirse como equidad de oportunidades (Dubet, 2006) en el que la co-construcción cultural se enfoque desde una perspectiva cooperativa y democrática.

- **El diagnóstico psicopedagógico y el sentido de la inteligencia.**

Si la atención solo está enfocada al supuesto déficit se rechaza la dignidad de la persona, pues este modelo educativo no protege y apoya la capacidad que puede tener la persona, sino que se ejerce una educación que no tiene un desarrollo real e infantiliza a aquellos y aquellas que la reciben (Nussbaum, 2012). De este modo, la preocupación no es por conocer a la persona, es decir, saber cómo piensa, se comunica, construye los valores, etc., sino que la única finalidad es el conocimiento del diagnóstico, normalmente desde un paradigma deficitario, que anula la esencia del ser humano, cuya etiqueta habla por él o ella.

Cuando el diagnóstico se supedita a la persona, provoca una modificación del contexto, pues las relaciones e interacciones que surgen en él repercuten directamente en ella y llega un momento que toda esta situación se va haciendo más difícil. Por consiguiente, se van entrelazando los hechos y las consecuencias, llegando a un punto en que no se puede discernir entre la causa y los supuestos efectos (Ovejero Bernal, 2003). Por esta razón, se ha de abandonar la ideología del determinismo biológico que aún se sostiene en nuestros días, ya que nadie niega que la carga genética tenga un valor, pero esta no es determinante, puesto que es el contexto quien posibilita el desarrollo de las capacidades naturales (López Melero, 2018; Mariño, 2012; Nussbaum 2012). La posibilidad del desarrollo que le otorgue el contexto es el respeto legítimo hacia la esencia del ser humano, ya que si se entiende la diferencia como un proceso provoca que se abandone esa creencia de que es una “cosa” inamovible (Vygotsky, 1997) que viene con una predeterminación.

Atendiendo a estas palabras podría carecer de sentido, cuando se habla de personas discapacitadas como si fuesen sujetos inacabados e imperfectos, en cambio, desde una mirada biológica no existen errores, ni discapacidades, sino que son en las relaciones humanas donde las personas diagnosticadas pasan a ser limitadas (Maturana, 1994). Todo este constructo social e ideológico se sigue sosteniendo por la gran vinculación y protagonismo que se le continúa dando a la relación aprendizaje-inteligencia.

Ahora bien, ¿qué se entiende por inteligencia?, francamente se siguen segregando y clasificando a las personas midiendo algo que no tiene una definición al uso, es decir, se pretende medir aquello que se desconoce (Angulo Rasco, 2020). Sin duda, esta acción desemboca directamente en la estandarización, pues, se plantean unos estándares que son “medidos, testados, examinados y revisitados; tienen no solo una enorme funcionalidad cuantitativa, sino que actúan como reglas por las que deberíamos o tendríamos que vivir” (Angulo Rasco, 2019, p. 19). Estos cánones determinan la supuesta capacidad que tenemos las personas de aprender, no solo eso, sino que pretenden dar una imagen de objetividad, cuando tras ellas existe una visión subjetiva, en vista de que solo creen en un modelo de persona que se encuentra dentro de ese abanico.

Este constructo social y cultural es el que mantiene el rechazo de la diferencia como valor que nos enriquece, dado que el diagnóstico de este es el que limita la posibilidad del desarrollo de la persona. Es más, este concepto tiene un trasfondo ideológico y político que se encarga de mantener y alinear una clasificación humana donde solo unos pocos tienen la libertad de poder avanzar (Ovejero Bernal, 2003; Gould, 1984). Si atendemos a todo el recorrido histórico que ha tenido la inteligencia hasta nuestros días, mantiene una vinculación con el supuesto saber academicista (Angulo Rasco, 2020), por tanto, todo este pensamiento repercute en la educación, concretamente, en la escuela.

- **Atención a la diversidad como medio terapéutico**

Es evidente la repercusión que todo lo anterior tiene a la existencia de una educación considerada ordinaria y otra de atención educativa especial. Este sesgo sobre qué entendemos por inteligencia y sobre todo qué entendemos por educación, repercute en el desarrollo de todo un conjunto social. Esto nace de las interrogantes que me planteé cuando apreciaba que el alumno diagnosticado que recibía adaptaciones curriculares estaba apartado del aula y la figura del especialista de Pedagogía Terapéutica (PT) modificaba el contexto por completo, al entenderse

su escolarización entre ambas figuras. Por tanto, se ha de ofrecer un aprendizaje que preceda a su desarrollo desde una perspectiva cooperativa y no en solitario.

Además, tanto las adaptaciones como los centros específicos no generan un aprendizaje trascendente y significativo. Este modelo se focaliza en la individualización y en el trabajo mecánico e incesante en los procesos cognitivos, pero no en los metacognitivos, ni en el lenguaje, afectividad y autonomía, por lo que no desarrollan los procesos lógicos de pensamiento. Con ello se olvidan de los factores sociales que “actúan como una fuerza exterior <ajena>, que, mediante el uso de la constricción” (Vygotsky, 2020, p. 110) pueden modificar aquellas funciones naturales que evolucionan hacia unos procesos superiores. Así pues, un método centrado únicamente en aspectos concretos está destinado al fracaso porque atiende a estados evolutivos ya finalizados desechando el pensamiento abstracto y provocando una involución (Vygotsky, 2012) puesto que, si el aprendizaje se centra en estos aspectos, es ineficaz para el desarrollo del niño o de la niña.

Entonces, habría que cuestionarse si en los centros educativos actualmente favorecen o no al desarrollo, porque no podemos olvidar que los seres humanos somos seres sociales que precisamos estar en correspondencia con el ser de otros (Cortina, 2017; Maturana, 2019). En el momento que la escuela se convierte en un espacio donde el aprendizaje no surge socialmente y rechaza nuestro ser, se transforma en un lugar deshumanizador, desintegrando aquello que nos caracteriza como personas.

Todas estas confrontaciones emergen porque tras ellas existen múltiples discordancias entre los sistemas de creencias (políticos y culturales) que rechazan de manera incesante la neurobiología que nos interrelaciona (Iacobani, 2009). Es por este motivo, por el que la escuela tiene que ser aquel espacio que luche contra el sistema para así educar a una ciudadanía democrática y solidaria. No podemos culpabilizar y enfocarlo todo hacia una dirección —el alumnado—, cuando es el contexto y las relaciones sociales quienes hacen de las personas sean más o menos capaces (Vygotsky, 2012). Por tanto, cuando seamos conscientes de que el déficit y la dificultad lo sustenta el contexto del aula y los sistemas, se posibilitará el desarrollo de todas y cada una de las capacidades. Asimismo, forjar buenas relaciones sociales en el aula según Parages López y López Melero (2012) fomenta que la escuela no solo sea un lugar donde se adquiere cultura, sino también dónde se aprende a convivir en base a la participación, solidaridad y convivencia.

• Cambio de paradigma en la educación

Pero ¿cómo fomentamos un espacio humanizador y que respete la cultura de la diversidad? En él ha de emerger el principio de confianza, y es que, todas las personas son competentes para aprender, entendiendo esto como que todas deben tener aseguradas sus competencias y derechos a aprender (López Melero, 2018). Todo ello se consigue a través del diálogo y del conversar donde las relaciones entre alumnado y profesorado son de vital importancia para la construcción del conocimiento y la creación del aula como un espacio seguro y solidario. De este modo, el docente ha de abandonar ese rol de emisor de contenido (Freire, 2012) que deposita una educación bancaria que no resulta transgresora para el estudiantado, por el de un acompañante de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, ha de convertirse en aquel mediador cultural y cognitivo (Vygotsky, 2012) que enfoque la educación desde una perspectiva co-constructivista social en el que se creen “puentes cognitivos entre el alumnado y el material de aprendizaje,

podemos considerarlo como el conjunto de capacidades específicas que se ponen en juego en esas interacciones y que se relacionan con contextos específicos de acción” (López Melero, 2018, p. 55). Centrar pues, la formación del currículum de manera cooperativa, debido a que el “objetivo es construir juntos tal herramienta, será relativamente fácil para cada uno saber adónde se dirige la atención del otro porque el centro de atención es el mismo para los dos” (Tomasello, 2010, p. 89) asumiendo responsabilidades y autonomías éticas y morales.

Todo esto tiene que ir acompañado por una metodología que favorezca la transformación de la convivencia para construir un contexto inclusivo. De este modo, los proyectos de investigación tienen una posición de indagación y búsqueda constante (López Melero, 2018) que entiende el aprendizaje como una construcción social del conocimiento. Los grupos que se formen para el proyecto han de ser lo más heterogéneo posible, puesto que es gracias al debate dialógico (Freire, 1993) y con la compañía del docente como mediador lo que ayuda a que el alumnado llegue a un consenso. Los roles del grupo se asumen desde una perspectiva de mejora, hecho que provoca que se produzca lo que Vygotsky (1997) denomina compensación. Es decir, los sujetos con sus peculiaridades y diferencias trabajan cooperativamente para alcanzar un objetivo común que les ayude a superar las posibles dificultades o necesidades. Todo este proceso se consigue gracias a las diferentes fases de esta estrategia didáctica que son: asamblea inicial, planificación, acción y asamblea final (López Melero, 2018).

En definitiva, la cultura de la diversidad como práctica de libertad y justicia social ha de transgredir a los aspectos culturales y sociales hegemónicos que vivimos actualmente, dado que la diferencia va mucho más allá del diagnóstico. Por tanto, sería necesario que se replanteasen las concepciones acerca de los valores democráticos y de justicia social porque “a nuestro juicio, una educación a la altura del siglo XXI tiene por tarea formar a personas de su tiempo, de su lugar concreto, y abiertas al mundo” (Cortina, 2017, p. 168) que comiencen a ver a las personas por ser personas y no por la peculiaridad cognitiva, lingüística, afectiva y/o autónoma, ya que si se sigue focalizando la mirada hacia ese horizonte se continuará perpetuando las limitaciones e injusticias deshumanizantes que hoy en día afloran. Asimismo, la educación tiene un protagonismo fundamental en cuanto a las transformaciones sociales (Dewey, 1922), por esta razón se siguen apreciando prácticas excluyentes sostenidas por el propio currículum. Así pues, para poder construir una sociedad democrática, crítica y justa se ha de realizar una reforma educativa total (Goodman, 2001) que luche por la abolición del individualismo y la competitividad y que no quede exenta de los contextos políticos, históricos, sociales y culturales.

3. FOCO Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El fin de esta investigación se centra en transformar el contexto de un aula de primaria y generar espacios de convivencia y aprendizaje que favorezcan a la inclusión, a través de la estrategia didáctica de proyecto investigación y teniendo en consideración una nueva mirada y actuación de la figura del especialista de Pedagogía Terapéutica (PT) diferente a la tradicional.

Por tanto, el foco de la investigación se encuentra relacionado a cómo influye la respuesta a la diversidad en la construcción del currículum y la convivencia en el aula. Todo esto se debe a que durante las prácticas en el prácticum III.2 apreciábamos cómo influía esto en la configuración del

contexto del aula, ya que las estrategias para la atención estaban centradas en el aula de apoyo a la integración o dentro del aula ordinaria, pero desde un enfoque individualista y excluyente.

Todas estas vivencias hacían que formulásemos interrogantes investigadores que nos permitían no perder el rumbo de aquello que pretendíamos, siendo estas: ¿Qué estrategias metodológicas favorecen un contexto inclusivo?; ¿Cómo afectan las relaciones (alumnado-profesorado, alumnado-alumnado) en la convivencia dentro del aula?, y; ¿Cómo podemos tratar la diferencia como un valor enriquecedor?

Referente a los objetivos específicos, estos han de estar en coherencia con el foco de investigación, siendo los siguientes:

- Conocer y comprender cómo se establece la convivencia en el aula de 4º de primaria.
- Conocer cómo influye el aprendizaje basado en proyectos de investigación en la construcción de un contexto inclusivo en un aula de primaria.
- Transformar el rol de la figura del docente especialista en la mención de “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad” desde nuestra propia práctica docente.

4. DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO Y EL PROCESO METODOLÓGICO

4.1. Contextualización de la investigación

Esta investigación se ha dado a lo largo del prácticum III.2 del Grado de Educación Primaria en la mención “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad” en un centro público de la ciudad de Málaga en el periodo del 9 de enero hasta el 13 de febrero de 2023. Concretamente, se realizó en el aula de cuarto de primaria (2º ciclo) con una ratio de 24 alumnos y alumnas. Dentro de ella, se realizaban dos tipos de prácticas educativas que promovían actos excluyentes que se asemejaban a la integración y que influían en la convivencia del aula. Por ello, fue necesario cambiar el rol del especialista en pedagogía terapéutica por un mediador y acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio provocaba una transformación en el contexto-aula, dado que nuestra intervención autónoma iba a realizarse con todo el grupo y no únicamente con el alumnado diagnosticado. Los sustentos normativos fueron la Orden de 15 de mayo de 2021 que expone en el *artículo 27 Medidas generales de atención a la diversidad y a las diferencias individuales* que indica que puede realizarse el “b) Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula” y con “g) Metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, [...] y aprendizaje por Proyectos”, contribuyendo a la construcción de un aula democrática exenta de injusticias y desigualdades.

4.2. Proceso Metodológico

Este proceso metodológico se sustenta en la transformación de los contextos desde la propia práctica, debido a que según Kemmis y McTaggart (1988) la Investigación-Acción (I-A) “es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas” (p. 9). Ello se ajusta a aquello que pretendía la investigación, es decir, implica un compromiso

con la acción, de cambio hacia la mejora del hacer docente. Esta ha de estar fundamentada en la evidencia, dado que los datos que se van extrayendo y analizando, han de ser cuestionados con otras fuentes de información académica y científica (Fernández y Johnson, 2015). Es también una investigación formativa, dado que adentrarnos en ese proceso de indagación introspectiva hace que la figura del docente se configure como un ser inacabado, puesto que cada uno de los aprendizajes lo sitúa en el inicio de otro, haciendo de la docencia un mundo reflexivo, crítico y coherente con aquello que se pretende. Es decir, generando procesos de enseñanza-aprendizaje por y para la práctica (Bausela, 2004) que fomenten y enriquece los cambios en la construcción del conocimiento y en la práctica docente.

Un aspecto que considerar es que esta metodología no solo se enfoca en una recogida de datos para su posterior análisis, lo que desembocaría directamente en la generalización, sino que se trata de respetar, reconocer, apreciar y comprender una situación compleja que se crea alrededor de las posibilidades culturales y cognitivas de todas las personas, para que todos los agentes educativos comiencen a comprender y convertirse en los verdaderos protagonistas de la investigación (López Melero, s.f.) y convertir la comunidad en un espacio crítico permanente.

Ante esta situación, el modelo de investigación no solo se preocupa por aquello que sucede en los contextos (escuela y aula), sino que va más allá, en el sentido de que favorece al desarrollo de un sistema educativo que se sustente en el respeto de la diversidad, en la cooperación y la justicia social, para así educar desde la libertad.

Asimismo, desde este enfoque emana diversas acciones que intentan anunciar, adelantar y promover cambios desde una visión más amplia de las relaciones que representan a nuestra cultura y sociedad (Kemmis y McTaggart, 1988). Es este el motivo por el que los cambios no se pueden producir de manera individual (Elliot, 2000), sino que se ha de cuestionar y reflexionar críticamente la cuestión educativa que se ha de tratar. Así pues, al relacionarse con acciones colectivas y culturales respecto a la mejora educativa, podríamos decir que este modelo de investigación tiene una mirada hacia el cambio, que engloba la configuración individual y colectiva de las identidades culturales. Produciéndose según Kemmis y McTaggart (1988) una serie de cambios en el lenguaje, en las relaciones sociales que construyen la educación y una transformación en las actividades de esta como parte de la vida social e histórica siendo necesario una modificación en lo educativo y administrativo.

Teniendo en cuenta lo que conlleva este enfoque metodológico, se ha de tener claro que estos cambios se interrelacionan entre sí, es decir, que la modificación de algunos de ellos precisará que en los demás también se produzca. Como bien se aprecia, estos precisan de las relaciones que se ejercen dentro del contexto educativo siendo esta la razón por la que en este proceso de investigación se llevó a cabo una triangulación entre el docente en formación, alumnado y tutoras.

4.3. Fases de la I-A

La consecución de las fases se ha de tomar como un proceso a construir abierto a cualquier tipo de circunstancias y no como un acontecimiento que se aplica para resolver una situación problemática aislada. Si contemplamos la Ilustración 1, podemos observar el procedimiento seguido en la investigación.

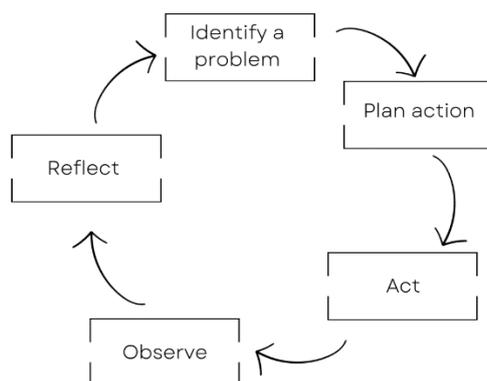


Ilustración 1. Ciclo de la Investigación-Acción según Kemmis y McTaggart. **Fuente:** Elaboración propia.

Las fases que ha recorrido la investigación toman como referente el modelo de I-A de Kemmis y McTaggart (1988). Se trata de un proceso cíclico y continuo, dado que al finalizar la “fase de reflexión” surge la detección de nuevas necesidades iniciándose nuevamente el proceso. Por tanto, las fases que ha recorrido la investigación toman como referente el modelo de I-A de Kemmis y McTaggart (1988).

1. Detección de Necesidades

Esta fase consiste en la detección de una situación problemática o una cuestión educativa. En ella, según Kemmis y McTaggart (1988) los diferentes agentes comparten las inquietudes y preocupaciones para comenzar a dialogar sobre aquello que podría hacerse. De este modo, surge una preocupación temática que “define el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 14) para analizar la naturaleza de esta y así modificar el contexto. Como se puede apreciar, no consiste en aplicar un método para mejorar algo, sino cuestionarse qué está sucediendo para introducirse en los siguientes aspectos fundamentales de la Investigación-Acción.

Esto último es la necesidad que surgió en las prácticas, detectar y formular la naturaleza problemática de una preocupación educativa específica, pues la temática de nuestra investigación aparece cuando al entrar en el aula de 4º de primaria observé que la mayoría del alumnado diagnosticado era atendido fuera de clase y/o con una atención individualizada centrada únicamente en el supuesto déficit. Al darse esta situación, veía que no todo el estudiantado, con o sin diagnóstico, no era atendido como correspondía, debido a que las estrategias metodológicas que se llevaban a cabo tenían un enfoque individualista repercutiendo en las relaciones sociales entre el alumnado-alumnado y profesorado-alumnado.

2. Planificación

Una vez llegado a este punto, se elabora un plan organizado que adelante la acción, es decir, debe focalizarse en lo que se pretende alcanzar (Kemmis y McTaggart, 1988). Para estos autores esta

fase consiste en preguntarse ¿Qué debe hacerse?, en el que los agentes han de plantearse cuáles son sus posibilidades y limitaciones para poder cambiar el contexto educativo e incluso replantearse qué valores sociales y éticos son los que sustentan sus prácticas.

En este instante, tuve que reconocer cuáles eran nuestras restricciones como maestro en formación, dado que no podía transformar por completo lo que acontecía en el aula y en el centro en el periodo de prácticas establecido por la institución universitaria. Una vez que asumimos nuestras limitaciones, tuve que replantearme lo que Kemmis y McTaggart (1988) reconocen como decisión estratégica, tratándose de “una decisión práctica acerca de dónde hay que actuar para producir el efecto más poderoso posible” (p. 86) desde un enfoque estratégico y metodológico. Asimismo, organizamos nuestra intervención docente, en la semana del 16 de enero de 2023, con una estrecha vinculación con este modelo de investigación, ya que el diseño de nuestra propuesta se trataba de un Aprendizaje Basado en Proyectos. Este modelo educativo nace a raíz de una situación problemática que le concierne a todo el grupo-clase (Kilpatrick, 1918) coincidiendo con la fase de detección de necesidades y donde a su vez, el alumnado realizó la planificación, acción y evaluación final, sobre todo el proceso de investigación.

3. Acción

Se trata de llevar a cabo el plan que se ha organizado desde una perspectiva controlada y premeditada, pero Kemmis y McTaggart (1988) apoyan que esta tiene que tener una mirada reflexiva sobre la práctica que esté fundamentada críticamente. Es en este punto donde nuestra puesta en práctica coincide con el desarrollo de nuestra intervención docente, la cual no estaba cerrada y controlada por diferentes planes, sino que “la acción es, pues, fluida y dinámica y exige decisiones instantáneas” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 18) en cuanto al cuestionamiento de qué se debe hacer.

Todo este proceso de actuación lleva un control y registro a través de una observación en la que se ha de recoger información crítica que posteriormente será la base de la reflexión, es decir, es lo que se conoce como “pensar hacia adelante” (Kemmis y McTaggart, 1988). A lo largo de toda nuestra propuesta de intervención autónoma se realizó una observación de la acción docente. Esta se recogió a través del diario de campo, dónde se reflejaban nuestras reflexiones y las aportaciones de nuestra tutora de práctica. Además, se grabaron vídeos de las diferentes sesiones del proyecto de investigación que se analizaron junto con la tutora académica. Albergar todos estos instrumentos ayudó que se tuviese un registro exhaustivo de todo el proceso, y así, obtener los propósitos que se pretendían desde un sentido fiable y crítico en cuanto a la introspección de la misma y lograr con lo requerido en la reflexión.

Como se puede apreciar la observación y recogida de datos tiene un valor sustancial en la acción. No obstante, no podemos olvidar esa triangulación que surgió entre docente en formación-tutora de práctica-tutora académica, debido a que esta sinergia aportó que los datos fueran analizados y contrastados desde diferentes miradas, dado que según Sagor (2000) nos aporta una base argumental compleja mejorando su validez y credibilidad de los posibles resultados encontrados. No solo esto, sino que con el transcurso de las diferentes sesiones impulsó que la toma de decisiones instantáneas estuviera abiertas al cambio. Esta fase tuvo lugar entre el 31 de enero de 2023 y el 10 de febrero de 2023, ambos inclusive.

4. Reflexión y análisis de los datos recogidos

La reflexión recuerda la acción según haya quedado registrada en los materiales de observación (Kemmis y McTaggart, 1988). A su vez, esta sigue siendo un elemento activo debido a que “pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 19). En la que se toman en cuenta los diferentes enfoques de los agentes que intervienen en la I-A conduciendo a una (re)construcción de la naturaleza de la preocupación temática y ofrece un sustento para el plan revisado (Ferrance, 2000.)

Realmente se establece un “diálogo” entre los elementos que se han ido describiendo en los diferentes artefactos para poder discernir entre lo que sucedía y lo que se ha llevado a cabo, es decir, transitar desde las necesidades hasta la acción y, cuestión más vital aún, pues para Kemmis y McTaggart (1988) te permite identificar qué aspectos son posibles ahora en ese contexto, tanto individual como colectivamente.

Es a raíz de estos argumentos, cuando nace la necesidad de atender a las tenido en cuenta categorías previas: convivencia en 4º, la puesta en práctica de la metodología de investigación y el rol de la figura del especialista por los que en esta fase se organizó la información a partir de categorías que iban surgiendo en el proceso de investigación (categorías emergentes) y se realizó una triangulación entre las fuentes de los métodos de recogida para el análisis. Se tuvieron en cuenta las diferentes perspectivas que se dieron entre los agentes, dado que, gracias a la fragmentación de los vídeos, entrevistas, fotografías y revisión de documentación, se pudo dar un sentido a los datos para así poder narrar la historia que aconteció (Simons, 2011). Una vez analizado, descrito e interpretado las diferentes conclusiones de la preocupación temática, se valoraron las posibles mejoras acerca de la acción y los aprendizajes que se produjeron, dándose un paso hacia el proceso de espiral (Kemmis y McTaggart, 1988) en la I-A, que te sitúa en la “Replanificación” surgiendo nuevas interrogantes.

4.4. Cuestiones éticas

Independientemente de la naturaleza y del tipo de investigación, las cuestiones éticas se tienen que tomar en consideración para que los participantes e investigadores establezcan relaciones desde la confianza, el respeto y la integridad de ambas figuras (Simons, 2011). Este trabajo siempre tuvo en cuenta la seguridad de todos los agentes y el derecho al anonimato. De este modo, se firmó un documento de confidencialidad por parte de la Universidad de Málaga y el centro de prácticas. Además, todos el material audiovisual e incluso el cuestionario reservaron sus identidades y en ambas ocasiones se pidió permiso para poder llevarla a cabo. No solo con esto, sino que los videos realizados no han sido publicados en ninguna plataforma, ya que de manera oral con la directora del centro nos pusimos de acuerdo en que estas herramientas no serían públicas y que únicamente iban a ser material de análisis e interpretación para la investigación.

Estos enfoques se llevaron a cabo desde una perspectiva democrática de la ética, así que se tuvo en cuenta a lo largo de todo el prácticuma III.2 de la mención “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad” del Grado de Educación Primaria.

4.5. Métodos de recogida de información

Cuestionario abierto

En él se pretendió encontrar información u opiniones a través de las palabras de las personas que están respondiendo (Kemmis y McTaggart, 1988). Además, este modelo “no presencial” fomenta que en las diferentes cuestiones se pueda reflexionar con detenimiento y expresarse sin complacer al entrevistador (Simons, 2011). No solo le otorga una cierta libertad, sino que “acrecienta la exactitud y validez de la exposición” (Simons, 2011, p. 79) para su posterior análisis e interpretación. Al tratarse de respuestas escritas, las cuestiones tienen que estar bien elaboradas para que no se dé pie a la ambigüedad (Kemmis y McTaggart, 1988), por ello, cuanto más restringido sea el abanico de temas tratados, mayor será la calidad de la información.

Son por estas razones por las se realizó un Cuestionario Abierto, para intentar abordar la percepción que tenía la directora del centro y la especialista en Pedagogía Terapéutica, acerca de la educación inclusiva y el protagonismo que cobra en el RD 157/122 (1 de marzo). Asimismo, fue una estrategia útil y eficaz, puesto que el tiempo del prácticum III.2 era reducido y precisaba de la recolección de información para poder seguir con el proceso de investigación. A su vez, el realizarlo de este modo permitió que las diferentes respuestas fuesen más profundas y reflexivas por parte de las encuestadas, ya que suele ser un tema que puede desembocar en la confrontación por el sustento ideológico e histórico cultural que se posee.

Observación participativa

La observación nos permite formar una idea íntegra del contexto, creando una concepción del escenario que no se alcanza únicamente dialogando con las personas (Simons, 2011). Asimismo, cobró un sentido claro dentro del proceso de investigación, debido a que se pudo conocer las normas, los valores y los vínculos sociales que se encontraban establecidos en el aula. Por tanto, la pretensión de dicha observación era la de apreciar cómo se formaba la convivencia entre los diferentes agentes educativos, así como, analizar las diferentes prácticas educativas que se llevaban a cabo tanto dentro como fuera del aula.

Todo este recorrido tuvo un hilo conductor, dado que observar lo que acontecía en clase con lo reflejado en el cuestionario abierto, hizo que se obtuvieran una interpretación cruzada conseguidas en las entrevistas (Simons, 2011). Además, realizarla de este modo hizo que la observación tuviera un enfoque directo y continuo desde adentro (Retegui, 2020), ya que según Guber (2008) “la ‘participación’ pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a ‘estar adentro’ de la sociedad estudiada” (p. 109) para formar parte de lo que sucede. Por ende, tiene dos miradas, una contextualizar y detectar las necesidades; y otra reflexionar sobre las propias prácticas en tercera persona y en el video. Este último, sirvió para registrar las diferentes observaciones realizadas en el aula y pasar a su análisis. No solo con esto, sino que “su principal virtud es que nos puede llevar más allá del mundo hablado” (Simons, 2011, p. 94) y abarcar un registro más exhaustivo

En definitiva, la observación se realizó a lo largo de todo el proceso de investigación, es decir, transcurrió desde el 9 de enero hasta el 10 de febrero de 2023, ambos inclusive.

Revisión de documentos

Atendiendo al modelo de I-A, la revisión de documentos cobra un valor relevante (Kemmis y McTaggart, 1988; Simons, 2011), puesto que sumergirse y reflexionar sobre ellos te dan una información bastante útil para intentar responder a diversas preguntas y a su vez, conocer el contexto educativo y socioeconómico del centro. Al estudiar qué es lo que sucedía en esta clase de 4º se tuvo la necesidad de revisar el Plan de Centro para conocer en profundidad aquellos aspectos y/o fines que se marcaban en cuanto a las relaciones sociales y las prácticas inclusivas. Es decir, interpretar estos datos fue de una suma importancia, debido a que lo que ocurre en el aula “puede estar estrechamente vinculado a la cultura de las instituciones cuyas políticas éstas representan” (Simons, 2011, p. 97) para poder comprender cómo se lleva la práctica y si lo redactado en este documento se alejaba o se acercaba a la realidad que acontecía. Todo esto se realizó entre el 9 de enero hasta 10 de febrero de 2023.

Fotografía

La fotografía se empleó como una herramienta de recogida de información que fue útil para registrar momentos específicos (Kemmis y McTaggart, 1988) tanto de una actividad de clase como para registrar las diferentes identidades de las aulas. Por esta razón, este material tuvo una doble función en la investigación, debido a que, la primera función permitió que se pudieran analizar e interpretar cómo se construía el contexto de clase y cómo podían configurar las relaciones sociales y las prácticas educativas. No solo del aula de 4º de primaria, también para averiguar el significado del aula de apoyo a la integración y cómo se construía el currículum. La segunda función, es que se realizaban con la pretensión de registrar aquello que iba sucediendo a lo largo de las diferentes sesiones, para obtener más evidencias sobre la evolución del alumnado a lo largo del proyecto. Toda esta recopilación de fotografías tuvo lugar durante todo el periodo del prácticum III.2 desde el 9 de enero hasta el 10 de febrero de 2023.

Diario de campo

El diario de campo es un instrumento donde se registran las anécdotas, acontecimientos, reflexiones, emociones que emergen o tienen lugar a lo largo de una investigación. Por ello, ha sido aquel documento donde se ha podido reflejar los pensamientos, inquietudes, debilidades y fortalezas de la actuación como docente e investigador. Este ha sido el sentido y la importancia de este instrumento empleado desde el 9 de enero hasta el 10 de febrero de 2023.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS MÁS RELEVANTES

Los resultados giran en torno a una serie de categorías previas que son: 1. La convivencia en un aula de 4to de primaria; 2. La puesta en práctica de la metodología por proyectos de investigación en la construcción de un contexto inclusivo en un aula de primaria, y; 3, El rol de la figura del docente especialista en la mención de “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad”. Todas estas categorías previas nacen de los objetivos que se propusieron para dar respuesta a la preocupación temática siendo necesario el análisis de la triangulación entre los métodos de recogida de información, así como, una narrativa entre los resultados y fundamentos teóricos que avalen

la consecución de estos. Sin embargo, en la primera categoría previa surge una categoría emergente que es la “reconstrucción del aula como espacio democrático”.

Convivencia en un aula de 4to de primaria

Al llegar al aula apreciamos que los alumnos y las alumnas estaban sentados en pequeños grupos, pero esta organización del espacio no estaba configurada realmente para la construcción del conocimiento. Es decir, aunque se tuviese la percepción de que la clase era cooperativa y democrática, realmente el aprendizaje en su mayoría era individual y el conocimiento estaba sesgado por las diferentes asignaturas. Aspecto que nos llamaba la atención, dado que al consultar el Plan de Centro (2023), en referencia a la organización de las actividades, exponen como objetivo “trabajar con metodologías activas, que desarrollen la creatividad, la expresión, el razonamiento, etc. y que impliquen relaciones de grupos y trabajos cooperativos” (p. 34). Al no darse esto, el alumnado de manera diaria tenía conflictos internos en los pequeños grupos y con el gran grupo clase. Esta objeción, se puede apreciar cuando al consultar nuestro diario de campo el día de 10 de enero de 2023 indicaba que:

Es en ese momento cuando he pensado que ese es uno de los verdaderos motivos por el cual el nivel de conflicto no disminuye, ya que, si el alumnado no empieza a cooperar, a respetarse y a valorarse como grupo, no se hallará nunca una solución (Diario de campo, 10 de febrero de 2023, portafolio virtual)

es que, debemos tener en cuenta, que todo lo que hace el ser humano nace de las conversaciones cotidianas —de vida— que se entrelazan con el lenguaje (Maturana, 2019) estando inmerso en nuestro ser. Entonces, esta organización del aula en pequeños grupos tenía la pretensión para que el contexto social propiciara la construcción del conocimiento. No obstante, el diálogo no estaba preestablecido para que el alumnado se conociese, puesto que dentro de esta clase había una alumna llamada Julia que no empleaba el lenguaje oral para comunicarse con los demás y al no tener diagnóstico parecía que no había necesidad de modificar el aula y el método de trabajo. Esta situación desembocaba en que:

“los chicos y chicas de 4ª tienen que empezar a darse cuenta de que en su clase son 25 y no 24, y que la voz de Julia es igual de importante que la de todos[...] Es inevitable que para que se produzca el aprendizaje hemos de conocernos todos y todas” (Diario de campo, 17 de enero de 2023, portafolio virtual).

Por ello, en el momento que una alumna no tiene un reconocimiento dentro del aula, provoca que las relaciones entre ellos sean deficitarias, ya que al no estar reconocida se anula la confianza por el que todas las personas son competentes para aprender, y sin olvidar que “hablar de convivencia es hablar de educación y para mí ésta supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto y la participación” (López Melero, 2012, p. 137). A ello se une, que no parece haber consciencia de que el aprendizaje es un hecho social (Vygotsky, 2012) que necesitamos de los demás para poder seguir (re)construyendo el conocimiento conjuntamente.

Ahora bien, en cuanto al establecimiento y cumplimiento de normas, el alumnado tenía asociado una responsabilidad para la función del gran grupo (otorgadas por orden de lista), pero

dentro de los grupos heterogéneos no existía un consenso de roles a desempeñar, sino que cada uno de ellos acogía el que mejor “sabía hacer”. A nuestro parecer, esto se encuentra enlazado con lo anteriormente dicho, y es que, en el vídeo de la fase de Planificación, una alumna en asamblea dijo en referencia a coger el rol de coordinadora que ella quería asumirlo.

“para seguir practicando [...], y siempre lo realizo más o menos en mi grupo” (Planificación, 2023, 4m16s).

Si el alumno o la alumna siempre ejerce ese rol y por lo que iba observando lo realizaba con soltura, entonces, en esa aula no se trabajaba asumiendo la responsabilidad como objetivo para aprender (López Melero, 2018). Es ahí donde surgieron numerosos conflictos, debido a que no se comprendía por qué era necesario cambiar esa perspectiva e intentar dejar que el resto de los compañeros y compañeras pudieran también experimentar esa responsabilidad y no solo eso, sino modificar la idea de que no se trata unir individualidades, sino que es a través de la cooperación donde todas las personas aprendemos de las otras y nos necesitamos mutuamente para seguir desarrollándonos.

En ello, es imprescindible el papel que desempeña el profesorado en la construcción de un aula democrática, en relaciones con el alumnado y entre las propias docentes. Deteniéndonos a reflexionar en lo acontecido, nos damos cuenta de que, la distribución del aula no acompañaba a la convivencia e influía en la comunicación y conocimiento del grupo. Prácticamente el alumnado diagnosticado se encontraba reunido en diversos grupos y eran dependientes de la maestra, provocando que el aula de 4º estuviera sesgada entre aquel alumnado con diagnóstico y sin diagnóstico, pues la relación alumnado-profesorado estaba establecida a que la docente depositaba una respuesta para todos sus interrogantes sin dejar espacio a la reflexión e investigación. En consecuencia, cuando el conocimiento se “vierte” no se convierte en algo significativo y relevante, ya que el docente ha de acoger ese rol de acompañante en los procesos de enseñanza aprendizaje (Vygotsky, 2012; López Melero, 2018), convirtiéndose en un mediador cognitivo y cultural.

Tomando todo esto en consideración, como se puede apreciar a través de esta categoría previa nació una categoría emergente que fue “la reconstrucción del aula como espacio democrático”. Sin embargo, hablar de convivencia es sumergirse en las relaciones sociales y cómo estas se tienen en cuenta a la hora de planificar el aprendizaje. Por tanto, todas y cada una de ellas se encuentran conectadas, debido a que surgen a partir de intentar mejorar la convivencia. De este modo, tuvimos la necesidad de modificar el espacio del aula para convertirla en un lugar democrático en el que los aprendizajes nacieran de los intereses e inquietudes del alumnado, puesto que tenerlo en cuenta “muestra una vez más que la importancia de la enseñanza escolar radica no solo en la adquisición directa de los conocimientos, sino también en las nuevas motivaciones distanciadas de la práctica inmediata” (Luria, 1987, p. 157) siendo necesario modificar completamente el contexto para mejorar los vínculos sociales. Es decir, como se aprecia en la Ilustración 2, todo lo que ocurrió en el aula lo consensuamos y argumentamos para poder llevarlo a cabo.



Ilustración 2. 1ª sesión de asamblea ¿Qué queremos saber?
Fuente: Elaboración propia.

Realizar esta reconstrucción obtuvo buenos resultados. El emplear las asambleas como estrategia didáctica hizo que el aula se convirtiera en un espacio dónde pensar cooperativamente a raíz del conversar y el diálogo era necesario para convivir desde la diferencia y en el que tanto alumnado como profesorado aprendemos conjuntamente (Soler García et al., 2018). Como se puede apreciar, no solo se modificaron la característica física de la clase, sino que la relación alumnado-profesorado cambió, ya que, al incluirme dentro de la asamblea, esta relación acogió una forma horizontal. Nuestra figura como docente tuvo que cambiar para poder mejorar dicha relación, porque a nuestro parecer, el maestro se tiene que comprometer generando la necesidad de que todas las personas han de aportar y asumir responsabilidades (Hooks, 2021), para así desarrollar aquello que defendía Esteve (2010) cuando exponía que “las normas se respetan no por una vigilancia externa, sino porque se han interiorizado y aceptado” (p. 145) y esto se asumió con el compromiso que mostró el grupo para llevar a cabo el proyecto de investigación.

Respecto a las relaciones entre el alumnado, todo esto condujo a que mejoraran, puesto que las responsabilidades de los pequeños grupos se comenzaron a establecer y asumir a través del consenso y teniendo como norma que se asume dicha responsabilidad como un aprendizaje específico. Realizar esto, hizo que progresaran las relaciones entre ellos y ellas, como queda reflejado en nuestro diario de campo

“Creo que el que se hayan establecido los roles de manera heterogénea y tomándolo como una dificultad a superar ha hecho que la motivación y el compromiso se incrementara” (Diario de campo, 2 de febrero de 2023, portafolio virtual).

Además, esta actuación se vio reforzada cuando dialogamos con nuestra tutora de prácticas sobre qué le habían parecido las primeras asambleas, argumentando que nunca había visto una participación tan activa, sobre todo en cuanto al alumnado diagnosticado. Esto nos hizo ver que estos resultados conducían al cumplimiento de nuestros objetivos porque lo verdaderamente relevante es la reflexión que debemos de hacernos en relación al conflicto cognitivo-cultural que se produce cuando el alumnado toma conciencia de cómo aprendemos y qué hacen falta interrogantes en los que investigar con la ayuda del otro y la otra (Salazar Nogueira et al., 2018), tal y como ocurrió con Julia quien comenzó a formar parte del aprendizaje que surgía en el aula, como se muestra en la Ilustración 3.



Ilustración 3. Aprendemos Conjuntamente.
Fuente: Elaboración propia.

La puesta en práctica de la metodología de proyectos de investigación en la construcción de un contexto inclusivo en un aula de primaria

Comprender y analizar cómo se conforma la convivencia dentro del aula te da indicios de la metodología de trabajo que se lleva a cabo. Es decir, aunque el alumnado estuviese en grupos realmente las estrategias metodológicas no iban acorde a esa distribución espacial, pues en su mayoría se trabajaba de manera individual, y si lo hacían en grupos eran solo en determinadas asignaturas. Coincidiendo con la idea de López Melero (2012), las personas somos seres inacabados que nos vamos construyendo a través de la cultura y la educación, por tanto, no se puede pretender discernir y categorizar el conocimiento de las diferentes ramas, sino que se ha de acceder a él de forma conjunta. Estas apreciaciones surgen al observar día a día en clase que el alumnado no construía el currículum de manera cooperativa y menos aún, que naciera de sus intereses, a pesar de que el centro aboga por:

“actividades en grupos heterogéneos, en grupos internivelares, patios con multitud de ofertas de encuentro, trabajo colaborativo, apadrinamientos lectores y/o de otras tareas, convivencias, exposiciones entre cursos de diferentes edades, puertas regaladas (hacer algo bien hecho para regalar a otros), etc.” (Directora, cuestionario abierto, 23 de enero de 2023).

En el diario de la práctica docente no se apreciaba, o solo de manera esporádica, el ideario de la dirección del centro y su proyecto educativo. De este modo, cuando en el aula se plantea una única vía de acceso al conocimiento que solo se centra en un proceso cognitivo determinado deja de lado las demás dimensiones (lenguaje, afectividad y acción). Por ende, provoca que se recaiga directamente en la homogeneización cultural y a su vez, a las desigualdades e injusticias.

Toda esta argumentación tiene un trasfondo experiencial en este proceso de investigación, debido a que el alumnado siempre reflejaba una actitud inquieta cuando se les realizaba cuestiones acerca de un contenido en específico e incluso se presenciaban situaciones de tensión en las que fomentaban que los compañeros y las compañeras tuvieran una respuesta inmediata sin

realizar ningún tipo de reflexión. Realmente esto es fruto de la metodología del aula, que provocaba un estímulo que condicionaba un tipo de respuesta cerrada, para recibir algún premio (salir el primero de clase, elegir un rol de trabajo...). Esta situación fue objeto de reflexión, recogiendo-se en el diario de campo del 20 de enero de 2023

Otro aspecto para resaltar ha sido la participación de la alumna Julia, y esto ha sido otro espacio de reflexión, ya que cuando intentaba expresarse todos los demás se anticipaban para que terminase la oración. Sé que no lo hacen con mala intención y que intentan ayudarla, pero esto provocan que se solidifiquen sus dificultades a la hora de expresarse. (Diario de campo, 20 de enero de 2023, portafolio virtual)

Esta motivación extrínseca no perduraba en el tiempo, y es que, los seres humanos somos biológicamente sociales que precisamos de los demás para desarrollarnos siendo el altruismo junto al amor (Cortina, 2013; Tomasello, 2010), los únicos motivos que hacen que las personas se motiven entre ellas para alcanzar algún objetivo. Esto es algo que tenía claro en nuestra intervención, por lo que lo primero que pretendía es cambiar las estrategias metodológicas y resurgir ese “altruismo” innato del ser humano. Pues, solo de este modo se produciría una ayuda mutua que eliminase las barreras en el aprendizaje, ya que antes de nuestra llegada este se daba con dificultad y los métodos empleados a floraban las diferencias, es decir, existía una clara brecha entre el alumnado en base a la diversidad presente; no tomándose como un valor, sino como un medio más de distinción y discriminación. Apreciábamos que esta aula precisaba de un cambio en el enfoque educativo para intentar ofrecer a todo su alumnado una educación de calidad, ya que como se recoge en nuestros registros, tuvimos una conversación con nuestra tutora de práctica y la directora del centro.

Al tener una conversación tanto con la directora como con mi tutora, aprecio que en esta clase de 4º se comente un gran error, y es que al haber una alumna que no está accediendo a la cultura escolar ya existe un problema en esa clase. Una problemática que ha de resolverse dentro de ella y no dejar que los años pasen como estoy observando puesto que, al permitir esta situación estamos habilitando espacios excluyentes. (Diario de campo, 23 de enero de 2023, portafolio virtual)

Ahora bien, para que el aula de cuarto se convirtiera en un contexto inclusivo decidimos llevar a cabo una serie de estrategias didácticas como: las asambleas, el proyecto de investigación y formación de grupos. En las primeras fases del proyecto de investigación empleamos las asambleas para dialogar sobre aquello que pretendíamos investigar y clarificar desde qué punto partíamos y hacía dónde íbamos. Todo este proceso tiene un sustento detrás, y es que, el aprendizaje en esta clase se transformó hacia una co-construcción social del conocimiento y se tuvo en cuenta las zonas de desarrollo que avala Vygotsky (2012). Por tanto, las primeras asambleas nos sirvieron para saber cuál era nuestra zona de desarrollo inicial (qué sé de lo que vamos a investigar) y zona de desarrollo potencial (qué es lo que quiero investigar y hacía dónde voy). De este modo, todo lo que sucedía en las fases posteriores —planificación, acción y presentación del producto final— se realizaba en la zona de desarrollo próximo, ya que es en esta dónde los niños y las niñas se conforman por ellos mismos desde fuera ofreciendo un gran abanico de posibilidades para su desarrollo (López Melero, 2018).

Sin embargo, el tiempo fue un condicionante de esta puesta en práctica, obligándonos a que los grupos heterogéneos se mantuvieran, aunque realizamos una modificación en el reparto de roles. Es decir, unas responsabilidades consensuadas por los pequeños grupos, asimilándolas desde una perspectiva de mejora. Consideramos, sin duda, que esto fue uno de los grandes resultados de esta investigación, debido a que el aula se transformó por completo y comenzó a tomarse la diferencia como un valor enriquecedor. Se reconoció pues, lo más importante que ha de tener una escuela pública, y es que todas las personas son competentes para aprender. Si apreciamos la Ilustración 4, en ella se refleja un pequeño grupo heterogéneo en el cual se encuentran dos alumnos y una alumna diagnosticados, siendo uno de ellos por trastorno de la conducta, dislexia y una enfermedad neurodegenerativa.

El resultado no es solo que estos niños y niñas, por estar diagnosticados estén aprendiendo juntos, sino la propia transformación de paradigma que esta acción encerraba ya que este grupo anteriormente realizaba tareas específicas relacionadas únicamente con su supuesto déficit. Realmente, si no hubiésemos expresado sus diagnósticos, considero que sería imposible decir que están diagnosticados, ya que es un grupo más que está trabajando. Además, otro hallazgo fue que la convivencia en el aula mejoró, obteniendo cómo resultado que aquellos niños y niñas que no participaban en clase y no construían el conocimiento con los demás comenzasen a realizarlo. Por ello, quisiera retomar el caso “Julia” que al modificar su contexto hizo que este le ofreciera una serie de posibilidades para que aprendiera y siguiera desarrollándose, puesto que si no sabe el idioma tiene que aprender el lenguaje dentro del aula para que a través de las conversaciones con sus compañeros y compañeras, percibiera los sonidos que hacen que se produzcan activaciones cerebrales (Iacoboni, 2009), y “cuando escuchamos a otros, las áreas cerebrales motoras correspondientes al habla se activan como si estuviéramos hablando” (Iacoboni, 2009, p. 106) siendo de vital importancia las relaciones sociales con la configuración de las identidades. Todo esto, lo podemos apreciar en la siguiente Ilustración 5.



Ilustración 4. Fase de investigación Grupo heterogéneo. **Fuente:** Elaboración propia.



Ilustración 5. Evidencias de la fase de investigación grupo heterogéneo. **Fuente:** Elaboración propia.

Por último, al observar las diferentes grabaciones de videos, otros pudimos distinguir como resultado relevante que el grupo clase en su conjunto trabajó cooperativamente y a través de sus portafolios de investigación compartieron sus anotaciones para poder crear el producto final. Además, decidieron exponerlo al resto de clases del colegio, debido a que tomaron la decisión de que si ellos habían aprendido sería importante que fuese comunicado a los demás para incluso animarlos a continuar investigando sobre el tema. A veces las imágenes no te permiten observar toda la realidad, pero si tenemos en cuenta la Ilustración 6 se aprecia todo el progreso del proyecto, cómo han trabajado cooperativamente y el producto final que decidieron realizar.



Ilustración 6. Evidencias del Proyecto de Investigación.
Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, en la escuela pública la inclusión tiene que ser un eje central y no un objetivo a conseguir, porque si es lo que se pretende lograr con el tiempo se asume que existen actos excluyentes. Con ello, lo único que ha pretendido nuestra práctica educativa ha sido crear un contexto que posibilite el desarrollo de todas las capacidades y mostrar que el verdadero déficit no está en las personas, sino en los vínculos que se crean y en el contexto, y ello ha sido posible entre otras cosas, al cambio de la metodología.

El rol de la figura del docente especialista en la mención de “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad”

Desde nuestra experiencia creemos que, la especialidad de Pedagogía Terapéutica ha estado (y sigue estando) focalizada en una práctica mecánica e incesante hacia las diferentes etapas evolutivas del desarrollo que ya ha prosperado y que no permite un desarrollo real de las personas (Vygotsky, 2012; Nussbaum, 2012). Que el rol del docente se desenvuelva en este modelo de trabajo provoca que se tome el aprendizaje como un cúmulo de contenidos. Y no solo eso, sino que se entiende que las personas vienen pre-programadas biológicamente y sus genes determinan

su camino. Es decir, se ciñe a que el déficit o la supuesta discapacidad recaiga en la persona y no en el contexto, en cambio, si hablamos de biología humana no existen minusvalías o discapacidades, más bien son en las creencias culturales y relaciones entre las personas dónde se crean dicha concepción (Maturana, 1994).

Si este pensamiento cultural e ideológico se traslada al ámbito educativo se seguirá sosteniendo que existen dos tipos de educación y diferentes categorías humanas. Ante esto, si revisamos el Plan del Centro mantiene una actitud agnóstica ante la atención de la diversidad, se defiende que “para atender a la diversidad comprende todas aquellas actuaciones que, en el marco de la escuela inclusiva, tienen en cuenta que cada uno de los alumnos y alumnas es susceptible de tener necesidades educativas, específicas o no” (p. 23). No obstante, en este mismo documento se describe cómo actuarían ante una educación no considerada ordinaria y a su vez, le otorgan un valor relevante al Aula de Apoyo a la Integración marcando como función del especialista la “atención e impartición de docencia directa para el desarrollo del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo dictamen de escolarización recomiende esta intervención” (p. 31) centrando su rol únicamente al diagnóstico. Dicha concepción puede verse perpetuada tras la idea de inclusión o estrategias metodológicas inclusivas que posee la especialista del centro reflejado en el siguiente extracto del cuestionario abierto.

“Pt y AL y segundo profesor en el aula ordinaria, grupos interactivos, ... (Especialista, cuestionario abierto, 6 de febrero de 2023)”

Además, dicha perspectiva queda reforzada cuando expone que su función en el colegio es la de:

“Apoyo a la integración”. (Especialista, cuestionario abierto, 6 de febrero de 2023)”

Lo que acentúa la mirada hacia el alumnado y no a la transformación de la práctica educativa y/o contexto. En contraposición, en palabras de la UNESCO (2020) cuando hablamos de inclusión, hacemos hincapié en el sentido de pertenencia de las personas en la ciudadanía y el respeto a su dignidad. Por tanto, nuestro rol como especialista no podía ir enfocado únicamente al alumnado diagnosticado, ya que ese sentimiento de permanecer, estar, construir y convivir conjuntamente se descartaría. Además, si nos ceñimos a la O. EPCAA 7/2021, de 15 de enero, en concreto al artículo 12 “Medidas generales de atención a la diversidad” en uno de sus apartados indican que las “f) Metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales y aprendizaje por proyectos que promuevan la inclusión de todo el alumnado”. Es aquí una de las evidencias de nuestros resultados en cuanto a este objetivo específico, puesto que como se visualiza en los diferentes videos, en todo momento atiende al alumnado en su conjunto. Esto lo ofrece sin duda estas estrategias, porque cuando el docente no es el centro del aprendizaje le permite atender al alumnado, ya que las responsabilidades no solo recaen en su figura.

Transformar este rol ha generado que algunas docentes del centro comenzasen a replantearse qué es la verdadera inclusión y si la estaban llevando a cabo, conjetura que se expresa en nuestro diario de campo.

la tutora de 4º está comenzando a valorar mi figura como maestro de apoyo y no cómo un PT. Dado que, me ha propuesto que le ayude en las clases de los martes y viernes a preparar diferentes sesiones tanto de matemáticas como de Lengua. (Diario de campo, 16 de enero de 2023, portafolio virtual)”

Es a través de esto donde apreciamos la evidencia, debido a que el maestro de apoyo se convierte en un maestro más del aula que planifica y coopera con su compañera para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tener esta concepción permite que el profesorado sea crítico con sus propias prácticas para seguir formándose e intentar reducir las desigualdades que se producen en el ámbito educativo (Zeichner, 2010). El modificar nuestro papel provocó que el contexto aula y las relaciones sociales se transformaran, pues me convertí en un docente ayudante que colaboraba con toda la clase planificando junto a todo el alumnado un proyecto de investigación. Este contraste lo apreciamos, analizando las intervenciones de la especialista con las mías, comprobaba que configuraba la convivencia pues solo existía la relación especialista-alumno. En cambio, cuando se llevaba a cabo nuestra función, reflexioné en nuestro diario el 7 de febrero de 2023 que:

Cuando se hace de esta forma sobran las palabras, ya que todo el alumnado estaba haciendo lo que tenía que hacer y en pequeños grupos. Durante estas dos horas no han existido diagnósticos ni nada por el estilo. Es más, cada día hace que me dé más cuenta de que las peculiaridades son reforzadas por las personas que pretenden observar que cumplen ciertos patrones. Es decir, son los contextos quienes van configurando y pre-estableciendo lo que se espera de esa persona. (Diario de campo, 7 de febrero de 2023, portafolio virtual)

En resumen, implementar una metodología por investigación provoca que la función como especialista se transformara completamente de maestro centrado en el alumnado diagnosticado a maestro acompañantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la clase de 4to de primaria y coincidiese con esa doble contextualización en esta Investigación-Acción.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se han expuesto los resultados obtenidos durante un proceso de Investigación-Acción desarrollado durante el prácticum III.2 en la mención “Escuela inclusiva y Atención a la diversidad”. Como señala Hull (1986), los resultados de este modelo de investigación se determinan por los cambios que se han producido tanto por la preocupación de la temática como por la práctica docente.

Asimismo, se puede asegurar que el objetivo general de esta propuesta se ha alcanzado tras llevar a cabo estrategias metodológicas que favorezcan al contexto inclusivo, como es el caso de la I-A, y que, a su vez, se haya podido transformar la convivencia del aula. No se puede olvidar que el aprendizaje precede al desarrollo, por lo que a lo largo de las diferentes etapas se ha podido contrastar y discutir que todo el alumnado ha participado y se ha mejorado la convivencia. Gracias a que se ha focalizado la diversidad como una virtud para enriquecernos y se ha construido el aula como un espacio de apoyo en el que todos nos necesitamos para seguir aprendiendo. Además, acorde a la metodología empleada, se ha de tener en cuenta las posibles mejoras para seguir profundizando, considero que hubiese sido necesario el aumento de asambleas, para poder atender las cuestiones previas al proyecto de investigación.

Ahora bien, si se centra la visión en los objetivos específicos de esta investigación, gracias a la observación participativa pude comprender y conocer cómo se construían las relaciones sociales dentro del aula, pues fue necesario para la transformación del contexto-aula y así asegurar que se realizase una co- construcción conjunta. De este modo, el alumnado asumió las responsabi-

dades de los pequeños grupos heterogéneos desde una perspectiva de mejora. Aspecto que hizo que mejorara las relaciones entre ellos y ellas, dado que se necesitaban los unos de los otros para seguir aprendiendo y avanzando. Todo esto que aquí acontece hizo que me diese cuenta de la gran influencia que tuvo la metodología por proyectos investigación, pues el alumnado comenzó a investigar desde sus propios intereses. Es decir, emergió la motivación intrínseca provocando que comenzaran a entender la educación como un valor de uso y no de cambio. Además, cómo se ha especificado en apartados anteriores, una evidencia fundamental de la influencia este objetivo específico, fue que aquel alumnado diagnosticado tuvo una participación necesaria para que el trabajo saliese adelante. No solo por el apoyo cooperativo con sus compañeros y compañeras, sino que gracias a la realización del producto final (cómo puede verse en las ilustraciones anteriores) se refleja que la información investigada y sintetizada fue comprendida, debido a que tuvieron la capacidad de traducirla con diferentes dibujos. Por último, considero que el alcance de los objetivos específicos se logró gracias a la modificación del rol del docente especialista, dado que la función en el aula fue de un maestro acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por esta razón, la consecución de este se ha desarrollado por una acción formativa y reflexiva con la colaboración del centro y nuestras tutoras de prácticas (profesional y académica) que han permitido el cumplimiento de nuestras pretensiones, configurando un cambio no solo en el espacio, sino también en las propias prácticas del rol docente como especialista. Poniéndose en discusión y abriendo momentos de reflexión entre los diferentes agentes implicados construyendo una comunidad educativa involucrada. Francamente, se trata de comprender la investigación educativa como un proceso que camina hacia la mejora (Fernández Díaz y Calvo, 2013), y a nuestro parecer, la escuela lo precisa.

En conclusión, construir un aula inclusiva es respetar la dignidad de todas las personas que la componen, pues si no participan y ni colaboran en el acceso al conocimiento con los demás, la educación pública no estaría cumpliendo con su cometido (López Melero et al., 2016). Por tanto, emplear estrategias metodológicas como las asambleas y los proyectos de investigación pueden ayudar a construir una escuela inclusiva donde todo el alumnado es reconocido, pues como bien expresa López Melero (2018) es cometido de los centros educativos asegurar el acceso y el derecho al aprendizaje de todos y cada uno de los niños y de las niñas.

REFERENCIAS

- Andalucía. Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*, 7, pp. 2-1024.
- Angulo Rasco, J.F. (2019). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de Humanidades*, (31), 17-39.
- Angulo Rasco, J.F. (2020). Inteligencia. Algunas reflexiones para olvidar el IQ. En R. Espinazo Lolas y J.F. Angulo Rasco (Coords.), *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 213-227). Terra Ignota.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie351287>

- Connell, R.W. (2006). *Escuelas y Justicia Social* (3.ª ed.). Morata.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct. An Introduction to social psychology*. Random House.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ªed). Morata.
- España. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, núm.52, pp. 24386 a 24504.
- Esteve, J.M. (2010). *Educar un compromiso con la memoria* (2ªEd.). Octaedro.
- Fernández Díaz, E. y Calvo, A. (2013). Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 121-133.
- Fernández, M. B., y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.
- Ferrance, E. (2000). Action Research. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University. <https://doi.org/10.26300/a3k2-4v50>
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. M.C.E.P.
- Gould, S.J. (1984). *La falsa medida del hombre*. Antoni Bosch.
- Guber, R. (2008). Antropólogos-ciudadanos (y comprometidos) en la Argentina. Las dos caras de la 'antropología social' en 1960-70. *Journal of the World Anthropology Network- Red de Antropologías del Mundo*, 3, 67-109.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Hull, C. (1986). Cómo lograr la triangulación cuando solo hay dos en el cuadrilátero. En L. Haynes (Ed.), *Investigación-acción en el aula* (pp. 59-66). Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo: empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Katz.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Laertes.
- Kilpatrick, W.H. (1918). *The Project Method: The Use Of The Purposeful Act In The Educative Process*. Trachers College, Columbia University.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.

- López Melero, M. (s.f.). *Comprendiendo el Proyecto Roma desde la perspectiva de la Investigación-Acción según S. KEMMIS*. Material no publicado.
- López Melero, M., Mancila, I., y Soler García, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma: Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(85), 49-56.
- López Melero, M., Maturana Romecín, H., Pérez Gómez, A.I., y Santos Guerra, M.A. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Aljibe.
- Luria, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Akal.
- Mariño, X. (2012). *Neurociencia para Julia*. Laetoli
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Dolmen.
- Maturana, H. (2019). *Transformación en la convivencia*. Granica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO
- Ovejero Bernal, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia. Un análisis crítico*. Biblioteca Nueva.
- Parages López, M.J. y López Melero, M. (2012). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 83-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/223>
- Retegui, L. M. (2020). La observación participante en una redacción: Un caso de estudio. *La trama de la comunicación*, 24(2), 103-119.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Ascd.
- Salazar Nogueira, M., Funes Mesa, R. y Farzaneh Peña, D. (2018). El Aula un Lugar para Aprender a Pensar y Aprender a Convivir. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 92(32), 69-80.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Soler García, C., Quintanilla Batallanos, V., y Aguilar Trujillo, D. (2018). La Formación Inicial del Profesorado. Un Proceso Democrático. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32), 107-122.
- Tomasello, M. (2010). ¿Por qué cooperamos? KATZ.
- Vygotsky, L. S. (1997). El defecto y la compensación. En L. S. Vygotsky (Ed.), *Obras Escogidas, V – Fundamentos de defectología* (pp. 41-58). Visor.
- Vygotsky, L.S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Vygotsky, L.S. (2020). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia

Why is it necessary for rural schools to be present in the initial teacher education? Reflections in one's own voice

Jesús Rivera Olmo*

Recibido: 22 de mayo de 2023 Aceptado: 27 de diciembre de 2023 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Rivera Olmo, J. (2024). ¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 116-126. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16828>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16828>

RESUMEN

La formación del profesorado sobre la especificidad de las escuelas situadas en territorios rurales se torna necesaria y clave para hacer frente a la imagen sesgada, victimizada y desvirtuada que se difunde en los medios de comunicación, en las políticas educativas neoconservadoras y en los manuales didácticos. Parte del cambio está en la inclusión de la realidad de estas escuelas en los planes formativos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, con la finalidad de dotar al futuro profesorado de conocimientos, habilidades y actitudes que les permita desarrollar prácticas educativas conectadas y coherentes a la casuística de cada territorio rural. Esto debe ser enfocado desde una triple vertiente: organizativo, didáctico-curricular y sociocultural. La sostenibilidad de los territorios rurales depende en parte del ejercicio profesional del profesorado que puede contribuir al arraigo y a la fijación de la población para prevenir el fenómeno de la España vaciada.

Palabras clave: escuela rural; profesorado; formación inicial; territorio

ABSTRACT

Teacher education regarding the specificities of schools located in rural areas becomes necessary and crucial in order to confront the biased, victimized, and distorted image that is disseminated in the media, neoconservative educational policies, and teaching manuals. Part of the change lies in including the reality of these schools in the training plans for Early Childhood Education and Primary Education degrees, with the aim of equipping future teachers with the knowledge, skills, and attitudes that enable them to develop connected and coherent educational practices in each rural territory's context. This should be approached from three perspectives: organizational, pedagogical-curricular, and sociocultural. The sustainability of rural territories partly depends on the professional exercise of teachers who can contribute to the rootedness and retention of the population, thus preventing the phenomenon of depopulation in Spain.

Keywords: rural school; teacher; initial training; territory



*Jesús Rivera Olmo [0000-0002-6312-9245](https://orcid.org/0000-0002-6312-9245)

Facultad de Ciencias de la Educación del Campus Universitario de Puerto Real

Universidad de Cádiz (España)

jesus.riveraolmo@alum.uca.es



1. DE DÓNDE VENGO Y LO QUE DESCUBRÍ

Durante los últimos meses, antes de finalizar el Grado en Educación Primaria, una conversación recurrente entre mis compañeros y compañeras de la facultad era sobre cómo nos veíamos ejerciendo la docencia el día de mañana. Algunas respuestas eran “dando clases a mis 25 alumnos y alumnas”, “en mi colegio de la barriada”, etc. Nadie imaginaba verse desarrollando su labor pedagógica en escuelas situadas en territorios rurales, cuando, curiosamente, si consideramos los datos proporcionados por el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (2021), las localidades rurales ocupan el 84% del territorio español con cerca de un 16% de la población censada en ellas. Surge la pregunta: ¿por qué no se visualizan las escuelas en territorios rurales cuando lo rural es dominante? Ciertamente, la ruralidad varía de manera significativa a lo largo de nuestro país, presentando una casuística dispar. Pese a ello, y tomando en cuenta la variabilidad que existe por razones geográficas, entre otras, las escuelas rurales que, aun estando presentes, no son visualizadas, no son pensadas.

Decidí hacer mi Trabajo Fin de Grado (Rivera Olmo, 2021) en una escuela situada en una zona rural de la provincia de Cádiz. Descubrí la existencia de organizaciones escolares diferentes a las que estamos acostumbrados en las escuelas urbanas (CEIP), como por ejemplo en mi caso las SEMI-D. También, tuve la oportunidad de conocer otras prácticas educativas poco comunes en mi entorno habitual, como la publicación trimestral de una revista digital, el huerto escolar, los diversos proyectos educativos como el de Vicente Ferrer donde el alumnado compartía experiencias con alumnos y alumnas de su misma edad de un colegio rural de la India, el trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) como por ejemplo el papel de las mujeres rurales para trabajar el “ODS 5: Igualdad de género”, etc. Pero tengo que reconocer que no todo el profesorado tenía experiencia ni participaba con el mismo interés, ya que una parte consideraba la escuela como un lugar de paso. Pese a ello, la posibilidad de hacer las prácticas en este entorno me abrió las puertas a otro mundo educativo desconocido hasta el momento; una realidad que no había hecho acto de presencia durante mis años de formación universitaria en el Grado.

Con este artículo pretendo, desde el compromiso ético y profesional, reflejar que es esencial una formación sólida del profesorado respecto a las escuelas situadas en territorios rurales para que sepan abordar los desafíos particulares que implican. Para lograr esto, habrá que reflexionar acerca de qué se entiende por “rural” y “escuela rural”, cómo se presenta el medio rural en los medios de comunicación y en los libros de texto, qué tipo de formación requieren los y las docentes a la hora de trabajar en estas escuelas y, por último, se abordarán algunas reflexiones sobre los retos a los que se enfrentan.

2. LO RURAL Y LAS ESCUELAS RURALES

Tradicionalmente, se ha considerado que lo rural y lo urbano son dos conceptos opuestos y dicotómicos. Se idealiza la ruralidad como un modo de vida campestre en medio de la naturaleza y alejada del estrés y las tensiones de la ciudad.

Rubio (2021) señala que existen cualidades o atributos generales que tenemos interiorizados e interiorizadas para entender lo que es la ruralidad. Uno de ellos atiende a su valor paisajístico y demográfico: pequeños núcleos de población dispersos que se adaptan a la orografía de

un territorio extenso cuyo motor principal son las explotaciones ganaderas y agrícolas, con una forma de percibir el mundo en armonía con el ritmo de la naturaleza. Otro es el sociocultural: las formas de ser, vivir y relacionarse de las personas del municipio suelen estar basadas en la familiaridad y la confianza.

Este modo de entender el territorio rural ha servido para delimitar, diferenciar y, sobre todo, legitimar una relación dicotómica rural-no rural (Berlanga, 2003). Cada entorno se encuentra caracterizado por estructuras económicas propias, diferentes aspectos de la vida (familiar, social, escolar...) y formas de ocio e identidades culturales específicas. Estos aspectos son difundidos y reforzados por los medios de comunicación y los libros de texto escolares. A priori, podríamos decir que existe una buena voluntad de poner en valor sus paisajes, cultura, etc., con la idea de atraer el turismo, sin embargo, el sistema lo que está haciendo es refrendar unos principios bucólicos (el medio rural como vía de escape para estar en silencio y alejado del estrés de la vida urbana o pasar un día feliz y tranquilo en contacto con la naturaleza...), recreando una ruralidad uniforme cuya idea parece ser la de convertir estos espacios en una especie de “parques temáticos”. Es necesario tener en cuenta que estos medios contribuyen a una representación sesgada e incompleta de la realidad (Del Molino, 2016, citado en García-Prieto et al., 2023). Dicho, en otros términos, lo que se está fomentando es el turismo más que un conocimiento de lo propio, de lo comunitario y compartido; una responsabilidad por la conservación del territorio y de su vida, y un reconocimiento bajo el principio de justicia y no desigualdad.

Los medios de comunicación son ampliamente considerados como el cuarto poder, pero Esteinou (2012, citado en Villamartín, 2014, p. 64) los caracteriza como “primer poder ideológico”. Estos medios han encontrado una forma de rentabilizar económicamente los contextos rurales, a través de la victimización de dichos espacios, utilizando el concepto de la “España vaciada”. De alguna forma, los medios parecen aplicar una especie de “buenismo” (Vázquez Recio, 2022, p. 145), ofreciéndoles “su minuto de gloria” para que no incidan y sigan denunciando su olvido. Las instituciones educativas situadas en territorios rurales tienen mucho que decir, pero a menudo se les niegan los canales necesarios para expresarse y hacerse escuchar. Y cuando se produce la comunicación, se provoca un juego de poder basado en la subordinación.

En este sentido, Vázquez Recio (2016) señala que las políticas neoliberales han llevado a cabo una injustificada maniobra de recortes educativos a lo largo de los años, lo que representa una amenaza para garantizar la justicia educativa. Se habla de “agresión ideológica” (Vázquez Recio, 2013, p. 150) porque en el fondo lo que se persigue es perpetuar la imagen negativa que se tiene de lo rural. Los medios están ayudando a reforzar el discurso de la Administración a continuar desacreditando las escuelas situadas en territorios rurales.

Por otro lado, Costa y Civera (2018) hacen uso de la metáfora “la cenicienta de la educación” (p. 13) para describir la situación de la escuela rural, maltratada, marginada y desatendida en términos económicos y pedagógicos, lo que ha comprometido su calidad educativa. Es primordial que el profesorado esté formado en un modelo de escuela “del alumnado”, es decir un modelo diseñado para adaptarse a las necesidades, los intereses y los contextos del estudiantado. Sin embargo, lo que impera es un modelo de escuela “para el alumnado” predeterminado e impuesto desde el exterior, sin tener en consideración la idiosincrasia de su contexto (Civera, 2014, citado en Costa y Civera, 2018). Un ejemplo son los libros de texto que no están adaptados

para atender las necesidades y la realidad de los y las estudiantes rurales (Álvarez-Álvarez y Ugarte-Higuera, 2019).

Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020) explican que resulta difícil y complejo buscar una definición de escuela rural porque existe multitud de estructuras organizativas. Además, señalan que los estudios sobre escuelas situadas en territorios rurales son muy limitados. En su revisión de la literatura científica, destacan tres temáticas que han sido abordadas en el campo de estudio de la escuela rural:

- **Desafíos.** Las escuelas rurales siguen siendo consideradas como las últimas en la lista del sistema educativo. Estas escuelas forman parte de dicho sistema, pero lamentablemente son víctimas de recortes educativos impuestos por las políticas neoliberales de la Administración. En lugar de proporcionarles apoyo, lo que buscan es dinamitarlas poco a poco para que desaparezcan por sí solas (Sousa Santos, 2006, citado en Vázquez Recio, 2016). Además, según Díez Gutiérrez (2023), un 73% del alumnado encuestado de una localidad de Castilla-León no se veía viviendo allí intuyéndose que el motivo era la falta de oportunidades laborales y las pocas perspectivas de futuro. A pesar de estos retos, el mismo autor destaca los aspectos positivos de las escuelas rurales en su estudio como la multigraduación, la personalización de la enseñanza, el sentimiento de pertenencia, entre otros. Estos factores junto con el conocimiento del entorno por parte del profesorado hacen que la escuela sea una experiencia significativa para el estudiantado.
- **El profesorado de los centros escolares rurales.** Se destaca la escasa preparación para ejercer su labor pedagógica en este ámbito debido a la poca formación recibida. Para ello, se sugiere que el profesorado adquiera competencias en prácticas educativas centradas en el alumnado y vinculadas al entorno, participación en la vida local y análisis reflexivo sobre cómo fortalecer la relación bidireccional familia-escuela (Chaparro y Santos, 2018, citado en Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020).
- **El trinomio familia-escuela-comunidad local.** La escuela desempeña un papel clave como punto de encuentro y conexión porque “une a los docentes, familias, alumnado y comunidad rural” (Arguedas et al., 2007, citado en Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020, p. 161).

3. LAS AUSENCIAS DAN QUE PENSAR, Y LAS PRESENCIAS, TAMBIÉN

Es evidente que lo que no se menciona no tiene relevancia, pero también perjudica si se menciona con una imagen sesgada y simplificada del medio rural en contraposición al modernismo y la prosperidad que se atribuyen a los espacios urbanos. En este sentido, como docentes tenemos el deber ético de analizar con enfoque crítico la información que se nos presenta.

Los libros de texto juegan un papel clave porque usan a los y las docentes como vehículos encargados de reproducir el imaginario colectivo campestre. Si el profesorado no está formado para analizar críticamente el contenido de los manuales didácticos, probablemente no contribuirá al cambio del paradigma tradicional presentado en ellos. De acuerdo con Torres (2014, 15 de febrero), los libros de texto buscan imponer una cosmovisión que impregne las formas de pensar del alumnado acerca de la configuración del mundo que les rodea, en nuestro caso una imagen hegemónica y sesgada del medio rural por medio de unos saberes básicos que se establecen

como veraces y auténticos. De alguna forma se está practicando un “epistemicidio educativo y curricular” (Paraskeva, 2020, p. 162).

Los libros escolares en general buscan que el profesorado y el alumnado asuman “acríticamente la verdad de autoridad” (Torres, 2014, 15 de febrero, s/p). García Monteagudo (2022) realizó un estudio sobre cómo el medio rural era enseñado por el profesorado y representado en 35 libros de texto. Expone que se continúa transmitiendo una visión contrapuesta entre el medio rural y el medio urbano, sin establecer conexiones entre ellos. Las actividades propuestas en los libros de texto de 3º de Educación Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato tampoco promovían el desarrollo crítico y analítico en el alumnado que le ayudara a deconstruir dicha imagen idealizada como base inicial para promover la resignificación de valor del territorio rural (Rubio, 2021).

Por otra parte, Jerez (2019) explica cómo es presentado el medio rural en el currículo de Educación Primaria, en este caso, el Real Decreto 126/2014 (derogado en marzo de 2022 por el Real Decreto 157/2022). El autor argumenta que el territorio es mostrado desde una perspectiva económica en lugar de dar a conocer otros aspectos de las ruralidades. Solo aparece la palabra “rural” de manera específica para aludir al “éxodo rural” (p. 875), lo que incide de manera implícita a que el alumnado interiorice y aprende que los espacios rurales son tradicionalmente lugares sin futuro.

El nuevo Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria presenta entre sus novedades el regreso de la materia de Conocimiento del medio que ha sido dividida en tres bloques: cultura científica, tecnología y digitalización y sociedades y territorios. Cada bloque tiene contenidos específicos distribuidos en los tres ciclos. Se puede observar que la única mención al medio rural se encuentra en el tercer bloque del 3º ciclo, en el contenido “contraste entre zonas urbanas y despoblación rural” (p. 42). Esta dicotomía se sigue manteniendo al colocar primero lo urbano y presentar el entorno rural como un espacio que se va vaciando. Sería interesante analizar cómo esta perspectiva aparece en los próximos libros de texto ajustados a esta normativa.

4. Y DEL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN... QUÉ DECIR

La inclusión de las escuelas rurales en los planes de estudio de las facultades de educación puede ayudar a que los y las estudiantes en formación inicial desarrollen una conciencia y sensibilidad por las particularidades y necesidades de estas escuelas. Así, podríamos evitar que “cuando pronunciamos la palabra escuela, casi de forma automática se nos viene a la cabeza la imagen de una escuela urbana, como si fuera ésta el modelo genérico con el que se puede representar cualquier escuela” (Vázquez Recio, 2008, p. 54). Es importante que el profesorado universitario las incluya para que los futuros y las futuras docentes puedan desarrollar una postura reflexiva y crítica ante su realidad. Si no lo hacen, estarán contribuyendo a reproducir, legitimar y perpetuar prejuicios con una visión simplista del contexto rural en la práctica docente, lo que puede llevar a una pérdida de derechos y reconocimientos que son esenciales para garantizar una justicia social y educativa equitativa.

Los grados de Educación Infantil y Primaria deberían partir de una estructura curricular contrahegemónica que hablara de escuelas situadas en territorios rurales, ya que estamos ante “una ruralidad diversa” (Abós, 2020, p. 42). Debemos entender y asimilar que una de las claves está

en que la escuela rural aparezca explícitamente en los documentos institucionales, ya que, si no aparece, no existe.

Álvarez-Álvarez y Ugarte-Higuera (2019) entrevistaron y encuestaron a maestros y maestras que impartían docencia en una escuela rural cántabra y explicaron que la formación que recibieron sobre este tipo de escuelas fue muy escasa y que se centraba en una enseñanza urbana. Dos años más tarde, Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo (2021) llevaron a cabo entrevistas con docentes en ejercicio y jubilados y jubiladas, y encontraron que tampoco tuvieron suficiente formación en este ámbito. Sin embargo, una parte de los y las docentes en formación inicial sí la habían tenido en una asignatura en el Grado de Educación Primaria. Además, expresaron la necesidad de seguir recibiendo esta formación para sentirse más preparados y preparadas a la hora de ejercer su labor pedagógica en escuelas situadas en territorios rurales.

La escasa presencia de las escuelas rurales en los planes de estudio de las universidades ha sido objeto de estudio de diversos autores (Bustos, 2008; Abós, 2011; González et al., 2020; Anzano et al., 2021; Monge López et al., 2022). Por ejemplo, Abós (2011) concluyó que no había referencia explícita en los grados estando “prácticamente ausentes” (p. 50). Por otro lado, Monge López et al. (2022) señalaron que las universidades con mayor presencia de centros educativos rurales en sus planes de estudio del Grado de Educación Infantil eran las de Castilla la Mancha, mientras que en las de Educación Primaria destacaron las de Zaragoza y Granada. En ambos casos, la mayoría de las asignaturas relacionadas con la ruralidad se encontraban en el módulo de optativas, siendo la presencia de estas asignaturas mayor en los Grados de Educación Infantil.

La escasa presencia de las escuelas rurales en los planes de estudio evidencia de alguna forma la falta de compromiso político e institucional. Su invisibilidad repercute directamente en la calidad de la enseñanza del alumnado. No obstante, con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE en adelante) se aprecia una cierta voluntad en su artículo 82 de incentivar la realización de prácticas universitarias en territorios rurales.

Anzano et al. (2021) explican que se debe combinar la parte teórica con la práctica para evitar que los y las docentes en formación conciban dichas materias como un camino tortuoso que incremente su desinterés por trabajar en una escuela rural. De manera resumida, se presenta un corpus formativo que las universidades deberían tener en consideración (White y Kline, 2012, citado en Monge López et al., 2022):

- Conocer el territorio rural (formas de ser, vivir y relacionarse de la comunidad social).
- Conocer el papel del profesorado en la escuela rural.
- Recibir formación y recomendaciones de docentes que hayan ejercido su labor pedagógica en espacios rurales.

Además, Abós et al. (2019), tras el análisis de las necesidades formativas del profesorado del medio rural, presentaron el proyecto FOPROMAR en el que establecieron tres ejes de actuación que deberían ser incorporados en los planes de estudio de los Grados universitarios para la formación del futuro profesorado:

- Competencias profesionales. Habilidades relativas al desarrollo de proyectos educativos a partir del análisis de las necesidades del contexto sociocultural en el que se va a actuar, detectar sus debilidades formativas y realizar acciones sobre ellas, involucrar a todo el profesorado en actividades orientadas al territorio rural y la puesta en marcha de propuestas innovadoras.

Dentro de esta competencia podríamos incluir la necesidad de que el profesorado conozca las diferentes organizaciones estructurales existentes de la escuela rural en nuestro país (García Prieto et al., 2021):

- SEMI-D. Centro escolar con etapas desde Educación Infantil hasta el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Este fue el caso donde realicé mi Trabajo Fin de Grado (Rivera Olmo, 2021).
 - Centro educativo de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Puede ser graduado como las urbanas con la diferencia de que la ratio de alumnado por aula suele ser inferior a 25 discentes o multigrado que puede tener discentes de edades próximas que comparten un mismo espacio (por ejemplo, 1º y 2º de Educación Primaria) o todo el alumnado dentro del aula denominada como unitaria.
 - Colegio Rural Agrupado (CRA). En Andalucía recibe el nombre de Colegio Público Rural (CPR). Son varias escuelas de una misma zona que comparten un mismo proyecto educativo y claustro de profesores y profesoras. Una de ellas es la sede principal del CPR.
 - Centro Rural de Innovación Pedagógica (CRIE). Recibe a estudiantes de distintas escuelas rurales de la misma zona geográfica en el que se organizan jornadas de convivencia donde se realizan excursiones, talleres, etc., por las posibles limitaciones que pudieran sufrir en sus escuelas (Lorenzo, 2021).
- Competencias de diseño y desarrollo de programas. Destrezas relativas a la puesta en práctica de procesos de enseñanza-aprendizaje (unidades didácticas, aunque su nomenclatura ahora es situaciones de aprendizaje) que promuevan un aprendizaje del alumnado orientado a su territorio rural, actividades que impliquen al alumnado a interactuar con el medio, incentivar la participación de la ciudadanía rural en las actividades escolares, aprovechar el uso de las tecnologías digitales para difundir las acciones educativas puestas en marcha, etc. Asimismo, se podrían traer a las aulas universitarias experiencias didácticas de profesores y profesoras del ámbito rural.

Para garantizar la personalización de los aprendizajes en escuelas multigrado, es necesario tener conocimiento de la didáctica multigrado. Se propone el diseño de un currículo multinivel que incluya saberes endógenos del territorio rural (Boix y Domingo, 2021). Por ejemplo, si el producto final es visibilizar la vegetación autóctona, el o la docente proporciona diferentes opciones como un podcast, un herbario, una entrevista a un o una forestal, un video tutorial, etc., para que el alumnado demuestre sus aprendizajes adquiridos. De esta forma, se le brinda al estudiantado diferentes canales para un mismo aprendizaje. Esto está en línea con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA en adelante) que defiende que cada persona tiene su propia forma de aprender y construir el conocimiento (Pastor et al., 2014).

- Competencias de relación familia-escuela. Habilidades relativas al fortalecimiento de lazos de unión entre la escuela y la localidad desde la implicación de los miembros de la comunidad local en las prácticas educativas, compromiso con los valores culturales de la localidad, etc.

5. MI VIAJE TRAS LO QUE DESCUBRÍ

Mi experiencia en la escuela rural me ha enseñado la importancia de conocer y vincular la práctica pedagógica con el territorio. Es fundamental conocer la “identidad comunitaria” (Nevalainen y Kimonen, 2013, citado en Abós y Lorenzo, 2021, p. 39) del lugar donde vamos a ejercer la docencia, es decir, cómo trabajan los maestros y las maestras, las rutinas de trabajo del alumnado, la relación del trinomio familia-escuela-Ayuntamiento, cuáles son las señas de identidad del centro educativo, etc.

No obstante, es necesario hacer una deconstrucción de nuestro sentido de la educación, de nuestra identidad profesional, nuestro papel en la escuela rural y con el alumnado, etc. Para ello, debemos adoptar un enfoque que requiere esfuerzo, compromiso, honestidad y sentido crítico.

La escuela rural se enfrenta a retos importantes como la formación de un profesorado que sea capaz de diseñar un currículo flexible y enfocado al territorio con proyectos comunitarios que involucren al conjunto de la localidad para la proyección de su capital cultural, natural, social y educativo (Domingo et al., 2021). Además, su formación debería incluir la sostenibilidad para garantizar la permanencia de la población y evitar su marginación y la emigración forzada de los y las jóvenes.

Según Vázquez Recio (2023), es posible luchar contra las políticas neoconservadoras que nos hacen creer que no hay alternativas al cambio y que debemos aceptar las situaciones con resignación. En la provincia de Cádiz pude comprobar de primera mano cómo un centro trabajaba para hacerse visible, demostrando que con voluntad el cambio se puede realizar, que no es una utopía y que debemos luchar por una educación más justa y equitativa.

De nuevo, hay que insistir en la presencia imprescindible de las escuelas rurales en los planes formativos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Esto requiere un compromiso conjunto de todo el profesorado que imparte docencia en dichos grados tanto desde una perspectiva teórica como práctica. El objetivo es que el futuro profesorado analice y comprenda cuáles son las necesidades y los desafíos contextuales de estas escuelas, en nuestro caso, las situadas en la provincia gaditana. Para ello también es indispensable la colaboración y la cooperación estrecha con los y las docentes que ejercen su labor pedagógica en dichas escuelas. Juntos deben brindar al futuro profesorado las herramientas necesarias para ofrecer una educación de calidad basada en la equidad y la justicia.

El alumnado del medio rural se merece y espera del profesorado de su escuela que esté preparado y motivado para aprender de las posibilidades que ofrece su territorio. Esto permitirá hacer frente a los estereotipos y los prejuicios que se les han atribuido a dichos territorios simplemente por el hecho de no pertenecer al medio urbano. Para lograr esto, es responsabilidad de las universidades dotar al futuro profesorado de las habilidades y destrezas necesarias para el desarrollo de prácticas pedagógicas imbricadas a su contexto sociocultural. Finalmente, esto

contribuirá a visibilizar el contexto rural rompiendo su silencio y haciendo ver al alumnado que su pueblo tiene futuro y que su presencia en ellos es necesaria para la sociedad, por lo que hay que proporcionarles todos los medios disponibles.

REFERENCIAS

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 39-52. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17433/rev152ART3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Abós, P. y Lorenzo, J. (2021). Ser maestro en la escuela rural. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Coords.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 33-55). Editorial Graó.
- Abós, P., Alcalá, M. L., Bargalló, A., Bernal, J. L., Blanquet, E., Boix, R., Buscà, F., Dessagne, D., Duarte, A., Larroya, N., Lorenzo, J., Piot, C., Robin, V., Rubio, T. y Trepas, E. (2019). *Proyecto FOPROMAR. La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural*. Université de Bordeaux, Universitat de Barcelona, Universidad de Zaragoza, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa Fundacio del Mon Rural (Catalogne) y Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. <https://fopromar.files.wordpress.com/2019/11/informe-final-proyecto-e-fopromar.pdf>
- Álvarez-Álvarez, C. y Gómez-Cobo, P. (2021). La escuela rural. ¿Un destino deseado por los docentes? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35), 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>
- Álvarez-Álvarez, C. y Ugarte-Higuera, A. (2019). La escuela graduada en el medio rural. Un estudio de caso. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 26, 163-181. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.154>
- Anzano, S., Vázquez, S., y Liesa, M. (2021). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 43-56. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005>
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Mira Editores.
- Boix, R. y Domingo, L. (2021). Aula multigrado y aprendizaje entre edades. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Coords.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 57-78). Editorial Graó.
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 485-519. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94041>
- Costa, A. y Civera, A. (2018). From the History of Education: Education and rural world. *Historia Y Memoria De La Educación*, (7), 9-45. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2023). El imaginario colectivo sobre el valor del entorno rural que construye la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 163-178. <https://doi.org/10.35362/rie9115493>

- Domingo, L., Lorenzo, J., Boix, R. y Rubio, P. (2021). Hacia dónde va la escuela rural. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Coords.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 133-162). Editorial Graó.
- García Monteagudo, D. (2022). Representación del medio rural, profesorado y libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 83-106. <https://doi.org/10.6018/educatio.490131>
- García Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos Estrada, F. J. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11-36. <https://doi.org/10.6018/educatio.420581>
- García-Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos-Estrada, F. J. (2023). Escuelas del medio rural español en proceso de hibridación: estudio multicasos. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 60(1),1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.4>
- González, B., Cortés, P. y Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 11, 1-21. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860
- Jerez, O. (2019). El medio rural en el currículo de Educación Primaria. Propuesta argumentada para enseñar el paisaje rural. En X. C. Macía, F. X. Armas y F. Rodríguez (Coords.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 873-882). Andavira.
- Ley Orgánica 3/2020, de 30 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. Artículos, de 30 de diciembre de 2020, 1-83. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Lorenzo, J. (2021). Organización, gobernanza y liderazgo en la escuela rural. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Coords.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 79-108). Editorial Graó.
- Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (2021). Demografía de la población rural en España, 2020. *AgrInfo*, (31), 1-7. https://www.mapa.gob.es/es/ministerio/servicios/analisis-y-prospectiva/ayp_demografiaenlapoblacionrural2020_tcm30-583987.pdf
- Monge López, C., García Prieto, F. J. y Gómez Hernández, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 141-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- Paraskeva, J. M. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 157-174. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.3.16795>
- Pastor, C. A., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 52, sec. Artículos, de 2 de marzo de 2022, 1 a 109. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Rivera Olmo, J. (2021). *La escuela en el medio rural existe. Análisis y comprensión de los aspectos organizativos y didácticos de un caso* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cádiz]. Repositorio de Objetos de Docencia e Investigación de la Universidad de Cádiz.

- Rubio, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Coords.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 79-108). Editorial Graó.
- Santamaría-Cárdaba, N. y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (30), 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Torres, J. (2014, 15 de febrero). *Sobre los libros de texto. Algunas objeciones*. Jurjo Torres. <https://jurjotorres.com/?p=2416>
- Vázquez Recio, R. (2008). Las escuelas rurales: Un lugar a ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 53-58. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015211006.pdf>
- Vázquez Recio, R. (2013). *La dirección de Centros: Gestión, ética y política*. Morata.
- Vázquez Recio, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67-79. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519007.pdf>
- Vázquez Recio, R. M. (2022). ¿Dar voz? No, escúcheme. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 142-147. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13638>
- Vázquez Recio, R. M. (2023). La posibilidad y sus posibles. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 160-167. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15064>
- Villamartín, J. (2014). Los medios, de cuarto poder del Estado a primer poder ideológico. *Textos y Contextos*, (14), 63-69. <https://doi.org/10.29166/tyc.vi14.900>

HISTORIAS MÍNIMAS

No se pega

No hitting

Mari Carmen Díez Navarro*

Recibido: 7 de enero de 2024 Aceptado: 11 de enero de 2024 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Díez Navarro, M^a C. (2024). No se pega. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 127-129. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18364>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18364>

Mari Carmen Díez Navarro

RESUMEN

Atravesamos tiempos en los que las normas se viven automáticamente como una imposición o una limitación a la libertad personal. Por eso nuestra autora nos recuerda que hacen falta límites que ordenen, regulen y orienten. Y si las adultas y los adultos olvidamos esto, entonces, ¿quién educa?

Palabras clave: ley; normas; autoridad pedagógica

ABSTRACT

We are going through times in which rules are automatically experienced as an imposition or a limitation on personal freedom. This is why our author reminds us that we need limits that order, regulate and guide. And if we adults forget this, then who educates?

Keywords: law; rules; pedagogical authority

Hace unos días, en el Centro de Salud, presencié una increíble escena que me hizo pensar. Y me gustaría compartir aquí mis reflexiones.

En un momento dado entró a la sala de espera un padre con su niña de unos cinco años. Observé que era una nena inquieta, potente, despierta. Y nada más sentarse a esperar el turno, le pidió el móvil a su padre, que le dijo que no se lo daba, que se entretuviera mirando a la gente. Muy bien, pensé yo para mis adentros. Sin embargo, a ella no le gustó la respuesta. De modo que se puso de pie y empezó a darle fuertes puntapiés en los tobillos y las espinillas al padre, que ponía cara de dolor, mientras decía con voz cansada: NO SE PEGA, NO SE PEGA. Su voz era como de estar agotado y pude deducir que no era la primera vez que ocurría una cosa así. La niña se mostraba muy envalentonada, el padre demasiado pasivo. En eso que los llamaron para su

*Mari Carmen Díez Navarro

Maestra de Educación Infantil y psicopedagoga

<http://carmendiez.com>

“Parece que cualquier cosa que suene a imposición, o a mandato, nos recuerda tiempos dictatoriales y reaccionamos en contra de una manera desmedida”

consulta médica, pero antes de entrar, la niña tuvo tiempo de propinarle al padre otra tanda de patadas de aquellas suyas, certeras y eficaces. Una de las cuales, que fue en la espina, hizo al hombre doblarse de dolor. Y, de nuevo, únicamente contestó con voz nublada: NO SE PEGA, NO SE PEGA.

Los que estábamos allí como espectadores forzosos, quedamos impactados ante la tensión del suceso. Unos con cara de perplejidad, otros de asombro, otros de pena. Nadie comentó nada, pero lo cierto es que se veía al hombre tan apabullado que daban ganas de echarle un cable y decirle algo a la niña: “¿No sabes que eso no se puede hacer? ¡No lo puedes pegar a otras personas y, menos aún, a tu padre!”. Aunque esto, en realidad, no habría tenido efecto, porque esas cuestiones tan serias no se arreglan con una regañina, más bien son cosas para hablarlas en familia con calma, claridad y convencimiento.

Esta escena hizo presente el tema de las normas y la ley, que tan malísima prensa tienen ahora. Parece que cualquier cosa que suene a imposición, o a mandato, nos recuerda tiempos dictatoriales y reaccionamos en contra de una manera desmedida. Incluso hay quienes no han vivido aquella época y también reaccionan así, porque son hijos de los que la padecieron y esto se va transmitiendo. No es casualidad que los pertenecientes a esta generación no soporten que alguien les diga lo que pueden o no pueden hacer.

Pero la ley hace falta: ordena, regula, orienta, equilibra, protege, cuida, frena, evita abusos... Y las situaciones como la que presencié señalan un desorden, un descontrol, una huida del equilibrio natural. Tendríamos que intentar darles la vuelta aceptando la ley y cambiando de actitud, cada cual desde el lugar que tenga: padre, madre, abuelo, maestro, amigo. Si pudiéramos criar de una manera más realista, más integrada, más colectiva. Con tolerancia, pero con firmeza. Con flexibilidad, pero con control. Con escucha, pero sin consentimientos. Con libertades, pero con limitaciones.

Como es sabido, los niños son impulsivos, inmaduros, narcisistas, primitivos. Esta nena que cuento reaccionó impulsivamente. Lo cual viene a significar que, internamente, aún está situada en un “lugar de bebé”, que hace lo que quiere y exige lo que necesita. Si tiene que llorar, llora; si tiene que gritar, grita; si tiene que pegar, pega... En un bebé es lo que corresponde, en una niña de cinco años ya no,

porque, cuando el niño va creciendo, el padre, la madre, o quien lo críe, ha de irle diciendo: “Tú eres importante, pero no eres el único. Hay otras personas que tienes que respetar y cuidar, igual que te gusta que te cuiden a ti”. En fin, estas cosas tan sencillas, tan básicas y tan imprescindibles que le guiarán para salir del primitivismo y entrar en sociedad.

En cambio, a la niña de la que hablamos, por lo visto, se le había hecho creer que sus deseos serían siempre cumplidos y no toleraba un “no”. Esto a base de contentarla en exceso, de permitirle los caprichos, de ceder a sus demandas, de dejarla decidir prematuramente, de tratarla como a un igual y de evitarle hasta las más mínimas dificultades y frustraciones cotidianas, que tanto nos enseñan a comprender que en la vida *no todo puede ser*.

Y es que los padres no se han de poner a la misma altura que los hijos en plan demócrata mal entendido, porque los confunden y les hacen creer que tienen derecho a todo. Si hacen esto, borran su autoridad y su protección, es como si desaparecieran, dejando al niño a merced de sus impulsos. De este modo, los niños quedan sin la autoridad y la seguridad que necesitan para crecer. Porque hasta que uno puede pensar y decidir por sí mismo, alguien tiene que educar. Y si no son los padres, ¿quién va a hacerlo?

Hay algunos padres que si ponen un límite a sus hijos sienten que los van a traumar, o a perjudicar. Y no es así, sino todo lo contrario. No es ningún delito pararle los pies a un hijo, (sobre todo cuando te los está llenando de puntapiés), sino que más bien es bueno, necesario y saludable. Los niños no saben pararse y hasta que sepan hacerlo, tendremos que pararlos nosotros. ¿Por qué nos cuesta tanto decir que “no” a sus demandas?, ¿Por qué tenemos la sensación de que “sus deseos son órdenes”, ¿Por qué nos vence una rabieta, un llanto, o un simple y mundo “puchero”? ¿Miedo a que sufran? ¿A que “se traumen”? ¿Desprestigio de las normas? ¿Sentimiento de culpa? ¿Falta de tiempo? ¿”Democratismo”? ¿Miedo a equivocarnos?

Winnicott, pediatra y psiquiatra, decía que una madre “suficientemente buena” era la que podía decir a su hijo que no, sabiendo que con ello le iba a proporcionar seguridad, contención, salud y capacidades. Y tenía más razón que un santo.



HISTORIAS MÍNIMAS

La Mesías, el delirio y la educación

The Messiahess, *delirium and education*

Fernando Sánchez Lanz*

Recibido: 12 de enero de 2024 Aceptado: 13 de enero de 2024 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Sánchez Lanz, F. (2024). *La Mesías, el delirio y la educación*. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 130-133. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18541>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18541>

Fernando Sánchez Lanz

RESUMEN

El análisis lacaniano de un fragmento mínimo de la serie “La Mesías” se toma como metáfora para afrontar lo que en opinión del autor debe constituir el acto educativo. En lugar de la reproducción del currículum en el aula, se propone la transmisión de la cultura engarzada a un deseo concreto como eje en torno al que situar el papel del maestro.

Palabras clave: enseñanza; transmisión; currículum; educación

ABSTRACT

The Lacanian analysis of a minimal fragment from the series “The Messiahess” is taken as a metaphor to address what in the author’s view should constitute the educational act. Instead of the reproduction of the curriculum in the classroom, the transmission of culture linked to a specific desire is proposed as the axis around which to situate the role of the teacher.

Keywords: teaching; transmission; curriculum; education

A uno que siempre le reprochan acabar haciendo *spoilers* (maldito anglicismo que nos coacciona por temor a revelar no se sabe bien qué cosa que impida disfrutar una obra), le cuesta escribir sobre una serie televisiva de éxito reciente sin dar a ver algo de la trama que limite el disfrute del futuro espectador. En la esperanza de que la serie de la que voy a hablar es ya bastante conocida y confiando en que lo que de ella diga no va a restar un ápice al disfrute de una obra cinematográfica como esta —que es mucho más que la narración de un relato—, paso a contar lo estrictamente necesario para lo que nos ocupa.

*Fernando Sánchez Lanz [0000-0001-7642-6962](https://orcid.org/0000-0001-7642-6962)

Profesor de Didáctica, Universidad de Cádiz (España)

fernando.sanchez@uca.es

*La Mesías*¹ puede ser vista desde varios puntos de vista. No en vano es una película² compleja, amplia, que desgrana el interior de cada situación y de cada personaje en un contexto que se desarrolla y va cambiando en el tiempo. Aquí, nos vamos a detener en uno sólo de los aspectos que podemos analizar en esta vasta historia. Un aspecto quizá mínimo, en correspondencia al espacio en el que he sido invitado a escribir.



Vamos a tomar el lado de los niños, la perspectiva de la infancia tan bien retratada en el filme. De esas seis niñas y un niño que vemos en la película creciendo bajo la tutela de una madre que progresivamente construye un delirio religioso con el que logra dar sentido a su existencia. Una realidad paralela en la que se sostiene para soportar la vida y bajo la que aísla a sus hijos de todo contacto con el exterior. Primero por indicación del marido, también delirante. Después por mandato divino. Es sólo su realidad, dictada por Dios, la que debe llegar a sus hijos. Ningún contacto social, ninguna experiencia fuera de los muros que rodean la casa es permitido. Todo ello, claro está, realizado bajo la expresión de un amor de madre que lo hace todo por sus hijos, que quiere lo mejor para ellos, de la misma forma que Dios quiere lo mejor para el mundo a través ella. En este asfixiante ambiente, subyugados por el amor de la madre configurado por el delirio, no parece haber salida posible.

Una contingencia permite el encuentro del hijo mayor con una fracción apenas atisbada del exterior. El padre se ve obligado a hacerse acompañar por el chaval, ya al borde de la mayoría de edad, a hacer un trabajo de mantenimiento en una casa para el que necesita ayuda. El chico recibe órdenes expresas de no hablar, de limitarse a hacer el trabajo sin interactuar con nadie en esa casa. Cumple la orden. Pero en el interior de la casa ve por primera vez en su vida unos segundos de una película. Más exactamente, ve a un hombre muy mayor, con apenas fuerzas para sostener-

1 Miniserie de televisión de siete capítulos, dirigida por Javier Ambrossi y Javier Calvo —*Los Javis*—, producida por Movistar Plus+. Se presentó en el Festival Internacional de Cine de San Sebastián el 28 de septiembre de 2023, emitiéndose al público en Movistar Plus+ el 11 de octubre de 2023.

2 Actualmente, en algunas producciones, las fronteras entre cine y serie se difuminan. En este caso, creo que podemos considerar esta serie más como una película desarrollada en siete episodios. Por ello también cada capítulo puede verse como una película.

se, *mirando* lo único que parece hacerle sentir vivo: ver una y otra vez en la pequeña pantalla películas musicales. La pulsión escópica, presente desde siempre en ese niño que miraba el mundo materno interrogándose, empujó hacia ese fragmento de cine que pudo contemplar, sin ser visto, desde la escalera por la que se dirigía de nuevo a su encierro. Impulsivamente pasa al acto y roba el aparato de vídeo que contenía la película.

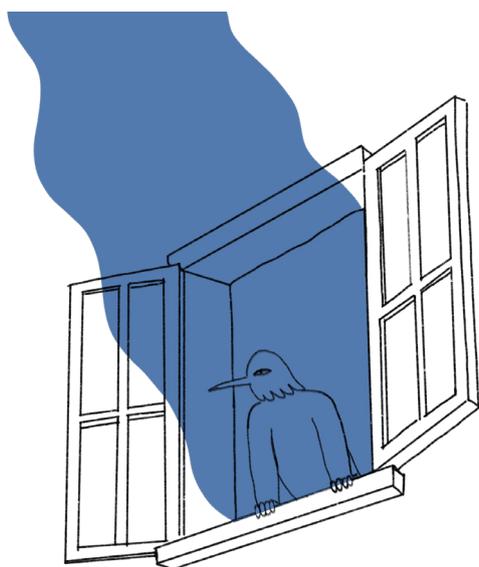
De vuelta a su casa pasa los días viendo una y otra vez, a escondidas, el mismo musical. Con ocasión de una enfermedad de sus hermanas, lo comparte con ellas ofreciéndoles el cine y la música como alivio. Esto no sólo les apacigua su puntual malestar, sino que poco a poco se va convirtiendo en la escapatoria que encuentran al encierro que soportan. Cantar, disfrazarse, hacer películas —a espaldas de la mirada materna— se transforman en actos que los transportan a otro lugar, que les permiten otra *ex-sistencia*.

Un encuentro contingente, azaroso, con apenas un fragmento de cultura, levemente encarnado —y esto es importante— en el hombre mayor que gozaba mínimamente con esas películas, permite hacer algo diferente. Enciende una chispa de deseo que más adelante se convertirá en el germen con el que, algunos, ya adultos, fuera ya del encierro, pueden inventar algo con lo que hacer su propia vida.

Es posible hacer una lectura educativa, en clave *lacaniana*, sobre esta historia mínima que forma parte del relato de *La Mesías* para encontrar en ella algunas elucidaciones sobre lo que entiendo debería tomarse como eje de la educación. A mi entender, a la educación le correspondería permitir a cada sujeto, a partir de su modalidad de goce, el encuentro con la cultura. Con algo de la cultura que le abra el acceso a cierto más allá de su realidad inmediata y con ello la ocasión de subjetivarse. Para eso, es preciso también que esa cultura que se ofrece en la escuela esté viva, lo que implica que esté encarnada en el deseo, en relación con el goce, del agente que la porta. Que no sea anónima.

Los actuales *currícula* que prescriben la educación, lo que debe enseñarse en la escuela, parecen responder más a los designios del discurso del amo actual —producto de una mezcla heterogénea de capitalismo y cientificismo— que a lo que requiere la infancia para poder subje-

“A mi entender, a la educación le correspondería permitir a cada sujeto, a partir de su modalidad de goce, el encuentro con la cultura”



tivarse. En este sentido, podemos decir que son delirantes, en tanto se toman como *la verdad* y en su nombre prescriben un universal de enseñanza. Más aún cuando en la actualidad esa *verdad* a enseñar toma la forma de un listado de competencias y saberes, denigrando la cultura.

Para salir del encierro del curriculum habría que apostar por abandonar la pretensión de universalidad, pensada desde una verdad factual, y poner el foco en el sujeto, en las particularidades subjetivas que sostienen el encuentro con la cultura y su apropiación. Y ello implica centrarse más en la *transmisión* que en la enseñanza.

¿De qué transmisión hablamos en contraposición a la enseñanza? De la transmisión de un deseo de cultura, de un saber hacer particular, de un encuentro con la satisfacción que un sujeto encuentra en el conocer o el hacer con los objetos culturales. De la transmisión de una cultura viva —es decir encarnada, *encorporizada*, y por ello particularizada— en el deseo de un agente que permita a los sujetos de la educación, uno por uno, un encuentro que tenga la dignidad de convertirse en un acontecimiento. Los encuentros derivan de las contingencias, pero hay encuentros que pueden convertirse en un acontecimiento³. Quizá ahí podamos encontrar referencias para orientar una educación que permita cierto pasaje, cierto juego, entre alienación y separación.

3 Solano Suárez, Esthela (2021). *Tres segundos con Lacan* (p. 23). Gredos.

HISTORIAS MÍNIMAS

Cuidar de las palabras (II)

Take care of words (II)

J. Eduardo Sierra Nieto*

Recibido: 12 de enero de 2024 Aceptado: 13 de enero de 2024 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Sierra, J. E. (2024). Cuidar de las palabras (II). *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 134-137. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18542>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18542>

J. Eduardo Sierra Nieto

RESUMEN

Como continuación del ejercicio de *cuidar de las palabras*, iniciado con su *Historia Mínima* inmediatamente anterior, el autor nos invita esta vez a considerar el decisivo gesto pedagógico de “estar lo más cerca posible de lo más preciso” al hablar y pensar.

Palabras clave: hablar; pensar; palabras; precisar; distinguir; especificar

ABSTRACT

As a continuation of the exercise of *taking care of words*, begun with his immediately preceding *Minimal History*, the author invites us this time to consider the decisive pedagogical gesture of “being as close as possible to the most precise” in speaking and thinking.

Keywords: talk; think; words; particularize; distinguish; specify

Los viajes por carretera suelen resultar momentos propicios para el encuentro, para el diálogo. Es como si una misma conversación, al transcurrir encerrada entre cuatro paredes, resultase inquisitiva; mientras que al suceder sobre las cuatro ruedas de un vehículo, se viera liberada de focos, rutinas y hasta de reproches.

En la película *Captain Fantastic* (Matt Rose, 2016), durante un viaje en furgoneta, Ben (*Vigo Mortensen*), padre de esta particular familia, mira por el retrovisor en un momento dado y se interesa por la lectura que tiene entre manos su hija mayor, Kielyr (*Samantha Isler*). La chica está leyendo *Lolita*, adelantándose al programa de lecturas que Ben propone a sus hijos.

*J. Eduardo Sierra Nieto [0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, Facultad de Educación, Universidad de Málaga (España)

Twitter: [@edukrator](https://twitter.com/edukrator)esierra@uma.es

Con un escueto “¿y?”, el padre parece pedirle algún tipo de valoración, a lo que la hija responde con un sucinto “interesante”. Esta respuesta dará lugar a una cómica escena en la que sus hermanas y hermanos nos hacen ver que se trata de una palabra *ilegal* dentro de la singular educación que están recibiendo. “Interesante es una palabra sin sentido. Debéis evitarla”, asevera el padre, invitándola a continuación a que especifique más. “Es inquietante”, dice ella, ante lo que Ben responde pidiéndole que sea aún más específica, y que componga un análisis de la obra. Con gesto contrariado, Kielyr trata de comunicar el tema de la novela; sin embargo, recibe una tercera corrección: “Ese es el argumento”.



Las repetidas solicitudes de precisión llevan a la joven a meditar en silencio su respuesta durante ocho largos segundos. Durante ese tiempo, la cámara nos ofrece un primer plano en el que vemos cómo va construyendo mentalmente una respuesta. Finalmente toma aire y, ahora sí, pone en juego una lectura personal de la obra, dedicando más de medio minuto a exponerla.

“Le odio. Y a la vez creo que siento lástima por él”, concluye, refiriéndose al personaje de Humbert. Y es entonces cuando la cámara vuelve sobre Ben quien, asintiendo, dice: “Bien hecho”.

Las palabras y las cosas

He querido comenzar esta segunda *Historia Mínima* dedicada a *cuidar de las palabras* recuperando esta escena, ya que en la insistente petición del padre identifiqué un decisivo gesto pedagógico: el de procurar *estar lo más cerca posible de lo más preciso* (Meirieu, 2010, p. 184). Pero dejemos por el momento a un lado la escena para componer una situación cotidiana que quizá nos ayude a avanzar.

Una madre pasea con su hijo pequeño, de unos dos o tres años, quien va nombrando con su *medialengua* aquello cuanto observa: *pazque, toche, nue...* El paseo transcurre sonorizado por el eco de la madre, que repite amorosamente cada palabra, remarcando *t-o-d-a-s l-a-s l-e-t-r-a-s: parque, coche, nube*.

En todas las culturas, cuenta Michèle Petit (2010, p. 80), “se aprende primero la música de la lengua, su prosodia, que no se enseña, pero que se trasmite”. Y en todas las culturas, continúa, el aprendizaje de lo simbólico va desde el

dedo que señala a personas y objetos, a las palabras que vienen de la boca de quien brinda los debidos cuidados. Se trata de *decir para que el otro o la otra diga*; y así se van consolidando las relaciones entre las palabras y las cosas, representando y segmentando el mundo.

Y si al principio son palabras, poco a poco se entrelazarán formando historias que vendrán acompañadas de nuestras solicitudes de aclaración: “¿Qué quieres decir? A ver, explícame, que no te entiendo. ¿Cómo es eso?”. Distintas fórmulas que tienen en su corazón la misma petición que ya veíamos redoblada en la escena de la película: *especifica más*. En este sentido es que dirá Philippe Meirieu (2010, p. 179) que “educar siempre consiste, de uno u otro modo, en adelantarse a la evolución del otro, en suponerle capaz de hacer lo que todavía no sabe para enseñarle a hacerlo”.

Hablar (pensar) con precisión

Hay tres palabras que despuntan y se trenzan como parte del ejercicio de afinar con las ideas: *especificar*, *precisar* y *distinguir*¹. La primera quiere decir *fixar o determinar de modo preciso* (2ª acepción); por su parte, *preciso* quiere decir —según nuestro contexto— *abstraer o separar por medio del entendimiento* (8ª acepción). Finalmente, y por añadidura a esa de idea de *separar*, tenemos *distinguir*, que quiere decir *conocer las diferencias* (1ª acepción) para discernir. El ejercicio de *hablar (pensar) con precisión* podría pasar entonces por las variaciones de estas acciones, considerándolo como la labor de diferenciar de entre el abanico de las palabras y sus combinaciones, los sintagmas más adecuados para explicar-nos.

Cuando Ben le pide a su hija que vaya más allá del adjetivo fácil (*interesante*, *inquietante*), o que no se limite a presentar el argumento del libro, está dando recorrido al gesto pedagógico del que venimos hablando. Le pide que se exija ir un poco más allá en el empleo de las palabras, pues no se trata ni de resumir la obra ni de expresar sus gustos. Lo que le demanda (lo que confía en que ocurra) es que medite sobre la forma más adecuada de armonizar las palabras para dar(se) cuenta de *su lectura*; y esto implica

“Se trata de *decir para que el otro o la otra diga*; y así se van consolidando las relaciones entre las palabras y las cosas, representando y segmentando el mundo”

1 Todas las definiciones están tomadas del DRAE (edición electrónica).

tanto haber captado las intenciones del autor y sus “trucos” (como dice la propia Kielyr), como haberse percatado de lo que está ocasionándole sentimentalmente la lectura (la paradójica mezcla de repugnancia y conmiseración que experimenta). Expresado de otra manera, se trata de componer de modo preciso *lo que dice y lo que nos dice* un texto (la realidad) para desambiguar las palabras (las ideas).

Si primero se trataba de atinar al diferenciar un perro de un gato, o el color verde del azul, nuestra andadura por el mundo, el desarrollo de la persona que somos y de nuestra capacidad para discernir, nos pide (nos exige), *especificar cada vez más*. Una labor que jamás se agotará del todo ya que, como nos dice nuevamente Meirieu (2010, p. 186), “la distinción es la actividad fundamental de la inteligencia”.

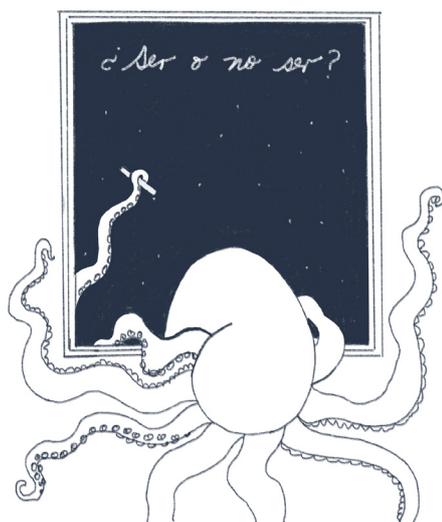
Así, diremos que la capacidad humana de trascender lo presente y crear mundos y sentidos, se anuda, según lo estamos contando, al cultivo diario de la distinción... si no queremos vernos desfallecer a orillas del mar de los convencionalismos, agrisándonos. A lo que podríamos añadir que la expresión de nuestra humanidad se liga, desde aquel prematuro ingreso en el mundo que es el nacimiento, a la afinación del habla y del pensamiento.

Puede entonces que no esté de más recordar que, frente a un mundo atiborrado de imágenes en movimiento y salpicado de atajos lingüísticos, nuestra libertad para decir, pensar y ser, se disputa diariamente en la arena de las palabras.

Habrá que seguir cuidándolas.

REFERENCIAS

- Meirieu, Ph. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel.
- Petit, M. (2010). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. FCE.
- Rose, M. (Director) (2016). *Captain Fantastic* [película]. Electric City Entertainment, ShivHans Pictures.



La educación y la vergüenza filosófica

Education and philosophical shame

Fernando Bárcena*

Recibido: 7 de enero de 2024 Aceptado: 8 de enero de 2024 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Bárcena, F. (2024). La educación y la vergüenza filosófica. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 138-143. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18365>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18365>



Fernando Bárcena

RESUMEN

A menudo olvidada e ignorada, la vergüenza es un sentimiento de un valor moral indiscutible. Es signo de responsabilidad en un mundo convulso, expresión manifiesta de un trauma provocado por algún tipo de violencia o motor de la acción para el cambio y, en este sentido, revolucionaria. En este texto se reflexiona acerca del vínculo entre filosofía, vergüenza y educación, y se defiende, en primer lugar, que la tarea central de la filosofía, entendida como una forma de vida y como transformación, es avergonzar sin humillar, colocando al ser humano ante su propia ignorancia; en segundo término, se afirmará que es signo de una educación verdaderamente humana la capacidad para sentir vergüenza, entendida como nodriza de la educación. Lo que aquí se sostiene, entonces, es el valor educativo de una suerte de vergüenza filosófica.

Palabras clave: vergüenza; pudor; relación educativa; filosofía; eros

ABSTRACT

Often forgotten and ignored, shame is a feeling of indisputable moral value. It is a sign of responsibility in a convulsive world, a manifest expression of a trauma provoked by some kind of violence or an engine of action for change and, in this sense, revolutionary. This text reflects on the link between philosophy, shame and education, and argues, firstly, that the central task of philosophy, understood as a way of life and as transformation, is to shame without humiliating, placing the human being before his own ignorance; secondly, it will be affirmed that the capacity to feel shame, understood as a wet nurse of education, is a sign of a truly human education. What is argued here, then, is the educational value of a philosophical shame.

Keywords: shame; modesty; educational relationship; philosophy; eros



*Fernando Bárcena [0000-0002-8982-8028](https://orcid.org/0000-0002-8982-8028)
Universidad Complutense de Madrid (España)
fernando@edu.ucm.es



La gran memoria de la vergüenza, más minuciosa, más intratable que cualquier otra. Esa memoria que es en suma el don de la vergüenza

Annie Ernaux, *Memoria de chica*



La vergüenza es un sentimiento de naturaleza ambigua. Ser capaz de sentirla es un signo de responsabilidad (individual y social) en un mundo convulso, y también motor de la acción —lo que Frédéric Gros llama «vergüenza revolucionaria» (Gross, 2023); pero colocada como fundamento de la ley y el derecho, cuando una conducta sancionada resulta repugnante, como el juez Wills, en el siglo XIX, sostuvo cuando condenó por homosexualidad a Oscar Wilde, lo que se da es una imposición social de la vergüenza que estigmatiza al diferente, a quien se busca humillar (Nussbaum, 2006, 207). La vergüenza es un asunto filosófico y pedagógicamente crucial, y lo que deseo explorar aquí es el vínculo entre filosofía, vergüenza y educación. Mi tesis es doble: que la tarea central de la filosofía es avergonzar sin humillar, colocando al ser humano ante su propia ignorancia; y que signo de una educación verdaderamente humana es la capacidad para sentir vergüenza, entendida como nodriza de la educación. Pero esto es así en la medida en que la filosofía abandona el hábito de pensar desde el andamio de lo ya sabido y se anima a transitar las tierras bajas del desorden de lo que acontece, donde el ser humano queda afectado por lo que le pasa.

En el primer volumen de *La obsolescencia del hombre*, Günther Anders recoge unas líneas de su diario (11 de marzo de 1942), en las que dice haber descubierto un motivo de vergüenza que no se dio en el pasado: «*La vergüenza ante las cosas producidas [por nosotros], cuya alta calidad 'avergüenza'*» (Anders, 2011, 39). Anders hace su descubrimiento observando al filósofo Theodor Adorno, a quien acompañó por esas fechas a una exposición técnica en California, en la que se exponían diferentes artilugios técnicos. Al parecer, Adorno se sintió hondamente avergonzado por el hecho de «*haber llegado a ser en vez de haber sido hecho*» (en el sentido de ser fabricado o producido) y de que debía su existencia a un proceso ciego y no calculado hasta el último detalle; en fin, porque era el fruto de un nacimiento y no de una fabricación. Se trata de una «vergüenza prometeica», cuya

obstinación (prometeica) consiste en creer que nos lo debemos todo a nosotros mismos.

Mientras Adorno siente vergüenza ante esos aparatos tecnológicos que está contemplando, Primo Levi padece la vergüenza de ser hombre como superviviente de Auschwitz. El hecho de haber sobrevivido a *Lager* se debe, en su opinión, a que tuvo suerte y a su férrea voluntad de sobrevivir con el fin preciso de dar testimonio de las cosas que había visto. Como tantos otros, sin embargo, Levi sobrevive con la vergüenza de «ser hombre», de haber sobrevivido en lugar de otro quizás más sabio, quizá más sensible, quizá más digno. Levi examina su conducta con sinceridad y tiene la sombra de una sospecha: «Que todos seamos el Caín de nuestros hermanos, de que todos nosotros [...] hayamos suplantado a nuestro prójimo y estemos viviendo su vida» (Levi, 2005, 540). Esta vergüenza es una especie de estigma, pues quien sobrevive a un acontecimiento devastador siente que ha sido designado: es a mí, dirá, a quien esto ha ocurrido, soy yo quien he padecido esto; esto que es innombrable. El trauma, al haber dado con su víctima el acontecimiento demoledor, genera un pliegue vergonzoso en el alma. Y ese «sobre»-vivir es más bien un «infra»-vivir: algo así como la acción angustiada de quien no quiere ahogarse. Pero se trata de una vergüenza que expresa, aunque profundamente lesionada, una condición humana, como dice Levi en *La tregua*: «La que siente el justo ante la culpa cometida por otro, que le pesa por su misma existencia, porque ha sido introducida irrevocablemente en el mundo de las cosas que existen, y porque su buena voluntad ha sido nula o insuficiente, sobre todo totalmente inerte» (Levi, 2005, 252).

No hay educación sin relación. El centro fenomenológico de lo pedagógico es siempre el acontecimiento de un encuentro, que tanto puede destruir lo más profundo del ser como coser lo roto, curar lo herido, sanar lo enfermo o recomponer lo despedazado. Por supuesto, la educación también tiene que ver con un «salir afuera» y acompañar a los recién llegados al mundo en el que van a vivir; pero es, sobre todo un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo. Un encuentro cara a cara. Y porque es salida al mundo y encuentro cara a cara, toda buena educación supone el coraje de sentir vergüenza. Por dos razones al menos. Primero, porque el mundo es lo indisponible,

“Y porque es salida al mundo y encuentro cara a cara, toda buena educación supone el coraje de sentir vergüenza”

“En ese arte de las distancias, el educador se hace presente sin avasallar, logra mirar sin profanar la intimidad y ofrece el regalo de la formación disimulando un protagonismo que de todos modos no le pertenece”

algo que no está ahí para ser comido o simplemente usado, sino para ser mirado (y admirado), visto y contemplado, considerado atentamente, estudiado. Como dice Joan-Carles Mèlich: «Para habitar el mundo, hace falta una *ética de la vergüenza*» (Mèlich, 2021, 213). Y segundo, porque el otro con el que me relaciono es también lo inapropiado e indisponible, lo inasimilable a mi poder, a mi hacer, a mi saber y a mi discurso; lo indescriptible cuyo rostro me dicta: «No matarás». Acercarme a él o a ella demanda la posibilidad de mi propia vergüenza, mi pudor y mi rubor, pues es facilísimo que mi relación con el otro, en cualquier momento, devenga una relación violenta (física o sutilmente psicológica) que, en vez de acariciar, apriete con mano convertida en garra de hierro. Si es verdad que toda educación es en cierto modo constreñimiento, para que el mismo no trasmute en violencia nuestra guía ha de ser la vergüenza, como dice Sánchez Ferlosio: «La vergüenza es la comadrona o la nodriza de toda educación» (Sánchez Ferlosio, 2011, 191). Como nodriza de la educación, la vergüenza pone de manifiesto una verdad indiscutible: «Que la cara es el lugar del trauma», no solamente el espejo del alma, sino el lugar del alma misma. «El mirar a la cara, al rostro —dirá Lévinas—, es la forma más básica de la responsabilidad» (Kearney, 1998, 208). La experiencia de la vergüenza es la de la desnudez: «Lo que la vergüenza muestra es el ser que se *descubre*» (Lévinas, 1982, 87). El ser que se desvela ante los otros, pero también el que se abre a la mirada autorreflexiva. Podríamos decir entonces que una forma de educar que, en el encuentro con el otro, haya perdido la vergüenza, también termina perdiendo el respeto de los demás; se convierte en una educación desvergonzada. Por contra, una tentativa educativa sensible a la vergüenza permite al educador acceder a la sabiduría del arte del encuentro, al colocarse en una distancia apropiada con respecto al otro en el transcurso de un trayecto formativo: ni muy lejos ni muy cerca. En ese arte de las distancias, el educador se hace presente sin avasallar, logra mirar sin profanar la intimidad y ofrece el regalo de la formación disimulando un protagonismo que de todos modos no le pertenece. Y así como para uno es cierto lo que el filósofo dijo —«Se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo» (Nietzsche, 1998, 126)—, vale para el otro —el educador— lo que el poeta

sugirió: «Para que una herencia sea realmente grande no debe verse la mano del difunto» (René Char, 2002, 163).

¿Qué relación hay entre vergüenza y filosofía, entonces? La pista nos la da Sócrates, que quiere seducir a sus discípulos para desnudarlos de sus falsos saberes y ponerlos en disposición de una búsqueda más profunda de sí mismos. Quiere que estos jóvenes no dependan de lo que él mismo dice, sino que se liberen y vuelen a solas (Nucci, 2020). Así, en el diálogo *Lisis*, cuyo tema es el *éros paidikós*, (amor entre amante y amado), leemos que Sócrates se tropieza con un grupo de jóvenes reunidos frente a la entrada de una palestra. Uno de esos muchachos, Hipótales, le convida a entrar y Sócrates pregunta quién es el que de entre todos esos jóvenes allí reunidos destaca por encima de los demás. El joven comenta que hay variedad de opiniones, y entonces Sócrates le pregunta a él directamente qué es lo que piensa. Entonces, Hipótales se sonroja. Sócrates se da cuenta y sospecha que está enamorado de uno de ellos. En efecto, Hipótales ama a Lisis, que entra en la conversación con Sócrates, colocándose entonces Hipótales detrás de él para que nadie vea su sonrojo, porque se avergüenza de sus sentimientos. Ama con desmesura a Lisis, pero no desea que se hable de lo que siente y niega la existencia de los escritos que tan efusivamente le dedica. Hipótales se oculta, se avergüenza de lo que siente, pero su vergüenza es afrodisíaca, propia de quien no cree en sí mismo y no desea que su debilidad sea ponga en evidencia ante los demás y sea objeto de habladurías. Lo mismo le pasa a Alcibíades, tal y como leemos al final del *Banquete*, el diálogo en el que el joven ensalza su amor por Sócrates. En un momento determinado comenta: «Cuando le escucho, mi corazón da muchos más brincos que el de los coribantes en su danza frenética [...] y se derraman mis lágrimas por efecto de sus palabras» (215d-e). Cada vez que habla con él, Alcibíades se enfrenta a la vida que lleva, siempre pendiente de las alabanzas de los otros, y por eso, dice, «me escapo huyendo, para que no me sorprenda la vejez allí» (216b-c). Siente vergüenza de la vida que lleva tras hablar con Sócrates, que le obliga a mirarse por dentro. Pero su vergüenza es débil; todavía no es una vergüenza filosófica, la que debería tener a solas consigo mismo. Esta vergüenza filosófica no rechaza el juicio de los demás, y es una vergüenza





de sí mismo porque tiene que ver con uno mismo en lo más profundo e interior. Sócrates seduce a los jóvenes para, desgarrándoles el alma, poder dejarlos después a solas pensativos y desorientados, rumiantes. Mas no es una vergüenza que busque humillar, sino una que nos vuelve conscientes de nuestra propia ignorancia, que es el primer paso para ponernos a filosofar. Nos desnuda de supuestos saberes, que no son más que creencias convencionales, automatismos del pensamiento, lugares comunes. En este sentido, la vergüenza filosófica sirve para detenernos al borde del dogma, de la posición incontestable y para humillar, en este caso sí, a los «terroristas de la verdad» (Gross, 2023, 141). En última instancia, la vergüenza revela la importancia de la apertura hacia el otro, en vez de constituir una incitación al repliegue del sujeto sobre sí mismo.

REFERENCIAS

- Anders, G. (2011). *La obsolescencia del hombre*. Pre-Textos.
- Char, R. (2002). *Furor y misterio*. Visor.
- Gross, F. (2023). *La vergüenza es revolucionaria*. Taurus.
- Kearney, R. (1998). *La paradoja europea*. Tusquets.
- Levi, P. (2005). *Trilogía de Auschwitz*. El Aleph ediciones.
- Lévinas, E. (1982). *De l'évasion*. Fata Morgana.
- Mèlich, J-C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- Nietzsche, F. (1998). *Así habló Zaratustra*. Alianza editorial.
- Nucci, M. (2020). *El abismo de Eros*. Arpa editorial.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz editores.
- Platón (1997). Banquete, en *Diálogos*, vol. III. Gredos.
- Platón (2019). Lisis, en *Diálogos*, vol I. Gredos,
- Sánchez Ferlosio, R. (2011). «El alma y la vergüenza», en *Carácter y destino* (pp. 180-216). Ediciones Universidad Diego Portales.

ENTREVISTA

“Nos está faltando un movimiento social y educativo *aggiornado* a los tiempos”. Entrevista a Carlos Magro

“We lack a social and educational movement that is up to date with the times.” Interview with Carlos Magro

J. Eduardo Sierra Nieto,^{*} Nieves Millán Alcaide,^{**} Manuel Fernández Navas^{***}
y Rosana Bazaga Sanz^{****}

Recibido: 29 de enero de 2024 Aceptado: 30 de enero de 2024 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Sierra, J. E.; Millán, N.; Fernández-Navas, M. y Bazaga, R. (2024). “Nos está faltando un movimiento social y educativo *aggiornado* a los tiempos”. Entrevista a Carlos Magro. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 144-147. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18850>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18850>

URL: https://youtu.be/G30B126A7-Q?si=cYSDJ_V-acZY4p6p



Carlos Magro

Consultor independiente en educación

<https://carlosmagro.wordpress.com/>

https://twitter.com/c_magro

<https://tinyletter.com/carlosmagro>

RESUMEN

Entrevistamos a Carlos Magro, consultor independiente en educación.

Palabras clave: batalla cultural; cambio social; medios de comunicación; equidad; inclusión; educación

ABSTRACT

We interviewed Carlos Magro, independent education consultant.

Keywords: cultural battle; social change; media; equity; inclusion; education



J. Eduardo Sierra Nieto
[0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y MIDE,
Universidad de Málaga (España)

Twitter: [@edukrator](https://twitter.com/edukrator)
esierra@uma.es

**Nieves Millán Alcaide
[0000-0002-3895-1587](https://orcid.org/0000-0002-3895-1587)

Doctoranda en el Programa “Educación
y Comunicación Social” de la UMA (España)
nieves.3ma@gmail.com

***Manuel Fernández Navas
[0000-0002-9445-2643](https://orcid.org/0000-0002-9445-2643)

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga (España)
mfernandez1@uma.es

****Rosana Bazaga Sanz

Diseño gráfico y maquetación
r.bazagasanz@gmail.com



PRESENTACIÓN



Carlos Magro nos habla desde su estudio. Esa *casa dentro de la casa*, como diría el profesor Bárcena (2022)¹, rodeado de *cosas* que muestran la clase de relaciones que quien lo habita entabla con el mundo. Libros, sobre todo libros; también fotografías, ilustraciones y la réplica de dos cráneos: la conocidísima testa de Lucy, y el cráneo 5 de la Sima de los Huesos (al que llamaron Miguelón en honor al ciclista Miguel Induráin). Bajo ese marco, nuestra conversación comenzaba con la difícil tarea de decir algo a propósito de *quién se es*; no como una forma de querer fijar a la persona, pero sí como un modo de hacer las presentaciones. Con su conversar acompañado, Carlos dice de sí que es alguien que *ronda las periferias, las afueras, de muchos mundos. Un personaje muy en la sombra que circula por los resquicios del campo educativo y de la sociedad*. Añadiremos que trabaja como consultor independiente en educación. Además, es presidente de la *Asociación Educación Abierta*, y buena parte de su dedicación profesional en el ámbito educativo, y de su compromiso con *éste*, se desarrolla en el *Departamento de innovación educativa* de la *Universidad Camilo José Cela*; el consejo asesor de la revista *Cuadernos de Pedagogía*; el grupo de investigación *Conocimiento Abierto para la Acción Social CAAS*; el grupo de docentes *AulaBlog* y el *Colectivo DIME* (Docentes para la Inclusión y la Mejora Educativa).

La propuesta para la entrevista descasaba en nuestro interés por dialogar con él a propósito del *presente*, de los tiempos que corren y que nos recorren; dejándonos guiar en cierto modo por esas palabras de Giorgio Agamben, según las cuales se es contemporáneo en la medida en que no se coincide a la perfección con el tiempo que se vive. A partir de ahí, fuimos poniendo el foco en diferentes asuntos de actualidad, para problematizarlos.

Buena parte de la charla tuvo como foco lo que conocemos como *batalla cultural*, tratando de esclarecer cuáles pueden ser lo frentes o los polos que él identifica; cuál parece estar siendo el papel de los medios en todo ello; así como la permeabilidad o no de ciertas disputas en RRSS —y cierto *choque de relatos*— en las escuelas. Además, tuvimos la oportunidad de conocer su punto de vista acerca de cómo el cambio

1 Bárcena, F. (2022). La casa en la casa: meditación sobre el lugar del estudio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 148-157. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.14178>

social viene suponiendo, desde una determinada mirada, la falta de lo que él llama un *aggiornamento social y educativo* de base amplia que, bajo la estela y la memoria de lo que fueron y significaron los *Movimientos de Renovación Pedagógica*, nos permitiera apuntalar la defensa de la equidad y la inclusión. A este respecto, nos ofrece una sugerente reflexión que tiene que ver con las relaciones intergeneracionales y la discontinuidad de esa lucha social y educativa. Una interrupción que achaca en parte a que su generación ha crecido interpretándose durante demasiado tiempo como *los hijos de*, puede que no habiendo sabido asumir una determinada responsabilidad en lo que llamaríamos con Hannah Arendt *la transmisión y la renovación del mundo*.

En esa apuesta por reanimar un movimiento socio-educativo a la altura de los tiempos, Carlos tiene claro que el mundo académico tiene que dar un paso adelante; dimitiendo en cierto modo de su rol como experto puntual (como habitualmente son considerados por los medios de comunicación), para percibirse y proyectarse más como intelectuales, en el sentido *gramsciano*. Esa presencia (o ausencia) pública es, a su modo de ver, un espacio de pensamiento y de interlocución que sí está siendo ocupado por opinadores y por *think tank*, quienes se dedican intensamente a componer y difundir unos relatos a propósito de los debates educativos (también creándolos, al establecer *los marcos*).

Dedicamos también algunos minutos a analizar la relativamente reciente publicación del Informe PISA. Al respecto, Carlos valora en qué punto parece que estamos en cuanto al propio producto -el instrumento junto a la cosmovisión aparejada y a la orientación política que impulsa- y la relación que los países entablan con todo ello. Su impresión es que, pese a las críticas, PISA persiste (y sobrevive) bajo la continua demanda (previo pago) de los países para ser *medidos y clasificados*. Por otro lado, y según él lo ve, PISA no ha logrado en los últimos años apoyar o impulsar políticas educativas que verdaderamente hayan contribuido a transformar la educación de ningún país, de ahí que se torne agotada.

Hacia la última parte de la entrevista, la conversación giró, por un lado, en torno a la citada batalla cultural,

“Carlos tiene claro que el mundo académico tiene que dar un paso adelante; dimitiendo en cierto modo de su rol como experto puntual”

pero esta vez para hacernos ver que en las escuelas lo que ocurre como experiencias educativas no es solo lo que el recorte de realidad de las RRSS plantea, sino mucho más y con más riqueza. Y, por otro lado, Carlos puso sobre la mesa la sugerente imagen de una *frontera escolar porosa*, con la que nos invita a considerar lo importante de equilibrar las conexiones, pero también las debidas distancias, que se establecen entre los centros educativos y la sociedad.



En definitiva, charlar con Carlos es hacerlo con alguien que ofrece una mirada transversal, externa y muy actual acerca del estado de las cosas en educación y sus tensiones; una conversación que os invitamos a escuchar extensamente a través de nuestro Canal de YouTube.

Territorios (in)transitados. Claves para una educación (im)posible

Jiménez Gámez, R. A. (2021), UCA-Universidad de Cádiz

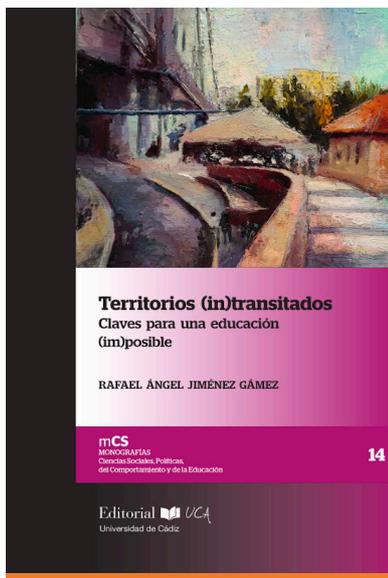
Valeska Cabrera Cuadros*

Recibido: 11 de enero de 2024 Aceptado: 12 de enero de 2024 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Cabrera Cuadros, V. (2024). Territorios (in)transitados. Claves para una educación (im)posible [Book Review].

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 5(1), 148-150. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18494>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18494>



Título: *Territorios (in)transitados. Claves para una educación (im)posible*

Año: 2021

Páginas: 182

Editorial: UCA - Universidad de Cádiz

Colección: Monografías. Ciencias Políticas, Sociales, del Comportamiento y de la Educación.

ISBN: 9788498288957

Es una gran oportunidad poder realizar una mirada retrospectiva del quehacer docente. Ello muestra las ganas de vivir la experiencia de educar desde el sentirse parte de las acciones cotidianas teniendo un rol activo y por, sobre todo, desde la (pre)ocupación del oficio docente. ¿Qué dimensiones aborda la profesión docente? ¿Cuál es el pensamiento pedagógico en el que nos posicionamos? son algunas preguntas que surgen de la lectura. Este libro es una invitación a reflexionar y a transitar caminos pasados, presentes y futuros, desde una conexión entre el error de las intersecciones que van apareciendo en el quehacer docente y que, muchas veces, parecen ser percepciones o decisiones que surgen de acciones espontáneas, pero que en el fondo están fundamentadas del recorrido personal, de la autorreflexión, del espacio que habitamos y de los temas que nos preocupan personal y socialmente.

El libro “*Territorios (in)transitados. Claves para una educación (im)posible*” refleja los pasos de un docente que se inicia como maestro de primaria que, posteriormente, llega a la universidad como docente e investigador. Desde su experiencia va pensando —junto a los lectores— cómo ha sido ese tránsito desde su (pre)ocupación por temas como el neoliberalismo y sus implicancias en educación. También trata el lugar esencial de la ciudad educadora inclusiva, la formación del profesorado y la investigación educativa y sus retos.



*Valeska Cabrera Cuadros [0000-0002-2560-6303](https://orcid.org/0000-0002-2560-6303)

Doctora en Educación y Sociedad

Profesora asociada Universidad de Barcelona (España)

vcabrera@ub.edu



Desde la introducción se evidencia el tono cercano y sincero de la obra, la cual no intenta ser un manual al uso, sino un espacio para la discusión en el que se encuentran temas diversos y conectados entre sí para ir dilucidando poco a poco las claves de la educación (posible).

En el primer capítulo 1 “*¿Hay algo más allá del neoliberalismo? Como ser anticapitalista en el siglo XXI*” se reconoce que el hecho educativo no puede concebirse sin una mirada crítica a la sociedad y a la distribución del poder en la misma sin la política. Establecer una relación entre las dimensiones: personales, pensamiento político y pensamiento profesional es un ejercicio complejo, especialmente porque suelen verse por separado, pero la práctica docente en sí misma es una práctica política que se ejerce desde lo personal. ¿Cómo habitamos el mundo? ¿Cuál es nuestra mirada como docentes en un mundo donde suele prevalecer el capitalismo y las desigualdades? El autor se pregunta: cómo ser anticapitalista en el mundo actual desde las dificultades y trata temas como: la economía de mercado, la economía social y solidaria, la democratización de la sociedad diversa y la equidad.

El segundo capítulo 2 “*Hacia la ciudad educadora inclusiva*” es una manera de explotar didácticamente la ciudad. Este tema tiene mucho potencial, especialmente porque en las normativas educativas actuales se pone énfasis en acercarnos al entorno para mirar con atención lo cercano. La ciudad es una manera de reconocer un espacio cultural para sentirse pertenecer a ella y evitar la idea de ciudad como un “no-lugar, como lo inhóspito” (Rodríguez, 2001). Cómo ha ido evolucionando el concepto de ciudad desde que el autor ejercía como docente de primaria, cómo ha ido integrando la mirada de docente en acción mientras ejercía como docente de universidad y cuáles son los retos actuales y futuros de las ciudades son planteamientos que siguen la línea de la propia experiencia. La preocupación por el espacio cercano: la ciudad se trata desde su compromiso con ciudad natal: Ceuta. Su narrativa es de gran relevancia porque es un encuentro con epistemologías que ayuden a acercarnos a las acciones de los docentes en su práctica y su articulación con el currículum, los saberes, conocimientos, contenidos y las formas de abordarlo didácticamente (Barrón, 2015).

El capítulo 3 “*La (de)formación del profesorado*” parte de la idea de una sociedad más equitativa y solidaria en concordancia con la universidad que forma docentes pioneros de la transformación de la sociedad. El autor realiza un recorrido histórico desde la década de los 80 hasta la actualidad sobre la integración de la formación de maestros en la universidad, sobre la formación inicial del profesorado, sobre el prácticum y la investigación-acción de las prácticas educativas. En este capítulo se realiza una crítica al rol de la universidad; institución que se ha ido alineando a las prácticas neoliberales: acreditaciones, cátedras relacionadas al mundo empresarial, transmisión de políticas educativas y la introducción de conceptos que esconden la destrucción del pensamiento crítico. Se reconoce la libertad que se tiene (o no) para expresar esas disconformidades del sistema para plantear alternativas que suelen ser consideradas utópicas. Estas y otras anotaciones de la formación del profesorado son necesarias para continuar reflexionando. Es sabido que el saber docente va más allá de un conocimiento técnico y disciplinar, más bien es un saber ligado a la vida y a la propia experiencia, una experiencia reconocida y re-elaborada (Contreras, 2011). En el siguiente capítulo se continúa con el valor de la formación e investigación desde la experiencia.

En el capítulo 4 “*Confieso que he investigado: dificultades y compromisos de la etnografía educativa*” se realiza la conexión docencia-investigación reconocida por las instituciones, aunque no siempre existe el deseo de investigar por parte de los docentes, especialmente por la falta de tiempo, la carga horaria y de tareas. Una de las cuestiones interesantes que se plantean en este capítulo es la idea de investigar como acción que repercute en la transformación de la sociedad neoliberal y excluyente para luchar por la inclusión de lo diverso. Esa intención es más que una filosofía de vida, es una manera de ver la investigación como algo efectivo, tal y como se plantea: desde la investigación-acción. En la introducción del capítulo 4 se plantea la investigación del fracaso escolar en Ceuta desde cuatro dilemas que consideran la situación social, económica y política, hecho que conecta con los anteriores capítulos y la inquietud de conseguir que las ciudades sean más equitativas. Se finaliza con la redacción de la experiencia de aprender a investigar a partir de la *banlieue* parisina, en el contexto de Nanterre, Francia, para hablar de la ciudad y después detenerse en un barrio de una escuela de primaria y, así, realizar un estudio etnográfico en un contexto multicultural.

Uno de los grandes valores de esta obra es el reconocimiento ideológico y pedagógico del autor, quien expresa su preocupación por temas que ha transitado en su quehacer profesional, considerando la singularidad de las experiencias propias y las compartidas con colegas del ejercicio docente e investigativo. El sentido de la docencia está en la interacción con los otros; con los aprendices (tanto docentes como estudiantes) y también con la comunidad. En esta obra se comparten las reflexiones que se fueron forjando en espacios de investigación y de formación del profesorado.

El pensamiento del autor transita en la intención de reducir las injusticias que se derivan del capitalismo, la lucha por conseguir una sociedad democrática, el rol de la política, el lugar de la ciudad donde las personas habitan y los desafíos de la formación y de la investigación. Todos ellos son temas que, sin duda, seguirán rondando nuestras preocupaciones como docentes y como ciudadanos.

REFERENCIAS

- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 60-63.
- Rodríguez, J. (2001). Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad *Revista de Estudios Sociales*, 10, 47-62.

RESEÑAS

Entre el deseo de aprender y la pasión por la historia: relatos en la universidad contemporánea

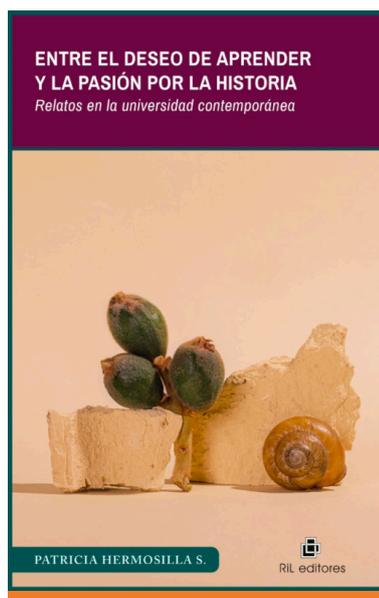
Hermosilla Salazar, P. (2020), Santiago/CL-RIL editores

Giseli Barreto da Cruz*

Recibido: 20 de noviembre de 2023 Aceptado: 11 de enero de 2024 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Barreto da Cruz, G. (2024). Entre el deseo de aprender y la pasión por la historia: relatos en la universidad contemporánea [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 151-154. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.17912>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.17912>



Título: *Entre el deseo de aprender y la pasión por la historia: relatos en la universidad contemporánea*

Año: 2023

Autora: Patricia Hermosilla Salazar

Páginas: 168

Editorial: Santiago/CL-RIL editores

ISBN: 9789560114686

El libro “Entre el deseo de aprender y la pasión por la historia: relatos en la universidad contemporánea” de Patricia Hermosilla, es el resultado de una investigación doctoral basada en la experiencia de una profesora de Historia Medieval. Alba, la docente que participa de la investigación y Patricia, la docente investigadora, se encuentran y conectan de tal manera, que las afectaciones de la experiencia vivida trascienden las tareas investigativas y se traducen en una narrativa pulsante de vida, sentidos y contribuciones político-pedagógicas.

Patricia, formadora de formadores, se adentra en el ámbito sagrado de la docencia, la clase de Alba, para investigar. Sin embargo, más que observar y producir datos empíricos, la investigadora es testigo de la conexión entre realidad y contexto, tradición y cultura, teoría y práctica, conocimiento y saber, enseñanza situada y aprendizajes significativos.

De la observación a la experiencia, emerge la reflexión y la irrupción de otros significados sobre el ser docente en la universidad actual. Y nos invita a pensar la experiencia de mediación docente entre la historia y la cultura, con un sentido reflexivo e investigativo y al mismo tiempo, comprometida con la vida y la humanidad de todos y cada uno de nosotros.



*Giseli Barreto da Cruz [0000-0001-5581-427X](https://orcid.org/0000-0001-5581-427X)

Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

cruz.giseli@gmail.com



Consecuentemente la experiencia investigativa en palabras de la autora es vivida como una acción para “ir en busca de los otros”, de lo que interpreto que allí se encuentra el su fundamento epistemológico para la autora, quien enfatiza:

Ha sido una aventura para encontrarme y pensar con ellos. En otras palabras, investigar para mí ha sido la acción necesaria para ir en busca de Alba y algunos de sus estudiantes que quisieron participar de este proceso, para estar y hablar con ellos, abriendo la posibilidad de conocerlos, sin la pretensión de develar quienes son y qué viven, sino para compartir algo de ellos, en relación a sus experiencias en el espacio universitario. (Hermosilla, 2023, p. 31)

Se trata de una narrativa de investigación horizontal, que sigue un camino de formación y diálogo, que sin renunciar a la complejidad que implica una elección epistémica como ésta, la investigadora se atreve a contar cómo una profesora enseña la Historia Medieval en una clase universitaria y como algunos de sus estudiantes aprenden. Narración realizada de forma sutil, intentando ser fiel a la historia narrada.

Es una investigación desarrollada con rigor, una escucha pedagógica atenta y comprometida, una mirada curiosa y reflexiva, una escritura respetuosa y delicada, cuyo resultado es una narrativa apasionante y cautivadora. La pasión por la historia que se apodera de la clase de Alba desborda los registros de clase y de campo, desembocando en la escritura de los fragmentos narrativos que componen el libro.

Dejarnos guiar por esta narrativa requiere que nuestros sentidos estén abiertos para entrar con Patricia, al espacio de la clase de Alba, cuya enseñanza se construye sobre una práctica reflexiva e investigativa y por cierto, emancipadora. Se trata de la práctica docente de una profesora que sabe enseñar, que sabe las razones por las que enseña, cómo enseña y, por tanto, nos invita a pensar “(...) que la universidad sea un lugar habitable, intentando profundizar en lo que para ellos tiene sentido; espacio de significados, donde tiene cabida el deseo y la pasión por saber.” (Hermosilla, 2023, p. 23).

Cada fragmento de vida y experiencia nos lleva a cuestionarnos y reflexionar sobre el sentido de la educación y la formación que orienta nuestra enseñanza. Se trata de un texto sustentado en una sólida perspectiva teórica que no se reduce a contar un lugar común que ofrece la evidencia de la investigación, sino que reúne al mismo tiempo a Patricia la investigadora, Alba la profesora, a Carmen, Neus, Anna, Tony, Caridad y Eulalia, estudiantes universitarias, como co participantes en la producción de un conocimiento situado, a partir de lo vivido.

El conocimiento producido en el libro, toma la forma de fragmentos que, articulados de manera cohesionada, nos permiten acceder en primer lugar al camino investigativo vivido, cuyo relato evidencia el rigor epistémico y metodológico. Para el brasileño Paulo Freire, una de las tareas primordiales del educador democrático es trabajar el rigor metodológico, con el que los estudiantes deben abordar los objetos de conocimiento. La enseñanza no se limita al “tratamiento” superficial que se le da al objeto o contenido, sino que por el contrario, abarca la producción de las condiciones en las que el aprendizaje crítico es posible. “Y estas condiciones implican o requieren la presencia de educadores y estudiantes creadores, investigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes” (Freire, 1996, p. 29).

Del camino vivido en la investigación y relatado en el primer fragmento, surgen el segundo y tercer fragmentos, que retratan con claridad y sensibilidad, sin perder profundidad, la pasión de Alba: contar y enseñar la historia. La tensión y la belleza entre ser historiador y ser docente. La trayectoria y la enseñanza de Alba se dan a conocer de tal manera que la experiencia, el diálogo y la reflexión son hilos entrelazados en una trama instigadora y elocuente. De la práctica docente observada a la práctica narrada, la enseñanza cobra forma y densidad con autonomía, creatividad y autoría, condiciones imborrables para ser docente en la universidad contemporánea.

Tal como relata la autora:

Alba al narrar a sus estudiantes la historia como lo hace, transforma el tiempo del relato, porque hace presente el pasado —lo revive—, y va transitando desde el acontecimiento hacia el sentido. Se trata en definitiva de un conocimiento encarnado, cuyo interés está puesto en la comprensión del proceso histórico, sin pretensión de ser reveladora de la verdad. (Hermosilla, 2023, p. 101)

Finalmente, el último fragmento trae las experiencias de seis estudiantes universitarios sobre el deseo de aprender, sobre la docencia y la universidad. A partir de sus relatos la investigadora, resalta “(...) *la fuerza para persistir en la tarea de vivir la experiencia de formación en la universidad*” (Hermosilla, 2023, p. 111). Y consecuente con ello, se pregunta desde una perspectiva crítica: “¿qué podemos hacer —individual y colectivamente— frente a los que se identifica como la única manera de vivir la universidad?” (Hermosilla, 2023, p. 119).

La docencia universitaria, orientada a la formación profesional e intelectual de los estudiantes, está llamada en la época contemporánea a experimentar otras formas de vivir la universidad, especialmente en las relaciones que se establecen con el conocimiento, la sociedad y las personas tanto individual como colectivamente. En este movimiento, la idea de pensamiento vivo de Lloret (1998), es evocada por Hermosilla (2023) como una posibilidad viable de escucha sensible y discurso crítico, capaz de producir afectaciones mutuas entre quienes enseñan y aprenden y provocar así otras formas de ser y estar en el mundo. Es una manera diferente e insurgente de relacionarse con el conocimiento y con quienes se encuentran en este circuito de producción de sentidos, narrativas de vida y formación, comprometidas con lo humano y lo social.

En diálogo con Neus, un estudiante, la autora reconoce la necesidad e importancia de “(...) *pensar el espacio y el tiempo en la cotidianidad, de quienes aprendemos y enseñamos, y, con ello, de crear algo nuevo para nosotros en la universidad*” (Hermosilla, 2023, p. 123). En este sentido, no se trata de pensar la enseñanza exclusivamente dentro del aula, sino de construir una enseñanza relacional situada en el tiempo y el espacio, que asuma la cotidianidad y el diálogo como medios estratégicos, para analizar la realidad y proyectar formas de afrontarla, en las que la vida, la diversidad, la inclusión y la emancipación de todos y cada uno de nosotros es lo que importa.

Desde esta perspectiva, con entusiasmo y esperanza la autora concluye:

No somos máquinas, aunque la fuerza del mercado —antigua en nuestra historia— nos intente arrastrar y ubicarnos como parte de un engranaje para el lucro y la reproducción. Frente a las narraciones de Carmen, Neus, Anna, Tony, Caridad y Eulalia, no puedo ahora más que guardar silencio, e intentar una vez más sacar saber de sus experiencias de aprendizaje con las que nos hablan

una y otra vez de la fuerza que hay en ellas, y del valor de aprender de sí mismos, con otros y de otros, orientados por el deseo de nuevos relatos para sus vidas, en un movimiento que hacemos hasta el último día de nuestras vidas, porque no estamos determinados, estamos en camino. (Hermosilla, 2023, p. 140)

La autora, nos permite generosamente adentrarnos en su libro como lectores y participar de una experiencia densa, profunda y que invita a la reflexión sobre el conocimiento y la investigación (auto)biográfica, así como al campo de la Didáctica y la docencia en la Educación Superior. Se trata, sin duda, de una lectura que vale la pena hacer en este tiempo.

REFERENCIAS:

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Terra.

Lloret, C. (1998). "Prólogo". En N. Pérez de Lara, *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas de educación especial* (pp. 11-13). Laertes.

Cinco ejercicios de pensamiento educativo

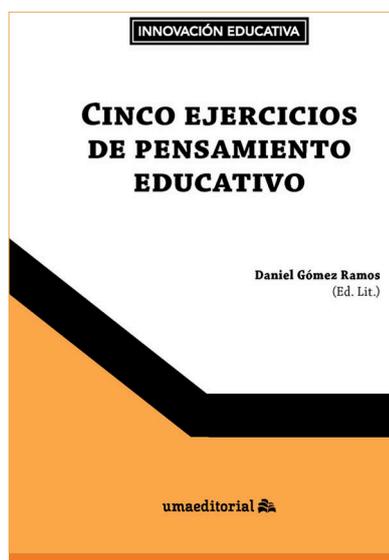
Gómez Ramos, D. (2023), UMA Editorial

Alejandro de los Santos*

Recibido: 15 de enero de 2024 Aceptado: 16 de enero de 2024 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: de los Santos, A. (2024). Cinco ejercicios de pensamiento educativo [Book review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 155-158. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18565>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.18565>



Título: *Cinco ejercicios de pensamiento educativo*

Año: 2023

Autor: Daniel Gómez Ramos

Páginas: 155

Editorial: Uma editorial

Colección: Innovación educativa

ISBN: 978-84-1335-227-5

Cogito ergo sum, locución latina acuñada por René Descartes y que fue el pilar del racionalismo occidental. Traducida al castellano de forma literal como “pienso, por consiguiente soy”. Pese a parecer un aspecto más que evidente, *Cinco ejercicios de pensamiento educativo* nos muestra la relevancia de esta máxima filosófica que implica no sólo para la subjetividad humana sino más concretamente para las profesiones educativas en su responsabilidad social. Garcés (2017) ya nos advertía de la condición póstuma de las sociedades postmodernas, pues el contexto biopolítico actual se enmarca dentro de la servidumbre capitalista. El oficio docente siempre se ha caracterizado por la “libertad de cátedra”, frente al cual el autor nos cuestiona si realmente es así.

Hoy día vivimos en la cultura de la inmediatez, en un mundo globalizado que nos bombardea constantemente con información y donde la premisa social es la eficiencia para poder estar a la altura de los intereses capitalistas que terminan por homogeneizar nuestras acciones y pensamientos. Aquí es donde este libro cobra relevancia, pues vislumbra la posibilidad de existir desde la libertad de pensar y reinventar el concepto de educación, desatándolo de los modelos estandarizados que simplifican y deshumanizan el valor de la pedagogía.



*Alejandro de los Santos [0000-0002-8792-3996](https://orcid.org/0000-0002-8792-3996)

Doctorando en Educación y Comunicación Social. Universidad de Málaga (España)

aledlsantos@uma.es



Daniel Gómez Ramos es el responsable de esta obra. Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona con un extenso bagaje en la educación social y la investigación educativa. Concretamente, ha desarrollado diversas investigaciones partiendo de metodologías narrativas y experienciales, hermenéuticas y fenomenológicas. Además, en los últimos años ha trabajado como docente investigador en la única universidad ecuatoriana que forma educadores que pertenecen al quintil de pobreza más bajo de la población, interviniendo en proyectos de vinculación de instituciones educativas con la sociedad, implementación de políticas públicas y de estrategias de intervención frente a la exclusión social.

Introduciéndonos ya en su libro, pensar, como él nos alude, es pensar lo no pensado aún, aquello que siempre queda fuera de lo ya pensado. El libro comienza con una reflexión muy relevante acerca del concepto de e-ducar (guiar hacia fuera) como un proceso de pérdida de uno mismo, pues hace especial mención a la relación entre sujeto y conocimiento. Existe una tendencia a nombrar la “adquisición de conocimientos” cuando realmente es el conocimiento quien altera nuestra forma de relacionarnos con los otros, con el mundo y con uno mismo. Para ello, el autor nos relata qué se pone en juego cuando en lugar de saber qué hacer, guiados por lo que el marco normativo nos impone y no por nuestra propia ingeniosidad profesional, pensamos en cómo actuamos.

En el primer capítulo del libro, nos expone que toda experiencia se manifiesta a través de una relación con algo ajeno a lo nuestro (*eks-periencia*) y no sólo reside el valor en la presente acción, sino en cómo se traslada lo que uno ha vivido a nuevos interrogantes y planteamientos posteriores que orienten el sentido pedagógico de la misma práctica. Gómez nos plantea la escritura como lenguaje que canalice no meramente lo vivido desde una perspectiva descriptiva, sino el qué me cuestiono sobre mis modos de pensar y actuar en relación con las situaciones que se dan en el aula. En definitiva, un tiempo de estudio (Bárcena, 2020) donde la narración subjetiva de nuestro existir plasma una realidad que evoca en el lector un pensamiento libre. Además, ello genera verdad, pues esta no se corresponde con la unicidad o lo estático, sino que su producción tiene lugar en el choque entre una exterioridad y una subjetividad, la inquietud del lugar desde donde se experimenta el mundo (Larrosa, 2019).

Al igual que el autor, como escritor de esta reseña emprendo un proceso de investigación, en el cual se construyen los sentidos que hallo en la lectura. A su misma vez, por lo tanto, se trata de una biografía, una auto-narración, ya que integro mi relación con el libro con aquello que ya soy (Bárcena y Mèlich, 2014).

Continuando con el segundo capítulo, otro concepto llamativo es el “sujeto activo”, que se presta a las exigencias societales de productividad y eficiencia. Esto recuerda al término “proactividad” que es comúnmente empleado sobre todo entre las generaciones jóvenes como cualidad a destacar para el acceso al mundo laboral. El autor explica que se caracteriza por una ausencia de emoción pues no puede acceder a las afecciones del mundo ni encontrarse con la diferencia. En la escuela, el supuesto modelo pedagógico se torna pues a un modelo ideológico, condenado a la eficiencia y el rendimiento.

Es por ello por lo que se ha de reivindicar el sentido educativo, que es el que guía la acción del profesorado. La acción educativa se fundamenta en cuestionarse su sentido, por lo tanto, transforma la educación demostrando la absurdez de un modelo, pues este no contempla la

pluralidad de significados que caracteriza lo pedagógico. Los constantes interrogantes acerca del sentido educativo, pese a estar condenados a ser vulnerables o falibles, sostienen la verdad que continúa reinventando el concepto de educación.

En la tercera parte del libro, Gómez nos justifica el valor de la teoría desde su etimología, pues el término comparte raíz con la palabra teatro. *Theatai* eran los espectadores en la antigüedad clásica y, en el caso de la teoría, alude a la vida contemplativa. La *vita contemplativa*, según Hugo de San Víctor, es la pura quietud para la visión de la verdad en el desierto. Esto quiere decir que el pensamiento de la contemplación tiene un enfoque desde fuera que es despojado de las proyecciones que uno muestra cuando está actuando. Ello ayuda a ver, en el caso de la investigación educativa, el objeto de estudio como algo sin definir y que siempre está por determinar, pues el fin es en sí mismo. Y para poder tener esta visión, el mundo ha de pensarse desde una postura distanciada, de ahí el origen de la escuela (*scholé*), el tiempo liberado, en el cual evadirse del mundo para pensar y cuestionarlo.

Continuando con el cuarto capítulo del relato, el autor menciona a Foucault (1994) para conversar sobre la *épimeleia*, un principio escolar perteneciente a las escuelas helénica y romana. Este consiste en mantener una atención sobre los modos de pensar, sentir y comportarse, donde se pretende omitir la voluntad. En definitiva, el dominio de uno mismo. Un método para alcanzar este principio es la escritura, un medio para pensar, ya que ayuda a centrar la atención. Además, la acción de escribir nos permite expresar el afecto causado por un pensamiento.

Y al igual que la escritura, la lectura también es otro canal para pensar cuya raíz es compartida con la recolección, pues tiene mucho que ver con los frutos que el estudiante cosecha gracias a la motivación transmitida a través de quien le guíe por el camino del ejercicio, pues en muchas ocasiones es el esfuerzo continuado el que antecede al deseo. Cuando aprendemos una lengua, no sólo implica el pensar y el escribir, sino que te introduce en una herencia simbólica e histórica.

El autor hace referencia a Santiago Alba Rico en su *Capitalismo y nihilismo*, para definir las tres formas existentes de relacionarnos con las cosas: aquellas que consumimos, las que usamos y las que miramos. Este nos advierte del peligro que corre la sociedad al destituir la identidad de las cosas cuando se reducen a meros medios para la reproducción de la vida. Aquello que miramos (contemplamos) es porque renunciamos a utilizarlo o consumirlo, y por tanto se conserva en el tiempo y está al alcance de todos. Todas esas cosas dignas de observar son lo que mantiene viva la cultura y nos liga a una herencia cultural, a un espacio común que compartimos con quienes habitamos, pero también con quienes nos antecedieron y con aquellos que están por venir. Todos esos artefactos culturales como los denomina el autor, son dignos de estudio y por ello se preservan y hacen la vida humana posible, porque son un medio sin fin, lejos de tener un carácter consumista o utilitarista.

En el quinto y último capítulo del libro, el autor nos habla del cuidado de la atención, el valor ético de la mirada y la caricia pedagógica. Uno es humano cuando es susceptible al cambio, pues no es la racionalidad lo que nos une como especie, sino nuestra condición de seres carentes. Somos relacionalidad, para vivir juntamos y diferenciamos para crear mundos simbólicos en los que poder habitar. En el encuentro con el niño, definirlo es ir en contra de su ser, pues no es alguien en quien ejercer una posición de poder ni una proyección de nosotros mismos (Meirieu, 1998).

La respuesta ante la ausencia de su ser es la caricia, la cual no pretende reconocerlo, sino respetar una distancia en la cual ofrecemos un espacio para recibir lo que no se sabe, pues la condición humana es la carencia de un conocimiento completo y de la incertidumbre. Por eso, como cita Gómez, la atención es un acto de fe. Cuando miramos por primera vez, inevitablemente aparece el prejuicio, la voluntad y asumir lo que vemos como “normal”. No obstante, cuando volvemos a mirar, en ella se encuentra la acogida y el cuidado de lo ajeno, de lo diferente, de la alteridad. Ello desde una postura vulnerable para consentir que el otro deje en nosotros una huella.

En definitiva, a lo largo de esta lectura, se nos invita a volver a cuestionarnos el significado de las palabras para acoger nuevas acepciones, retando así los modelos de interpretación prefijados con objeto de dar lugar al pensamiento. El autor nos ayuda a explorar un pensar filosófico que emancipa nuestra manera de entendernos como profesionales de la educación, el público al que va destinada esta lectura más que recomendada, aunque sea un reto para aquellos que no estén familiarizados con un género más reflexivo.

REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2020). El profesor en el estudio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 193-199. DOI: <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i2.9612>
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Miño y Dávila.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.
- Gómez Ramos, D. (2023). *Cinco ejercicios de pensamiento educativo*. UMA Editorial.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Laertes.