

márgenes

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

Vol. 5(2) julio, 2024

ISSN-e 2695-2769



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

umaeditorial 

|mār
ge
nes

EDITORIAL

Parar para pensar

Stop to think

EQUIPO EDITORIAL 6-7

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Lógicas hegemónicas de Evaluación: Tensiones y contradicciones de la Evaluación en la Enseñanza

Hegemonic logic of Evaluation: Tensions and contradictions of Evaluation in Teaching

INGRID SVERDLICK 8-25

Las tesis doctorales: historia, política y legislación universitaria

Doctoral theses: history, politics and university legislation

VICTORIA E. ÁLVAREZ JIMÉNEZ Y CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO 26-43

La educación en valores, en revistas académicas hispanoamericanas (2001-2020):

una aproximación con herramientas digitales

Values education, in Hispanic American journals (2001-2020): an approximation with digital tools

LEVY FARÍAS NAVARRO Y MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA 44-66

INVESTIGACIONES

Vitoria-Gasteiz ciudad educadora y cuna de escuelas infantiles municipales, paradigmas de bienestar emocional y buen trato

Vitoria-Gasteiz educating city and cradle of municipal nursery schools, a paradigm of emotional wellbeing and good treatment

ALAITZ TRESSERRAS, GEMA LASARTE Y BEATRIZ GARAY IBÁÑEZ DE ELEJALDE 67-82

Acompañamiento en el espacio de la práctica PreProfesional de la formación de magisterio y educación física de Uruguay. Una construcción colectiva

Support in the space of pre-professional practice for teacher training and physical education in Uruguay: a collective construction

ALEJANDRA RODRÍGUEZ AGUIRRE Y MANUEL MORALES VALERO 83-104

Los seminarios del Practicum como espacio formativo para el desarrollo de saberes profesionales

The Practicum seminars as a training space for the development of professional knowledge

MARÍA VICTORIA MARTOS-PÉREZ, NIEVES BLANCO GARCÍA, Y ESTER CAPARRÓS MARTÍN 105-119

EXPERIENCIAS

El desafío de escribir la tesis de posgrado

The challenge of writing the postgraduate thesis

KARINA PAOLA GARCÍA MEJÍA Y LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE 120-137

ESTUDIANTES

Transición escolar de dos alumnos inmigrantes de 1,5 generación de origen chino en el sistema educativo español: Un estudio cualitativo

School transition of two 1.5 generation immigrant students of Chinese origin in the Spanish educational system: A qualitative study

TIANTIAN LI 138-159

Estereotipos de género en las trayectorias de los profesionales masculinos dedicados a la Educación Infantil

Gender stereotypes in the trajectories of male professionals dedicated to Early Childhood Education

VALLE SALDAÑA VADILLO 160-180

HISTORIAS MÍNIMAS

Punto de encuentro

Common ground

GUSTAVO GONZÁLEZ-CALVO 181-183

Las preposiciones SÍ importan en la investigación educativa

Prepositions DO matter in the education research

ROSA VÁZQUEZ RECIO 184-192

Nadie es normal

No one is normal

CRISTÓBAL GÓMEZ MAYORGA 193-195

Palabras para Julia

Words to Julia

PABLO CORTÉS-GONZÁLEZ 196-202

Pensando en tiempos de infancias

Thinking about childhood times

SILVIA OBALLE 203-206

ENTREVISTA

“Estamos obligados a pensar para no ser pensados por otros”. Entrevista a Amador Fernández-Savater

“We are forced to think so as not to be thought by others.” Interview with Amador Fernández-Savater

ESTER CAPARRÓS MARTÍN, J. EDUARDO SIERRA NIETO y ROSANA BAZAGA SANZ 207-210

RESEÑAS

Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias. Una guía para docentes

Martínez Martín, I. y Sanz Landaluze, J. (coords.) (2023), Los Libros de la Catarata

ANDRA SANTIESTEBAN 211-213

Escuela y transformación social: Otra mirada de la organización educativa

Hermosilla Salazar, P. (2020), Pablo Cortés-González, José Ignacio Rivas-Flores,

Analía E. Leite-Méndez (2023), Ediciones Octaedro

RODIEL RODRÍGUEZ DÍAZ 214-216

Oficios para vivir

Díez Navarro, M.^a C. (2024), Olé libros

J. EDUARDO SIERRA 217-219

Parar para pensar

Stop to think

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

To cite this article: Sierra Nieto, J. E.; Pérez Granados, L.; Caparrós Martín, E.; Fernández Navas, M.; Alcaraz Salarirche, N.; García García, M.; Martín Alonso, D.; Postigo Fuentes, A.; Pérez García, Á.; Viñoles, V. y Martínez Martín, I. (2024). Parar para pensar. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 6-7. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20341>
DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20341>

Hace un año presentábamos el número de nuestra revista con un editorial que titulábamos “Leer con exigente ligereza”. Estaba en nuestro ánimo acompañarnos con el estío y sus fatigosas condiciones, sugiriendo una lectura ligera en el sentido de ágil, viva y hasta con un punto de levedad. Una ligereza, decíamos entonces, que invitase a contradecir ciertas disposiciones que sostenemos al leer; alejándonos algún grado de la rigidez que en ocasiones trae consigo el adjetivo “académico”. Pues bien. Con este nuevo editorial buscamos hacernos eco de aquel otro, para compartir algunas meditaciones a propósito de la experiencia de la lectura.

Nos viene preocupando que leer una revista científica se convierta en una práctica automática orientada de manera férrea por propósitos académicamente *rentabilistas*. Como también nos preocupa que no reparemos lo suficiente en nuestra experiencia de la lectura: ¿qué nos motiva a hacerlo? ¿Con qué energía nos disponemos a ello? ¿Qué nos ocurre al recorrer las líneas? ¿Qué pasa y qué queda? Pero ¿y si el que le prestemos escasa atención pueda deberse a que damos por hecho que sabemos leer (¡!)?

Contaba Jorge Larrosa (2003)¹ al respecto que leemos todos los días y que nos dedicamos profusamente a hablar sobre nuestras lecturas. Sin embargo, se pregunta si quizá *las posibilidades de la lectura no estarán reducidas por nuestro saber leer* (por los modos instituidos e incorporados de concebir y encarar la lectura). Frente a esto, nos propone que nos paremos a pensar, lo que significa *convertir en problema todo lo que ya sabemos* (incluso lo que sea leer).

Tomemos dos de esas palabras, “pararse” y “pensar”, para jugar un poco con ellas, para hacerlas sonar. Precisamente porque el verano (escribimos esto en ese periodo en que la educación en las escuelas, institutos y facultades, especialmente, se toma un respiro), trae algo de parada, sembrando la posibilidad de una interrupción y proporcionándonos distancia. Ocurre entonces que una revista publica un número en una época organizada para parar, dándose unas

1 Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.

* margenes.revista.uma@uma.es

condiciones particulares de lectura, a medio camino entre el agotamiento y la curiosidad, entre la inercia y el fisgoneo. Ocurre, también, que el nuestro no es un proyecto comercial, es decir, que no buscamos ofrecer un contenido que pueda ser vendido y comprado, como tampoco uno que simplemente entretenga. Así, apelar a palabras como ligereza, curiosidad o fisgoneo, es una forma poética de expresar eso que Jorge Larrosa llamaba en el mismo texto, “desautomatizar nuestra percepción de las cosas”.

Parar para pensar, decíamos.

Hace no mucho, Antonio Muñoz Molina² publicaba en *El País* un texto que titulaba “Hacer no haciendo”. La tesis que desarrollaba era la siguiente: bajo nuestra mentalidad occidental y moderna, los avatares de la vida han de ser siempre atajados, esto es, no debemos amilanarnos ante las situaciones que se nos ponen por delante, a riesgo de que algo crucial quede por solucionarse, arreglarse o transformarse. Sin embargo, la vida nos enseña que hay veces (y Muñoz Molina nos trae varios ejemplos desde el taoísmo o la desobediencia civil) en las que no hacer nada resulta muchísimo más fructífero. Por ejemplo, cuando los campos deben permanecer en barbecho para así recuperarse de la sobreexplotación agraria; o cuando en los trabajos artísticos conviene soltar el pincel o levantar las manos del teclado para que el proceso creativo se airee.

En la entrevista que hemos compartido con Amador Fernández-Savater, justamente nos habla de cómo la celeridad de los tiempos nos empuja a un modo automático de existir que se caracteriza por *entrar al trapo*; sin pausa, sin descanso. Y al ser movilizados por esa pulsión hiperactiva, gozamos de escaso dominio sobre el contenido y la modalidad del pensamiento, *siendo pensados por otros*. El propio Amador nos recordaba las sugerentes ideas de Simone Weil a propósito de la atención como una potencia que pasa de entrada por hacer un trabajo en negativo, es decir, por cultivar el arte de la espera, de la receptividad; para que así nuestra relación con el mundo pueda darse bajo otras modalidades. Y por eso decíamos con Larrosa que quizá lo que nos convenga sea *desautomatizar* la vida —y la lectura—, como quien deja reposar la masa antes de trabajarla, o como quien deja secar la figura de arcilla antes de pintarla.

Esta es solo una invitación, claro. Llegará el otoño y, con él, recomenzará el curso. Nos apremiarán los preparativos y se nos acumularán las reuniones. Aun así, nuestra particular invitación a la lectura pasa por no adelantarnos y por renunciar (puede que de forma experimental) a la condición de *vida activa* capitalista (también la académica).

Esperamos que, al igual que nosotras y nosotros, encontréis en este número un respiro y un espacio para experimentar la lectura.

Nos encontramos en los *Márgenes*.

2 Muñoz Molina, A. (13 de julio de 2024). Hacer no haciendo. *El País*. <https://elpais.com/opinion/2024-07-13/hacer-no-haciendo.html>

Lógicas hegemónicas de Evaluación: Tensiones y contradicciones de la Evaluación en la Enseñanza

Hegemonic logic of Evaluation: Tensions and contradictions of Evaluation in Teaching

Ingrid Sverdlick*

Recibido: 5 de marzo de 2024 Aceptado: 24 de junio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Sverdlick, I. (2024). Lógicas hegemónicas de Evaluación: Tensiones y contradicciones de la Evaluación en la Enseñanza. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 8–25. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19246>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19246>

RESUMEN

En el presente artículo, escrito como un ensayo, se busca aportar a la reflexión sobre los discursos y las prácticas de evaluación que abonan al pensamiento hegemónico meritocrático sobre la educación, reforzando la función conservadora de reproducción social y cultural (Bourdieu y Passeron, 1967). Se propone una reflexión sobre la evaluación en la enseñanza, en un escenario en el que la escuela parece estancada en debates infértiles sin avanzar en la construcción de un pensamiento crítico habilitante o promotor de una mirada analítica que problematice el consumo voraz y acrítico de información que proviene fundamentalmente de las redes sociales y los medios masivos de comunicación. Asimismo, se analizan las resistencias, las tensiones y contradicciones que conviven con las ideas y acciones propuestas desde un enfoque pedagógico de la evaluación como práctica valorativa y reflexiva, democrática, y cuyo sentido y funcionalidad es indisoluble de la enseñanza. Como aporte para profundizar en el tema, se relata y analiza una experiencia de evaluación masiva en la Provincia de Buenos Aires que se posiciona como una política de enseñanza e interpela la lógica hegemónica de las pruebas estandarizadas.

Palabras clave: evaluación en el aula; pruebas estandarizadas; evaluación y reproducción de las desigualdades; enseñanza y evaluación; evaluación democrática

ABSTRACT

This article, written as an essay, seeks to contribute to the reflection on the discourses and practices of evaluation that support the hegemonic meritocratic thinking on education, reinforcing the conservative function of social and cultural reproduction (Bourdieu and Passeron, 1967). A reflection on evaluation in teaching is proposed, in a scenario in which the school seems to be stuck in fruitless debates without advancing in the construction of a critical thinking that enables or promotes an analytical view that problematizes the voracious and uncritical consumption of information that comes mainly from social networks and mass media. It also analyses the resistance, tensions and contradictions that coexist with the ideas and actions proposed from a pedagogical approach to evaluation as an evaluative and reflective, democratic practice, whose meaning and functionality is inseparable from teaching. As a contribution to deepen the subject, it is described and analysed an experience of mass evaluation in the Province of Buenos Aires, which is positioned as a teaching policy and challenges the hegemonic logic of standardised tests.

Keywords: classroom assessment; standardized testing; assessment and reproduction inequality; teaching and evaluation; democratic assessment



* Ingrid Sverdlick [0000-0002-6501-1064](https://orcid.org/0000-0002-6501-1064)

Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)

ingridsver@gmail.com



1. INTRODUCCIÓN

En noviembre de 2023, cuando estaban aconteciendo las elecciones generales para la presidencia en mi país, aún tenía entre los pendientes el terminar de escribir este artículo. Pasó el día de los comicios y lo que venía siendo una tendencia amenazante se concretó con la triste confirmación que el pueblo argentino eligió un candidato de la ultraderecha para gobernar el país por los próximos cuatro años¹. La plataforma del nuevo gobernante no ocultó lo que otrora las propuestas de derecha disimulaban por temor a perder votos. En este caso se dijo de manera explícita que la idea central será privatizar todo lo que se pueda para que el mercado regule libremente desde la oferta y la demanda. La educación entra en las generales de la ley y habrá que ver qué puedan hacer en esta materia, aunque es esperable que busquen gestionar políticas asentadas en la meritocracia, en la evaluación como “control de calidad” y en la libre competencia de escuelas (subsidiando a la demanda con vouchers² como están pregonando). Las ideas que se sostienen desde esa línea de pensamiento, que autodenominan “anarcocapitalismo libertario³”, sugieren que “el mejoramiento de la calidad” será por causa del libre mercado: estimulando la competencia entre escuelas y la supuesta libre elección de las familias. Con el paradigma de la meritocracia como estandarte, la restricción de la intervención estatal sólo podrá profundizar las desigualdades⁴. Como pudimos experimentar en la etapa neoliberal de la década del 90, es altamente probable que, más allá de los debates sobre esta cuestión, que llevan más de 35 años en Argentina⁵, la evaluación recupere centralidad en la política educativa, retrocediendo hacia las visiones tecnocráticas más ortodoxas.

En este contexto, y con el ánimo aún golpeado por estos acontecimientos, lo que había empezado a escribir con cierto optimismo sobre una experiencia de evaluación innovadora, se me hizo extraño y regresó a mi mente un pensamiento —hay que confesar, algo pesimista— que desde hace tiempo me viene preocupando. Basta con recordar a la pandemia COVID 19 (2020-2022), esto es un par de años para atrás en esta década y parecería que las realidades han superado todo lo imaginable en ese tiempo, cuando abundaban los pronósticos sobre el devenir de nuestras sociedades: pronósticos optimistas, pesimistas y escépticos que generaron acalorados debates en diferentes ámbitos sobre los efectos de un acontecimiento que tocó al mundo entero sin distinción⁶. En la culminación del año 2023 e inicios del 2024, el mundo se encuentra

1 El presidente electo resultó Javier Milei del partido La libertad Avanza para el período dic 2023 – dic 2027.

2 Son bonos o cupones que el Estado emite para que las familias compren educación ya sea a empresas privadas como a las escuelas estatales. El Estado pone a competir a las instituciones, haciendo que dependan de lo que recauden a través de los bonos, y/o de lo que se cobre aparte. Cuantos más alumnos se consigan por parte de las instituciones, más recursos económicos se tiene.

3 Una excelente nota de prensa escrita por Daniel Filmus en febrero de 2024 resulta muy ilustrativa de las ideas del nuevo gobierno. Se puede consultar en <https://n9.cl/fmgyo>

4 Independientemente de las críticas al sentido y utilidad de las pruebas estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, lo que ha quedado en evidencia de manera contundente, en cada nueva edición de las pruebas, es que el nivel socioeconómico de la familia es el principal predictor de los resultados que obtienen las y los estudiantes de todos los niveles educativos.

5 Parte de esos debates se pueden recuperar en el Dossier: 30 años de evaluaciones educativas en América Latina en el jornal de políticas educacionales. Vol. 17 (2023) DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v17i2>

6 Algunos de esos debates se pueden hallar en el número de Anales de la Educación Común publicado en 2021 y disponible en <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/670>

convulsionado por las guerras, que no sólo no cesan y se naturalizan, invisibilizándose, sino que se expanden y amenazan con generalizarse. Las ultraderechas van pintando el mapa con sus colores, tanto en Europa como en América Latina, dejando descolocadas a un abanico de opciones políticas que, al menos discursivamente se manifiestan por la defensa de los derechos sociales y por sociedades más justas, igualitarias, solidarias y atentas a prevenir y evitar la destrucción del medio ambiente⁷. La democracia se encuentra amenazada por poderes que han encontrado nuevos disfraces y formas de tergiversación, persuasión, cooptación y convencimiento a una ciudadanía aturdida por el incesante bombardeo y la exposición permanente a la desinformación y a cualquier contenido que circula en las redes como falsas verdades o noticias falsas conocidas como fake news. A parecer la ciudadanía está decepcionada por años de promesas incumplidas; promesas que no pudieron revertir las desigualdades estructurales ni la distribución inequitativa ni la pobreza. Se ha ido configurando una población cada vez más escéptica a las posibilidades de encontrar respuesta en las y los gobernantes, permeable a propuestas agresivas que catalizan su malestar. En este río revuelto y frente a la desazón generalizada, los discursos negacionistas y antidemocráticos han ido encontrando un lugar por donde colar, apelando a una emocionalidad de violencia y odio, que, por otro lado, es la que sirve para justificar, participar y tomar partido en las guerras, como se está viendo en Europa, Asia y África en estos últimos años (Sverdlick y Austral, 2023)⁸.

Con este panorama, la pregunta sobre qué está haciendo, o que debiera hacer la escuela en la formación de las nuevas generaciones y la incidencia que tiene o debiera tener en el pensamiento e ideas de la ciudadanía, se reactualiza y requiere profundizarse. Como diagnóstico, se podría señalar que la educación escolarizada hace ya tiempo ha perdido la hegemonía en la socialización y en la difusión de información, por la presencia cada vez más omnipresente de internet, de las redes y de los medios masivos de comunicación. Esta pérdida está en relación con el poder de propagación de la ideología neoliberal por las mismas redes sociales y a través del contenido que circula por internet de una manera avasalladora, que avanza de manera contundente sobre la formación del pensamiento de la población de cualquier edad. Este escenario es posible en tanto que se retroalimenta con el consumo indiscriminado de productos, servicios e ideas, con la promoción de un individualismo competitivo como forma de pensar y estar en el mundo y con un escepticismo político que desarrolla un escenario de presente continuo sin lugar para la reflexión sobre el pasado, sobre el presente y la proyección de un futuro para el mundo.

En el presente artículo se busca, por un lado, retomar las críticas a los discursos y las prácticas de evaluación que abonan al pensamiento hegemónico meritocrático sobre la educación, reforzando la función conservadora de reproducción social y cultural (Bourdieu y Passeron, 1967); y por el otro, analizar otras posibilidades para pensar una evaluación cuyo sentido y funcionalidad sea indisociable de la enseñanza. En el desarrollo me propongo abordar cómo, a pesar de tantos debates, ríos de tinta escritos sobre el tema, al menos desde hace 35 años y de una enorme cantidad

7 Me refiero a las opciones políticas que históricamente se identificaron con versiones de las llamadas izquierdas, centro izquierdas, e incluso socialdemocracias progresistas.

8 Hay guerras que concitan más interés y prensa que otras, como las de Israel y Hamás en la Franja de Gaza, o la de Rusia con Ucrania. Menos difusión concitan los conflictos armados a gran escala como por ejemplo en Burkina Faso, Somalia, Sudán, Yemen, Myanmar, Nigeria y Siria.

de experiencias innovadoras, la evaluación permanece prácticamente atada a la calificación, a diversas escalas y formas de certificación/acreditación de cada estudiante y a la sumatoria de “mediciones” individuales para construir información que pretende hablar sobre la “calidad” de la educación o el progreso de una política.

Para ello, a lo largo de los primeros dos apartados, problematizaré la práctica de la evaluación tanto desde el nivel institucional y áulico como la relativa al instrumento de la política pública que busca decir algo sobre cómo funciona el sistema educativo a través de examinar a los estudiantes con pruebas estandarizadas de variada procedencia y alcance. Aunque estas dos cuestiones correspondan a escalas de análisis que implican diferentes tipos y niveles de decisión, acción e intervención; sin embargo, comparten un campo de disputa ideológico, político y pedagógico sobre la educación en general y las instituciones educativas en particular.

Finalmente, abordaré una experiencia de evaluación masiva en la Provincia de Buenos Aires que se posiciona como una política de enseñanza e interpela la lógica hegemónica de las pruebas estandarizadas alentando procesos participativos en la reflexión sobre los problemas y las necesidades de la enseñanza.

2. MERITOCRACIA Y MASIFICACIÓN. LA EDUCACIÓN Y LA EVALUACIÓN COMO QUEHACER POLÍTICO

La educación institucionalizada en centros educativos de diferente nivel (inicial, primario, secundario y superior), e incluso en otros formatos que no integran los sistemas educativos nacionales⁹ asume muy naturalmente a la evaluación como parte de su actividad. Se podría decir que esto es así desde el origen de las instituciones educativas y, más específicamente de la escolaridad de masas (Perrenoud, 2008).

En Argentina, la primera etapa de masificación de la escuela se puede ubicar a partir de la mitad del siglo XX y con mayor anclaje en la década del 60, con el desarrollismo y las teorías del capital humano en auge. La pedagogía desarrollista puso el énfasis en la dimensión económica para el desarrollo social y en ese contexto, se acentuó el carácter instrumental de la educación como proveedora de mano de obra. Desde esas bases se produjo una ampliación de la metáfora de formar a los ciudadanos (un ciudadano universal), con la de preparar los recursos humanos para el desarrollo. Se fue consolidando un ideal del derecho a la educación equiparable al libre acceso, mientras que los sistemas educativos se segmentaban, generando circuitos diferenciados de escolarización en relación con el origen social (Braslavsky, 1985). Sobre la base de un “niño universal”, la meritocracia, instalada desde el inicio del sistema escolar sirvió de justificativo para la desigualdad educativa, y así, la carrera abierta al talento se constituyó tanto en la vía de ascenso social como de legitimación de las desigualdades. En este escenario, quedarse afuera del sistema educativo revelaba “incapacidad” por parte de las y los estudiantes. La exclusión se argumentaba como un problema individual de los sujetos sobre la cual la escuela asumía poca o ninguna responsabilidad. Aún hoy, y pese a los avances sustantivos en materia de inclusión educativa y responsabilización estatal sobre las trayectorias estudiantiles, durante las últimas décadas,

9 Oficios, enseñanza de idiomas, artes, etc.

la lógica meritocrática y competitiva funciona en las escuelas clasificando y jerarquizando a los alumnos, legitimando desigualdades por hacerlas parecer como el resultado del esfuerzo y el talento y haciendo responsable a cada quien, de su situación (Sverdlick, 2012, 2019a). En síntesis, se está afirmando que los sistemas educativos meritocráticos, asentados en formas hegemónicas de selección y distribución de cierto tipo de conocimiento considerado válido y universal, fomentan la creencia que las personas favorecidas en la distribución de bienes sociales son merecedoras de su situación de privilegio (Connell, 2006). Al decir de Sverdlick (2020, p. s/n):

Para la perspectiva meritocrática que se centra en la valoración del esfuerzo y el mérito, la evaluación cumple la función de seleccionar y clasificar a los y las estudiantes que fracasan y a quienes son exitosos y responsabiliza a las y los docentes por todos los males de la educación. La evaluación en esta concepción cobra una relevancia instrumental, utilitaria: para medir calidad y se separa de los procesos de enseñar y aprender, cuando se trata de la escuela. Por otra parte, la lógica mercantil pervierte el sentido de la educación como derecho al priorizar la formación para un mercado inestable y cambiante, no sólo en el terreno hipotético de las necesidades de mano de obra de una sociedad, sino también en relación con la concepción del trabajo. En la lógica neoliberal, el trabajo no constituye un derecho sino algo que se obtiene y gana en relación con la ecuación oportunidades + reglas del mercado + meritocracia y la educación ciudadana remite a la tradicional idea de un ciudadano que ‘vota bien’ y se comporta ‘correctamente’, un/a ciudadano/a disciplinado/a.

Los procesos de masificación escolar fueron acompañados por el despliegue de nuevas tecnologías de control, logrando mayor alcance con el neoliberalismo. La evaluación estandarizada a gran escala se ha naturalizado luego de la irrupción de la agenda neoliberal en las políticas educativas¹⁰, fortaleciendo la lógica mercantil y utilitaria de la evaluación como medición de la calidad. Se advierte que la repetición año tras año de pruebas de medición, ha logrado instalar en la ciudadanía una actitud favorable hacia las evaluaciones declamativamente “objetivas” y “neutrales”, que pretenden mostrar la “realidad” (como si existiera una universal) de lo que ocurre en las escuelas y con los niños y niñas, aunque sin lograr la promesa de mejorar la calidad en los términos que estas ideas plantean. De esta manera, los resultados de las pruebas estandarizadas se invisten de un valor de verdad que habilita la aplicación de políticas como si fueran medidas neutrales, inevitables para mejorar la educación. Lo más preocupante es que, aún gobiernos de los cuales se esperarí una mirada crítica a dichos dispositivos continúan implementándolas con fundamentaciones funcionales al mantenimiento del *statu quo*.

En este artículo se invita a la reflexión sobre la evaluación como parte de una enseñanza y de una escuela que no está pudiendo transformarse para lograr que allí prime la construcción de un pensamiento crítico habilitante o promotor de una mirada analítica que problematice el consumo voraz y acrítico de información que proviene fundamentalmente de las redes sociales y los medios masivos de comunicación. Este señalamiento, no implica subestimar o invisibilizar prácticas de enseñanza y de evaluación que portan una intención transformadora y que existen en cantidad y en muchas instituciones, con logros inesperados y esperanzadores, sino advertir sobre los obstáculos que supone la potencia de una escuela que parece anquilosada y que

¹⁰ En Argentina el neoliberalismo en educación puede registrarse con mayor claridad a partir de la década del 90.

da vueltas sobre los mismos temas hace mucho tiempo, produciendo cambios que poco cambian. Una escuela que sigue siendo funcional a la reproducción de las desigualdades sociales, valiéndose para ello de una serie de procesos educativos, que al decir de Connell (2006) alojan en: “la determinación del currículum, la selección y agrupamiento de alumnos, la creación y la concesión de títulos, y la legitimación de la jerarquía mediante ideologías de mérito educativo.” (p. 106). La evaluación educativa de las y los estudiantes está profundamente implicada en esos procesos de enseñar y aprender y los dispositivos estandarizados a gran escala hacen un aporte inestimable a la fundamentación y cristalización de la meritocracia.

Si pensamos que los centros educativos de todos los niveles siguen siendo, sin duda, espacios de llegada masiva hacia las nuevas generaciones y con gran capilaridad territorial, estamos obligados a reflexionar sobre lo que pasa y lo que esperamos que ocurra con la educación si no queremos renunciar a la esperanza de trabajar para un mundo más democrático, más justo y solidario y por una educación como derecho social. Por ello, la pregunta sobre lo que la escuela hace o cómo puede transformarse para no resignar su función educativa de construcción de un pensamiento crítico que pueda contrarrestar el poder hegemónico del capitalismo salvaje que invade las conciencias, es insoslayable y resulta central.

En este análisis, se parte del convencimiento que la educación nos ubica en un espacio ideológico en relación con el mundo que imaginamos y deseamos, que es un acto o un quehacer político, tal como lo plantea Paulo Freire en una entrevista que ha atravesado fronteras (Martín, 1978). La educación como asunto político se asume como una arena de negociación con una multiplicidad de actores, discursos y prácticas en la que se expresan diferentes formas de entender lo educativo, tanto como la sociedad que queremos construir. Esto implica que no existe la educación neutra: sus acciones, sus métodos, sus objetivos siempre obedecen a una visión del ser humano y a un tipo de sociedad por la cual se trabaja. Como parte de la educación, la evaluación no queda exenta de esta lógica. Tanto quienes diseñan y toman decisiones sobre la política educativa, como quienes hacen que las cosas sucedan en las escuelas y en las aulas (directivos, docentes, auxiliares, familias, niñas, niños, jóvenes y adultos/as) tienen sus miradas y posicionamientos respecto de las instituciones educativas y sobre la sociedad. Por ello y aunque se insiste en eso, la definición universal, que tanto se busca, ya sea en relación con lo conceptual de la evaluación, como con los instrumentos o procedimientos, resulta una abstracción.

Alo largo del tiempo, la función y sentidos de la evaluación han sido muy diversos, ya sea en las prácticas docentes como en los debates que connotan a la evaluación para promover, acreditar, disciplinar, jerarquizar, certificar, diagnosticar, controlar, regular, clasificar, seleccionar, aprender, mejorar, tomar decisiones, etc. En paralelo, el campo de intervención evaluativa se ha ido ampliando, conforme la evaluación fue ganando terreno como política de control, de regulación, de medición y de comunicación/difusión de resultados con fines políticos, abarcando diferentes sujetos: evaluación de estudiantes (sus desempeños), de docentes (sus desempeños laborales), de políticas, programas, proyectos, instituciones, etc. En consonancia, han proliferado prácticas e instrumentos evaluativos: monitoreos, autoevaluaciones, evaluaciones internas, evaluaciones por muestras, a gran escala, auditorías, etc. Paradójicamente, aun reconociendo la diversidad y profusión de significados y de prácticas pedagógicas, e incluso administrativas, se observa una perseverancia por buscar definiciones e instrumentos sobre la base de una pretendida

“objetividad” investida de neutralidad que habilite consensos universales. En el caso de las y los estudiantes, este afán se monta sobre la necesidad de establecer criterios y parámetros que permitan tomar decisiones sobre sus trayectorias en las instituciones educativas. De hecho, una de las funciones privilegiadas de la evaluación en el sistema educativo ha sido la de certificar el cumplimiento de los requerimientos de aprobación de cualquier instancia o etapa, para lo cual sin duda se toman decisiones de política educativa, que atañen a los regímenes académicos¹¹ y que suponen una mirada más integral sobre la educación, la enseñanza y los aprendizajes.

Al observar la centralidad que sigue teniendo la evaluación en las políticas educativas (tanto nacionales como internacionales) y que tal protagonismo se incrementa en el marco de un neoliberalismo recargado, resulta importante resituar y profundizar los debates que durante tantos años no hicieron más que dar vueltas sobre sí mismos, sin que se haya podido consolidar alguna postura contrahegemónica, crítica de lo instalado en la década del 90. ¿Qué hay de nuevo hoy en evaluación educativa? me preguntaba en un artículo publicado en 2019¹² y respondía, que más de lo mismo. En ese texto argumentaba que la evaluación sigue siendo el instrumento más extendido con el que las políticas neoliberales justifican y legitiman sus decisiones y acciones. La operatoria que funcionó y sigue funcionando, es la vinculación de la evaluación con la calidad. En esa operación la calidad resulta una abstracción deseable que no se discute ni es motivo de cuestionamientos y la evaluación se constituye en el dispositivo que mide la calidad y que paradójicamente también produce su incremento (Sverdlick, 2019).

El interrogante sobre qué hay de nuevo en evaluación, a esta altura parece retórico y conlleva la preocupación por la necesidad de tomar decisiones políticas que permitan producir transformaciones para garantizar el derecho a la educación, desde una idea de calidad que implique a la justicia social. Para ello, en mi planteo, considero imperioso modificar los discursos y las prácticas de evaluación centradas en el “rendimiento” o “desempeños” o “logros” o en “resultados” de las y los estudiantes considerados individualmente, o en el desempeño de las y los docentes también en su individualidad (cuando se trata de evaluación docente), para pasar a otro paradigma en el que la evaluación se aparte de la medición, del control y en definitiva de la finalidad instrumental que suele primar: para acreditar, promocionar, certificar, etc., lo que sin duda requeriría modificaciones más estructurales en los regímenes académicos y en la organización escolar. Este señalamiento no ignora que existe una enorme cantidad y variedad de propuestas de evaluación cuya intención es valorar y retroalimentar procesos de enseñar y de aprender en las aulas, con la pretensión de encontrarle la vuelta a esta práctica escolar. De hecho, un excelente texto muy conocido en esta materia, como es el de Anijovich y Capelleti (2017) es profuso en propuestas y reflexiones para presentar alternativas que vayan más allá de la calificación y que acompañen a los estudiantes en sus aprendizajes.

No obstante la variedad de estudios sobre procesos de evaluación innovadores, alternativos, reflexivos, dialógicos, socialmente justos, etc., desde mi perspectiva, cuando la evaluación está orientada a las y los estudiantes de manera individual y en relación con los contenidos que se

11 El Régimen Académico hace referencia al marco normativo destinado a regular las trayectorias educativas de las y los estudiantes y los modos en que se realiza el recorrido educativo en las instituciones de los diferentes niveles.

12 El artículo se puede consultar en: <https://n9.cl/u69fu>

supone deben haber adquirido en un tiempo y de acuerdo con ciertos objetivos planteados en la planificación, la finalidad instrumental tracciona las buenas intenciones que suelen manifestarse discursivamente en un sinnúmero de dichas prácticas. En concreto, cuando en última instancia hay que llegar a una calificación, que es individual, las estrategias evaluativas reflexivas, basadas en el diálogo y en la retroalimentación, se ven perturbadas en tanto procesos y queda en la voluntad de las y los docentes (y en sus concepciones), el dirimir las tensiones y contradicciones que esto genera. Por otro lado, esta lógica de mirada unidireccional hacia las y los estudiantes, que termina en una nota, distrae de la necesidad de generar procesos reflexivos en las y los docentes relativos a la enseñanza.

Finalmente, se puede agregar que en la práctica y en el marco de las instituciones escolares e, incluso, en el interior de las aulas, se toman decisiones que están cargadas de un sentido político, el cual puede estar o no explicitado y puede ser o no coherente, tanto con el propio pensamiento de quienes llevan adelante las acciones y/o decisiones, como con las orientaciones de las normativas y las políticas educativas. Así es que, en el terreno evaluativo, lo que se puede observar es la concertación de acuerdos contingentes a un grupo, tiempo y espacio, considerando que discursos y prácticas contradictorias forman parte de la complejidad de nuestros sistemas educativos.

3. INTERSECCIONES ENTRE LA EVALUACIÓN EN EL AULA Y LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Para analizar algunas intersecciones (que no se agotan aquí), en primer lugar, se toma como base una definición bastante general que afirma que la evaluación implica realizar juicios de valor en función de criterios que se acuerdan o definen *ad hoc*. Con este punto de partida, evaluar se convierte en un proceso que supone una cantidad de otros procesos que pueden ir aconteciendo tanto de manera sucesiva, como simultáneamente. Para toda evaluación se requiere establecer sus alcances, es decir, ¿para qué evaluar? ¿qué actoras y actores están involucradas/os? y producir información contextualizada sobre la cual producir valoraciones. Para ello hay que tomar una cantidad de decisiones sobre diferentes tópicos: con relación a quiénes intervienen y en qué carácter, los criterios, qué relevar, qué herramientas utilizar, cómo procesar y analizar los datos, qué tipo de valoraciones realizar en función de los criterios asumidos y sobre los asuntos relativos a la comunicación, difusión, retroalimentación y uso de los resultados (considerando los efectos y consecuencias que podrían generar). Todas estas decisiones hacen al sentido y orientación de los procesos evaluativos, ya sea que ocurran en el aula o a una escala mayor, como un sistema educativo y, como tales, son de carácter político e involucran, como ya se dijo con anterioridad, un posicionamiento, una ideología —una cosmovisión.

En segundo lugar, hay que resaltar que los criterios o parámetros sobre los cuales se construyen las valoraciones, a su vez son construcciones contingentes, colectivas y dinámicas¹³; de lo cual resulta que la pretensión de neutralidad que se declama y busca, sobre una idea de “objetividad” que supone la posibilidad de distanciamiento entre el sujeto y el objeto para no “contaminarlo”, resulta un mito. Al respecto, es preocupante que las y los docentes en el aula, aun

13 La construcción de criterios o parámetros conlleva necesariamente un acumulado histórico, normativo, social, cultural e incluso ideológico.

cuando asumen el carácter subjetivo de sus prácticas pedagógicas, buscan “ser lo más objetivos posible” a la hora de calificar. Suelen homologar “la objetividad” a “la neutralidad” para asumir criterios de justicia (supuestamente neutrales y objetivos) que los resguarden de sus propias dudas en decisiones difíciles y también de confrontaciones y/o cuestionamientos a su autoridad. Todavía hoy, para docentes y familias, la tradición de la nota como mensaje de lo que “aprendió” la o el estudiante y como “valor objetivado de acreditación”, resulta muy representativo.

En el caso de las pruebas estandarizadas, se plantean mecanismos y procedimientos con el propósito de resguardar la “objetividad”, como, por ejemplo, que la administración y corrección de la prueba la realiza personal externo a la escuela y ajeno a las y los estudiantes. En pos de estos propósitos, las pruebas resultan disruptivas y antagónicas a los discursos pedagógicos que otorgan centralidad a la subjetividad en la construcción del vínculo pedagógico (necesario para que se pueda aprender). “La evaluación irrumpe en la cotidianidad de las escuelas imponiendo una distancia no habitual entre las personas adultas y las y los estudiantes, plantea una situación extraordinaria en las aulas” (Sverdlick, et al., 2023).

En tercer lugar, la necesidad de traducir la evaluación a una escala numérica que se aplica a estudiantes de manera individual para obtener una nota, reduce los procesos de enseñar y aprender en la escuela a aquello posible de ser medido en las y los estudiantes como indicador de lo aprendido, desvirtúa y desdibuja opciones de evaluación pretendidamente más complejas y encuadradas en lo que se conoce originalmente como evaluación formativa (Perrenoud, 2008), como rúbricas, autoevaluaciones, portafolios, evaluación socialmente justa, etc. Por otro lado, inhabilita la construcción de otra lógica donde lo colectivo pueda tener centralidad en la enseñanza y en los aprendizajes y en la que la evaluación pueda resultar efectivamente un espacio para aprender y reconocer las necesidades de la enseñanza, en lugar de estigmatizar y responsabilizar a estudiantes.

Certificar las etapas para la promoción es una realidad que genera bastante ansiedad en estudiantes, familias, docentes y equipo directivo, y quizás por ello, la tensión entre las opciones formativas para evaluar el trabajo que se está realizando y la vigencia de formas de estandarizar o hacer escalas que permitan la traducción en una calificación, se resuelve con una simplificación hacia esta última opción (Sverdlick, 2021). Lo formativo, en el marco de una concepción de la educación como derecho, debería anclar en un proceso de construcción de conocimiento colectivo que permita comprender las maneras en que las y los estudiantes resuelven las situaciones que se plantean, las razones por las cuales se cometen errores o se logran construir nuevos saberes por caminos insospechados y también, que permita a las y los docentes revisar sus quehaceres en aquellas temáticas que presentan mayores dificultades. Se puede afirmar que las tensiones entre la evaluación formativa y la necesidad de calificar no están zanjadas en la escuela, así como tampoco, las que se producen entre la promoción del trabajo colectivo, colaborativo y solidario que luego se evalúa individualmente, volcando la balanza hacia concepciones competitivas y meritocráticas, cuando no a falsear la conducta al decir de Jackson (1968), y que descon sideran las condiciones de la enseñanza y aprendizaje, reproduciendo las desigualdades sobre las que se debería intervenir. La tendencia a establecer criterios de evaluación sobre la base del cumplimiento de tal o cual objetivo inamovible e incuestionable, o de tal o cual requerimiento para la calificación, parece difícil de abandonar. Esto resulta preocupante y ameritaría insistir en

un cambio profundo en la posición de la evaluación, enmarcada en una nueva institucionalidad que pueda construir genuinas estrategias colegiadas de trabajo (Sverdlick, 2020, 2021).

Para las evaluaciones estandarizadas, los resultados por estudiante según la cantidad de respuestas correctas e incorrectas que tengan en la prueba¹⁴ da lugar a una clasificación de estudiantes en función de sus desempeños, que se traduce en un porcentaje de quienes están por encima de la media, en la media y por debajo de la media¹⁵. La información que proveen estos dispositivos es ampliamente utilizada para argumentar sobre el devenir de una “calidad” de la educación que se entiende como “medición de desempeños”. Está aceptado desde hace ya tiempo, que este tipo de evaluaciones masivas no puede acceder a procesos ricos de enseñanza y que los objetivos educativos, los contenidos curriculares y los resultados “apreciables” de la educación son construcciones en las que se proyectan ideologías sociales, valores y expectativas muy diversas. También se ha hablado mucho sobre el efecto no deseado en la concepción docente y en sus prácticas de evaluación, así como en la influencia sobre el currículum, la irrupción sobre la enseñanza en un momento del ciclo escolar, lo que genera en estudiantes, el uso político y comunicacional que simplifica y reduce cualquier acción o intervención política de más largo alcance, etc. Como bien lo señala Connell (2006):

Los sistemas de evaluación tienen poder porque configuran la forma del currículum, a la vez que sus contenidos más evidentes. Un sistema individualizado y competitivo configura el aprendizaje como apropiación individual de ítems reproducibles de conocimientos, y de desarrollo individual de destrezas. (p. 48)

A pesar de ello, se sigue sosteniendo que las pruebas estandarizadas son insustituibles en su carácter de relevamiento masivo de información, aunque no se especifique del todo su utilidad y sentido. El argumento sobre la utilidad de la información que estos dispositivos proveen, parece ser hoy el caballito de batalla sobre el que se asienta la disputa por continuar legitimando y sosteniendo este tipo de evaluaciones. Esta postura va a proponer que la evaluación, en tanto dispositivo de relevamiento, es potente y puede mejorarse, y que el carácter político que se le atribuye se restringe al uso que se haga de la información resultante. Desde mi punto de vista, esta argumentación sigue siendo funcional al mantenimiento del statu quo, disociando el diseño instrumental y operativo de la evaluación, del uso de sus resultados y desconociendo el daño que se produce en forma acumulativa al legitimar que la suma de desempeños individuales da cuenta de lo que debería esperar la sociedad en materia educativa. Se legitima una y otra vez que los peores resultados los obtienen quienes están en condiciones de mayor vulnerabilidad (salvo las excepciones que confirman la regla), responsabilizando a cada estudiante de manera individual por su desempeño y a las y los docentes que no saben enseñar.

14 Las pruebas estandarizadas consisten mayormente en formularios de opción múltiple, formato utilizado muy poco por las y los estudiantes de nuestro país en las clases, por lo cual en general, cuando llegan los operativos de evaluación, se hace necesario familiarizar al estudiantado con ese tipo de instrumento.

15 La escala puede variar entre las diferentes pruebas. Las “Aprender” en Argentina utilizan: Avanzado, Satisfactorio, Básico y por debajo del básico.

En síntesis, las pruebas estandarizadas a gran escala aportan a la reproducción de una lógica escolar meritocrática y se consolidan como los instrumentos capaces de mostrar la única realidad indiscutible, con base en el imaginario que lo que dicen los números es “neutral y objetivo”: una foto de la realidad.

4. TENSIONES Y DESAFÍOS PARA OTRA LÓGICA DE EVALUACIÓN. UNA EXPERIENCIA QUE NOS INTERPELA

En la provincia de Buenos Aires¹⁶, Argentina, a partir de 2022 se comenzó a desarrollar una política de enseñanza que incorporó una estrategia de evaluación estandarizada y universal disruptiva que merece la pena analizar. Lo específicamente rupturista de esta propuesta, reside en que el proceso evaluativo está centrado en proveer información sobre las necesidades de la enseñanza, a partir de un análisis sobre el desempeño de cada ítem de las pruebas y no de cada estudiante de manera individual.

Al finalizar la pandemia COVID19¹⁷, habiendo pasado un año lectivo completo (2020) con clases no presenciales a causa del aislamiento obligatorio, decretado por cuestiones sanitarias en nuestro país y un segundo año (hasta mediados de 2021) con una presencialidad intermitente en las escuelas, se entendió que resultaba fundamental la recuperación y reconstrucción de lazos, esquemas de trabajo, dinámicas, rutinas, planes, etc., y atender las consecuencias de lo vivido, tanto en términos de lo que podía ponerse en valor, como de aquello que se había resentido en relación con los aprendizajes. Un concepto central que resultó contenedor de las acciones pedagógicas pensadas para 2022, fue el de “intensificación” de la enseñanza. Se buscó afirmar la importancia de la planificación institucional para revisar y retomar los propósitos que se debieron adecuar o postergar en el período en el que la escolaridad presencial se vio alterada. En este marco de sentido, la intensificación de la enseñanza¹⁸ en el aula se planteó como “aprovechamiento riguroso del tiempo didáctico”, lo que, de manera sintética, supone:

- Planificar la sucesión de los contenidos según su relevancia para el año que las chicas y los chicos cursan, prever los recursos indispensables en cada caso y planificar variadas formas de acercamientos sucesivos al tema, así como las relaciones que él o la docente se propone establecer entre esos diversos acercamientos.
- Que la enseñanza se sostiene en la continuidad pedagógica del trabajo sobre un mismo eje. Cada tarea se vincula con la anterior y con la siguiente y las próximas, durante un cierto tiempo, en oposición al desarrollo de “actividades sueltas”.

16 La provincia de Buenos Aires tiene una población de 16,66 millones de habitantes. Tiene uno de los sistemas educativos más grandes de América Latina con más de 21 mil establecimientos educativos y algo más de 5 millones de estudiantes. En el nivel primario tiene casi 5.900 escuelas con más de 1,7 millones de estudiantes y en el nivel secundario, más de 4.200 escuelas y casi 1,5 millones de estudiantes. (Fuente: Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs. As.).

17 En Argentina la pandemia de COVID19 provocó la suspensión de las actividades presenciales en el sistema educativo durante 2020. El año 2021 se inició con un esquema de presencialidad cuidada, que supuso una asistencia alterna de estudiantes en función de la relación entre el tamaño de las aulas y la cantidad de estudiantes.

18 Documento Intensificación de la Enseñanza —Para Inspectores de Enseñanza— (DGCyE-DPEP, 2022). La síntesis realizada en un punteo está tomada de textuales de ese documento.

- Volver a abordar lo ya trabajado, utilizarlo y ponerlo en relación con lo que sigue.
- Desnaturalizar la asistencia discontinua de estudiantes, abordando acciones para su prevención y resolución.

En el marco de la política de intensificación de la enseñanza, que caracterizó a la gestión gubernamental 2019-2023 en la Provincia de Buenos Aires, se implementó el dispositivo denominado “Prueba Escolar” (PE) a partir de 2022 en el nivel primario y a partir de 2023 en el nivel secundario, con “el propósito que cada escuela obtenga información fehaciente y actualizada sobre las necesidades de enseñanza de las y los niños que concluyen primer ciclo¹⁹ o se disponen a pasar al siguiente nivel cuando aún queda tiempo para realizar los ajustes necesarios”. Lo interesante en esta definición es la idea sobre “necesidades de enseñanza” y realizar una acción cuando “aún queda tiempo para hacer ajustes” (sobre la enseñanza), en lugar de reiterar la tradicional mirada sobre “los aprendizajes o desempeños” de las y los estudiantes, que pretenden dar una foto acabada de una situación estática, cuando ya todo terminó y que se atribuye a la responsabilidad individual de estudiantes y docentes.

La idea de tomar la misma prueba para todas y todos, o sea, de ofrecer un instrumento estandarizado para la evaluación, responde a la propuesta de una “tarea compartida”, que posibilite que las escuelas trabajen con información sistematizada, fehaciente y actualizada sobre las necesidades de enseñanza de las niñas y los niños. Vale la pena insistir con la idea que la prueba no evalúa el rendimiento de las y los estudiantes como unidad de análisis, tampoco se los califica con un puntaje numérico ni de otra manera. Las unidades de análisis de las pruebas para el trabajo reflexivo son los ítems, o sea los diferentes aspectos o dimensiones de la enseñanza en cada materia (Matemática y Prácticas de lectura y escritura). A diferencia de la lógica de las tradicionales pruebas de desempeño o de aprendizaje, este dispositivo no busca construir parámetros de medida para comparar el rendimiento de las y los estudiantes con lo que se espera que sepan en un momento determinado de la escolaridad, sino que pretende, por un lado, instalar contenidos irrenunciables y estrategias didácticas para la enseñanza de matemática y de prácticas de lectura y escritura en el final del primer y del segundo ciclo de la escuela primaria, y, por el otro, construir una mirada global y abarcativa sobre lo que está aconteciendo en relación con esos temas para el trabajo reflexivo sobre la enseñanza.

La PE ha sido comprendida como dispositivo de evaluación en proceso, que integra la administración de la prueba durante una semana del año, pero que no se ajusta estrictamente a dicha acción. En el nivel primario, la prueba se tomó de manera censal en el aula (a todo el estudiantado de 3er y 6º año en 2022 y se agregó 4º en 2023) en los días de una semana en dos oportunidades por año: junio y octubre de 2022 y junio y noviembre de 2023. En el nivel secundario, durante 2023 se dieron los primeros pasos para organizar algo similar, considerando las complejidades que tiene el nivel y que suponen pensar en otras dimensiones diferenciales para no desvirtuar el sentido del proceso.

¹⁹ El primer ciclo corresponde a los tres primeros años de la escuela primaria.

En tanto proceso, la PE abarcó diferentes acciones de nivel central con inspectoras e inspectores de enseñanza y con docentes y estudiantes de las escuelas, que podrían agruparse en cuatro tiempos:

1. Elaboración de materiales, construcción de acuerdos y trabajo en el aula.
 - a. Se elaboran documentos de apoyo y orientación sobre la enseñanza para trabajar de manera participativa en diversos espacios, como encuentros con inspectoras/es y jornadas institucionales. La intención es que, a partir de los debates político-pedagógicos en relación con ese material, se generen acuerdos de trabajo para la tarea y construcciones colectivas de sentido.
 - b. Desde el nivel central, se diseñan las pruebas y se elaboran las claves de corrección, las cuales dan indicaciones sobre cómo comprender y categorizar las respuestas de las y los estudiantes. Las categorías para cada ítem se estructuran en: correcta (C), parcialmente correcta (PC), incorrecta (I) y sin respuesta (SR); lo cual amplía el rango de corrección y se evita el tratamiento de las respuestas en clave dicotómica de “bien o mal”, advirtiendo momentos del aprendizaje en proceso o de aproximaciones sucesivas a la respuesta esperada.
 - c. Las y los docentes de las escuelas trabajan con una propuesta de intensificación de la enseñanza, con orientaciones didácticas sobre aquellos contenidos considerados “irrenunciables”.
 - d. Se plantea como concepto central que se evalúa lo que se enseña, reponiendo el sentido pedagógico de la evaluación; es decir, como instancia de aprendizaje colectivo. Se entiende que no debe haber sorpresas por lo cual cada escuela recibe con anticipación los temas que se propondrán para la evaluación para que las niñas y los niños, con su docente, trabajen esas temáticas con los materiales que se distribuyen para ello (como ejemplo, para Prácticas del Lenguaje se entrega un libro por estudiante).
2. La administración de la prueba.
 - a. Las pruebas llegan a las escuelas impresas para ser administrada en un día de una semana ya pautada. No se indica el mismo día para todas las escuelas. Asimismo, si bien hay una orientación de tiempo de duración de la prueba, según las particularidades de cada estudiante, puede haber variaciones. Incluso podría ocurrir que la prueba empiece un día y continúe al día siguiente, si fuera necesario. Esta cuestión relativa al tiempo busca ser respetuosa con las necesidades de cada estudiante.
 - b. El momento de tomar la prueba se considera una situación privilegiada para fortalecer los aprendizajes por el hecho de proponer una instancia en la que hay que detenerse a revisar lo trabajado y pensar a partir de las propuestas de la prueba. Se plantea como un momento más de la vida escolar en el que las chicas y los chicos puedan mostrar, con autonomía y tranquilidad, cuánto han podido aprender de lo enseñado y qué aspectos necesitan seguir aprendiendo. Así es que tienen disponibles los cuentos para trabajar, consultar y releer, tienen a la vista carteles con claves del trabajo realizado en las clases que les permita recordar algún modo de resolver un problema en matemática con la idea que se trabaje en un ambiente similar al de los demás días de clase. Se busca deconstruir la lógica de un examen/control, en silencio, individual y definitivo con una propuesta en la cual, las y los estudiantes

pueden tener el tiempo que necesiten para resolver la prueba (que como se dijo, puede incluso ocupar más de una jornada) y en la que las y los docentes deben estar atentas/os a atender las particularidades de cada estudiante, específicamente en aquellos aspectos que refieren a dificultades no inherentes al contenido que se espera que aprendan (por ejemplo comprender la consigna de la prueba).

c. Las y los docentes del curso son quienes toman la prueba, en la comprensión que esto forma parte de la tarea de enseñar. Son quienes conocen a sus estudiantes y tiene como base el vínculo de confianza; el vínculo pedagógico que habilita los aprendizajes.

3. La etapa de corrección y sistematización de los resultados

a. Desde el nivel central se solicita que la corrección de las pruebas se haga mancomunadamente entre las y los docentes de los cursos involucrados, sobre la base de las claves de corrección que fueron trabajadas con anterioridad (ver momento 1.). Esta propuesta supone que maestras y maestros puedan analizar conjuntamente la necesidad de abordajes tempranos de algunos contenidos que deben ser logrados en 3er grado y en 6º. Las maestras y los maestros corrigen las pruebas de sus estudiantes, siguiendo las orientaciones de las claves de corrección, lo que les permite analizar sus interpretaciones respecto de lo que se espera en relación con los contenidos. Los resultados se vuelcan en una planilla (Ilustración 1). Los resultados agregados por ítem permiten sistematizar la información sobre las temáticas y problemáticas que requieren fortalecerse o sobre las cuales parecería necesario generar nuevas estrategias de enseñanza. Esto imprime a la evaluación una lógica orientada a pensar la enseñanza y tener una mirada global y abarcativa sobre lo que anda pasando en cada aspecto, en lugar de promover listados comparativos del rendimiento individual de cada estudiante con lo que se esperaba para un modelo universal. Como puede observarse en la Ilustración 1, la planilla está organizada de tal manera que no concluye con un resultado numérico o relativo a una escala por estudiante, sino que se obtienen resultados por ítem. La información que se puede recabar es la cantidad de C, PC, I y SR que obtiene cada ítem, mirando el total de la clase y cada ítem por estudiante. Es importante señalar que estas planillas quedan en la escuela, no se envían al nivel central. Se utilizan para un trabajo institucional de reflexión sobre la enseñanza y para construir información agregada de la escuela sobre las necesidades de la enseñanza.

PRUEBA ESCOLAR DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE. 3º AÑO. PLANILLA 1-SECCIÓN

NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DATOS DE LA ESCUELA: SECTOR: _____ DISTRITO: _____ NOMBRE Y NÚMERO DE LA ESCUELA: _____
 DATOS DE LA SECCIÓN: TIPO: INDEP./MÚLTIPLE, SECCIÓN (EJ: "1", "2"): _____ TURNO: TM-TT-JC-OTRO: _____ DOCENTE: _____

APELLIDO Y NOMBRE DEL/A ESTUDIANTE	1. LECTURA													2. ESCRITURA											3. REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE						TOTAL POR ESTUDIANTE	OBSERVACIONES																																
	1.1				1.2				1.3					1.4					2.1 SISTEMA DE ESCRITURA						2.2 PRODUCCIÓN DE TEXTOS					2.3			2.4																															
	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	C	PC			I	NR	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR														
1																																																																
2																																																																
TOTAL ESTUDIANTES DE LA SECCIÓN:	CANTIDAD DE ESTUDIANTES QUE RESPONDIERON LA PRUEBA:													CANTIDAD DE ESTUDIANTES AGENTES:											CANTIDAD DE ESTUDIANTES AGENTES:																																							
OBSERVACIONES																																																																

Ilustración 1. Recorte de una planilla utilizada por docentes para volcar los resultados de estudiantes en la prueba de Prácticas del Lenguaje en Provincia de Buenos Aires.

b. Los equipos de conducción de cada escuela sistematizan los resultados de los cursos en una planilla por escuela (ver Ilustración 2). Esta última agrega la información sobre la cantidad de C, PC, I y SR que tuvo cada ítem en la institución y se carga mediante un enlace en una plataforma para que desde el nivel central se puedan procesar los resultados globales por ítem. Es de destacar que la información vertida en esta planilla para el nivel central no permite recuperar la performance de las y los estudiantes, sino que da un panorama de las necesidades de enseñanza en cada escuela.

PRUEBA ESCOLAR DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE 3° AÑO. PLANILLA 2-ESCUELA
 NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA
 SECTOR: _____ DISTRITO: _____ NOMBRE Y NÚMERO DE LA ESCUELA: _____
 CUE-Anexo: _____ Clave provincial: _____
 Cantidad de secciones con estudiantes de 3º año: _____ (se deben completar tantas filas como secciones haya con estudiantes de 3º año).

SECCIÓN	TURNO	TOTAL ESTUDIANTES DE LA SECCIÓN	CANT. DE ESTUDIANTES AUSENTES	CANT. DE ESTUDIANTES QUE RESPONDIERON	1. LECTURA																2. ESCRITURA																3. REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE																				
					1.1				1.2				1.3				1.4				2.1 SISTEMA DE ESCRITURA				2.2 PRODUCCIÓN DE TEXTOS								3.1 USO DE COMAS EN ENUNCIACIÓN				3.2 USO DE G / GU																				
					C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR	PARCIALMENTE CORRECTO	NR	SM	DI	NO	C	PC	I	C	PC	I	C	PC	I	C	PC	I	NR	C	PC	I	NR											
1																																																									
2																																																									
3																																																									
Total 3º año																																																									

OBSERVACIONES

Ilustración 2. Recorte de una planilla utilizada por la escuela para enviar la información sobre la prueba de Prácticas del Lenguaje en Provincia de Buenos Aires.

4. El trabajo deliberativo y reflexivo

- a. En el nivel central se procesa la información agregada y se analiza en pos de elaborar hipótesis de trabajo sobre las necesidades de la enseñanza y diseñar acciones para fortalecer los aspectos que así lo requieran. Los informes que se elaboran en este nivel tienen el propósito de aportar al conocimiento de dónde alojan los problemas de la enseñanza en la escuela.
- b. En las escuelas, la idea es realizar actividades en las aulas, como para generar instancias de reflexión colectiva con el equipo de conducción y las y los docentes. Por un lado, cada docente podrá revisar con sus estudiantes los ítems de las pruebas en los que hubo mayores dificultades para retomar y realizar adecuaciones, disponiendo aún de tiempo para fortalecer la enseñanza. Por otra parte, el análisis colectivo que surja de los intercambios entre docentes y equipos de conducción, contribuyen a enriquecer la mirada sobre lo que podría estar sucediendo y, eventualmente solicitar instancias de capacitación o materiales que ayuden a superar algunos de los obstáculos observados.

Con una lógica de proceso, este dispositivo se va construyendo e implementando como una herramienta para promover instancias de reflexión y acción colectiva sobre la enseñanza en cada escuela, otorgando protagonismo a las actoras y los actores del sistema educativo, particularmente a docentes y equipos de conducción, pero también apelando al compromiso de inspectoras e inspectores.

Se aleja de un modelo de evaluación externa disruptivo de la cotidianeidad escolar ya que no se introducen personas desconocidas en las aulas, en pos de una supuesta necesaria ajenidad; son las propias maestras y maestros quienes llevan a cabo el proceso de evaluación, en su etapa preparatoria, de implementación de la prueba, de corrección y de reflexión colectiva. Lejos de una medición “no contaminada” de la propia realidad escolar, se concibe a la evaluación como un instrumento cuyo sentido se forja en y para los actores en un contexto institucional particular y en el marco de la enseñanza. En este sentido resulta una acción propositiva desde los niveles centrales para que las y los docentes en el aula consideren otras formas de pensar la enseñanza y la evaluación.

Por último, la producción de informes sobre los resultados agregados se elabora por bloques temáticos, los cuales refieren a los ítems y no a las y los estudiantes, de tal manera que sea posible generar información sobre las necesidades de la enseñanza y no sobre desempeños individuales.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Con este artículo se intenta aportar a un debate existente y profuso sobre los discursos y las prácticas hegemónicas de evaluación que, aún sin pretenderlo, refuerzan la función conservadora de reproducción y el mantenimiento del statu quo. Como contrapunto, se presenta una experiencia evaluativa innovadora con un enfoque pedagógico de la evaluación como práctica valorativa y reflexiva, democrática, y cuyo sentido y funcionalidad es indisociable de la enseñanza en las escuelas. Experiencia que probablemente no está, ni estará exenta de resistencias, tensiones y contradicciones, que sería interesante profundizar.

Una cuestión que parece inherente a la evaluación es la relativa a producir valoraciones con base en la producción de información. En este sentido, es relevante enfatizar que el debate asienta sobre para qué y cómo se construye la información, su sentido y utilidad para, a su vez, construir juicios de valor referenciados en criterios acordados y contingentes. La naturaleza política de la evaluación requiere el reconocimiento que los diferentes posicionamientos político-pedagógicos, imbuidos de ideología, explican y fundamentan prácticas e instrumentos que nunca son neutrales.

Desde la mirada que se plantea en este trabajo, se entiende que, en el campo educativo, la evaluación no puede ser una práctica recortada en sí misma, sino que debe comprenderse como parte de la enseñanza y del aprendizaje. Por ello, se torna imprescindible recuperar el enfoque pedagógico (no instrumental, ni finalista) de la evaluación desde formas que pongan en el centro a la responsabilidad pública e institucional sobre las trayectorias escolares, lo cual exige diseñar estrategias evaluativas integrales que pongan foco en la enseñanza, en el fortalecimiento de decisiones pedagógicas y didácticas.

Esto es lo que puede apreciarse de la experiencia relatada sobre la Provincia de Buenos Aires. Se trata de una política de enseñanza en la que se integra la evaluación. Este giro tuerce el énfasis de las políticas de evaluación, que priorizan medir desempeños contrastados con objetivos de aprendizaje que no se cuestionan y que son homogéneos hacia necesidades de la enseñanza. Se pretende recolocar a la evaluación como parte de la enseñanza, como una instancia que tensiona el proceso de producción de los saberes puestos a disposición en el aula (contenidos, interacciones, contexto, etc.). Cuánto más rico sea dicho proceso, mejor será la interpelación que se haga a

los sujetos que están aprendiendo de forma colectiva y colaborativa. Habrá que trabajar con las contradicciones que ponen en entredicho, una vez más, a la propia estructura del dispositivo escolar que encorseta a la evaluación a objetivos y contenidos formulados de manera estanca y estandarizada y que, aunque apela a la tarea en grupos, luego busca individualizar los méritos que le tocan a cada quien.

Es así que para que la evaluación cobre el sentido de valoración de lo que se hace a partir de una construcción colectiva y con la intención de monitoreo de lo que es necesario fortalecer con la enseñanza; para que las y los docentes orienten y reorienten lo que hacen en función del contexto y de las necesidades de los grupos, hay muchos otros aspectos de la gramática escolar que deberían modificarse para que eso tome envergadura en la práctica.

Hay muchos desafíos que atender y tensiones que se producen por la fuerza que la lógica hegemónica imprime al hablar de evaluación. Vale la pena mencionar (aunque sin desarrollar en esta oportunidad) tres cuestiones importantes: el trabajo con docentes que requiere deconstruir los sentidos de las pruebas ligados a resultados individuales y a la objetividad y neutralidad, una revisión profunda de las lógicas de acreditación, promoción y certificación que están plasmadas en los regímenes académicos y que traban cualquier posibilidad de pensar en clave de comunidades de aprendizaje y, la posibilidad de interceder ante quienes gestionan a nivel central (gobernantes) para que comprendan la centralidad que deben tener otras formas de comunicar lo que acontece en las escuelas y puedan ir despojándose del corsé de los resultados que maneja la prensa (PISA, ERCE, APRENDER en el caso Argentino, etc.).

Sin duda esto plantea un desafío político difícil, por lo irreverente y transformador. Las pruebas estandarizadas a gran escala que conocemos, centradas en los desempeños de estudiantes se han convertido en un enorme negocio que estanca las posibilidades de transformación educativa bajo el apelativo de ofrecer una información, que supuestamente no habría forma de obtener de otro modo. Se trata de un tipo de información que se requiere desde ese paradigma hegemónico y meritocrático que se viene criticando, que es reiterativa respecto de la relación pobreza/ desempeños, que aporta poco al trabajo interno en las escuelas y que consolida a los medios de comunicación en su función de orientar las políticas públicas.

El desafío podría sostenerse desde el paradigma de la educación como derecho social y universal, interpelándonos a producir y construir ideas, posicionamientos y prácticas de evaluación que recuperen, desde una lógica democrática, su sentido pedagógico y de construcción de conocimiento. Se propone a la evaluación como un proceso colectivo de valoración del trabajo de enseñar y de aprender, en la comprensión que, si bien se trata de dos actividades relacionadas (enseñar y aprender), no lo son por una relación causal. Se podría pensar una evaluación integrada a la enseñanza si se piensa que las y los docentes deben preocuparse porque las y los estudiantes aprendan (Feldman, 2023), aun cuando el aprendizaje resulte de la actividad de aprender y no de la enseñanza (Fenstenmacher, 1989). En esta dimensión la evaluación plantearía interrogantes sobre aquellos contenidos que evidencian dificultades para ser aprendidos. En lo que refiere a los aprendizajes, el desafío será el logro de una evaluación colectiva que pueda genuinamente aportar información sobre lo que resulta necesario para las actividades de aprendizaje. Para ello es imprescindible que no haya consecuencias (nota), lo cual trae aparejado el dilema de cómo traducir estos procesos en esquemas de acreditación y promoción en términos de la organización escolar.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Connell R.W. (2006). *Escuelas y justicia social*. (3ª ed.). Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967). *La reproducción*. Laia.
- Braslavsky, C. (1985). *La Discriminación Educativa*. Miño y Dávila.
- Feldman, D. (2023). Enseñanza y responsabilidad. *Anales de la educación común*, 4(1-2). <https://n9.cl/jcq4g>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza*, (149-179). Paidós.
- Jackson, Ph. W. (1968). *La vida en las aulas*. Morata.
- Martín, K. (1978, 29 de mayo) Paulo Freire: “La educación es siempre un quehacer político”. *El País*. <https://n9.cl/053t3>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue.
- Sverdlick, I. (2012). ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? *Noveduc*.
- Sverdlick, I. (2019 a). ¿Qué puede haber de nuevo en la evaluación educativa? *El debate continúa*. Comunidad OPPPED/Ciencias de la Educación /Facultad de Filosofía y letras /UBA. <https://n9.cl/u69fu>
- Sverdlick, I. (2019 b) Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(26), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3197>
- Sverdlick, I. (2020). La evaluación en cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto. *Sociales y Virtuales*, 7(7). <https://n9.cl/jsnkc>
- Sverdlick, I. (2021). La evaluación interpelada en tiempos de pandemia 2020-2021. *Revista Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 139-148. <https://n9.cl/q91hk>
- Sverdlick, I. y Austral, R. (2023). Democracia, Educación y derecho al futuro en la provincia de Buenos Aires. *Revista Anales de la Educación Común*, 4(1-2), 11-21. <https://n9.cl/2gacw>
- Sverdlick, I. Austral, R. y Moyano, I. (2023) Evaluaciones estandarizadas. Críticas y contrapuntos a las lógicas hegemónicas a partir de una experiencia reciente en la provincia de Buenos Aires. *Jornal de Políticas Educacionais*, 17, 1-25. <http://10.5380/jpe.v17i2.92257>

Las tesis doctorales: historia, política y legislación universitaria

Doctoral theses: history, politics and university legislation

Victoria E. Álvarez Jiménez* y Carmen Sanchidrián Blanco**

Recibido: 9 de febrero de 2024 Aceptado: 24 de mayo de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Álvarez Jiménez, V. E. y Sanchidrián Blanco, C. (2024). Las tesis doctorales: historia, política y legislación universitaria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 26–43. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18975>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18975>

RESUMEN

Este artículo pretende realizar una panorámica histórica y legislativa de las tesis doctorales en España como elemento fundamental para entender el desarrollo de la educación universitaria y los cambios que ha ido viviendo. Para ello se analiza su evolución desde el contexto histórico y político educativo. Tras una introducción, el texto se divide en dos partes principales. La primera abarca desde los orígenes de las tesis doctorales y las primeras legislaciones hasta la Guerra Civil. La segunda parte aborda los cambios en el doctorado y las tesis doctorales desde la legislación y las políticas educativa después de la Guerra Civil hasta la actualidad. Como conclusión, se puede ver cómo ser doctor o doctora ha ido modificando su sentido desde un título más elitista y vinculado a cuestiones de estatus y liturgia a una concepción moderna, académica y científica, con la tesis doctoral como referente, donde la formación investigadora y las aportaciones al incremento del campo de conocimiento disciplinar y a la sociedad han sido una constante, pudiendo constatarse además a través de este análisis los paralelismos entre la propia evolución de la institución universitaria y la de las tesis doctorales.

Palabras clave: tesis doctoral; política educativa; legislación educativa; historia de la educación; universidad

ABSTRACT

This paper aims to provide a historical and legislative overview of doctoral theses in Spain as a fundamental element to understand the development of university education and the changes it has been experiencing. To do this, its evolution is analyzed from the educational, historical and political context. After an introduction, the text is divided into two main parts. The first covers from the origins of doctoral theses and the first legislation to the Civil War. The second part addresses the changes in the doctorate and doctoral theses from educational legislation and policies after the Civil War to the present. In conclusion, we can see how being a doctor has been changing its meaning from a more elitist title linked to issues of status and liturgy to a modern, academic and scientific conception, with the doctoral thesis as a reference, where research training and the contributions to the increase in the field of disciplinary knowledge and to society have been a constant, and through this analysis the parallels between the evolution of the university institution itself and that of the doctoral theses can also be confirmed.

Keywords: doctoral theses; educational policy; educational legislation; history of education; university



*Victoria E. Álvarez Jiménez [0009-0009-0904-074X](https://orcid.org/0009-0009-0904-074X)

Universidad de Málaga (España)

victoria.alvarez@uma.es

**Carmen Sanchidrián Blanco [0000-0003-4208-2182](https://orcid.org/0000-0003-4208-2182)

Universidad de Málaga (España)

sanchidrian@uma.es



1. INTRODUCCIÓN

El término tesis doctoral se ha relacionado normalmente con la investigación y con el estudio en profundidad de un tema para obtener unos resultados, permitiendo conseguir el más alto grado académico. Actualmente la tesis doctoral se considera un trabajo original de investigación que finaliza el tercer ciclo de la enseñanza universitaria, se realiza dentro de las líneas de investigación de un programa de doctorado, bajo la orientación de un director o directora de tesis y si obtiene su aprobación por un tribunal de especialistas, da derecho a obtener el grado de doctor y además debe suponer la realización de aportaciones al conocimiento de su disciplina.

En este sentido, como han afirmado González-Alcaide y González-Teruel (2020):

Las tesis doctorales constituyen probablemente el tipo documental que permite caracterizar con mayor precisión la institucionalización de una disciplina científica, tanto social como cognitiva, ya que están conectadas con las líneas de investigación de las universidades, los programas de doctorado y los directores responsables de su tutela. (p. 2)

Por ese motivo, aunque en España se han defendido tesis doctorales desde hace siglos, su concepción y práctica eran bastantes diferente de las actuales, y sólo en las últimas décadas se ha comenzado a considerarlas como objeto de investigación. Por eso, este conocimiento ha sido importante tanto para el ámbito universitario e investigador como para el profesional y el institucional, ya que se presenta información de carácter científico actualizada sobre la producción científica de este campo disciplinar. (Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2016)

En todo caso, dada su importancia, este artículo pretende realizar un recorrido histórico desde la recopilación y análisis de la legislación existente en torno al doctorado y las tesis doctorales, de manera que nos sirva para comprender su importancia y evolución.

2. ORÍGENES DE LAS TESIS DOCTORALES EN ESPAÑA Y PRIMERAS LEGISLACIONES HASTA LA GUERRA CIVIL

El concepto de tesis doctoral no se incluyó en el Diccionario de la Real Academia Española hasta el año 1925, en la decimoquinta edición, definiéndose como una disertación escrita por la que se aspira al título de doctor en una facultad, presentada a la Universidad (Vallejo, 2005). Sin embargo, en la primera edición de este Diccionario (1726, reedición de 1939) sí que aparece el concepto de doctor:

El que pasando por el examen de todos los grados de una Facultad toma la borla, para tener la licencia de enseñar una ciencia. Créose el título de doctor hacia la mitad del siglo XII para suceder al de maestro, que por ser ya tan común tenía poca estimación.

En la universidad del siglo XVIII y principios del siglo XIX, tan distinta de la actual, el acceso al grado de doctor no suponía realizar estudios específicos ni implicaba una investigación original. De hecho, el tribunal que investía al doctor no juzgaba en dicho acto la preparación intelectual del doctorando. Por tanto, el concepto de tesis doctoral se fue desarrollando a mediados del

siglo XIX, aunque los primeros títulos de doctor otorgados por la universidad española se otorgaron en el siglo XIII (Miguel, 2000).

El trabajo de Miguel (2003) fue especialmente interesante, ofreciendo una síntesis importante, junto a las aportaciones de la obra de Puellas (1991), para comprender el contexto universitario en el siglo XVIII, donde la Iglesia es el auténtico poder y “monopoliza de facto el aparato de la educación, en especial las universidades.” (p. 20)

En la universidad de este siglo las Facultades mayores eran las de Teología, Cánones y Leyes y Medicina. Las tres permitían obtener los grados académicos de bachiller (más habilitante para la profesión), licenciado y doctor (más vinculados con la carrera académica) (Peset y Peset, 1974). El examen de grado de licenciatura era el más importante, mientras que el de doctor estaba prácticamente reservado a aquellos estudiantes con posibilidades económicas suficientes, puesto que se fue transformando en un acto multitudinario y costoso, sin mucho valor académico, en el que tenían cabida desde arengas e invitaciones hasta procesiones y corridas de toros (Miguel, 2003).

Durante el siglo XIX se sucedieron diversas reformas educativas, como el Plan Caballero de 1807 y el debate derivado en la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes a partir del Informe Quintana de 1814, que puso mucho énfasis en la libertad de enseñanza como aspiración novedosa y necesaria, así como en ir desarrollando “la tercera enseñanza en su terminología, difunde las ideas que para años y planes posteriores van a servir a los liberales de punto de referencia permanente.” (Hernández Díaz, 1995, p. 110) Así, en pleno siglo XIX destacó en educación el Reglamento de Instrucción Pública de 1821, que dio la primera estructura moderna a la educación, desde los principios liberales.

Se fue dando más importancia al grado de doctor. Así, el Plan Calomarde de 1824 trajo novedades interesantes como un plan de estudios uniforme para todas las universidades y el mantenimiento de la centralización de las mismas. Además, “hay en el plan una verdadera obsesión por los aspectos religiosos de la enseñanza superior” (Puelles, 1991, pp. 85-86), con mecanismos de control y censura, de ideas y libros. De hecho, se “exigía el juramento —de ‘pureza’ doctrinal religiosa y política— de quienes recibían los títulos académicos o en la toma de posesión de las cátedras.” (Capitán, 1994, p. 45) Respecto al doctorado, incluía en sus artículos 165 y 166 lo siguiente:

A los licenciados que lo solicitaren se conferirá el grado de doctor, con la solemnidad y formalidades prescritas en los respectivos estatutos, y supresión de gastos inútiles. Los ejercicios y arengas de estilo versarán sobre materias útiles y correspondientes a la dignidad del acto.

Un poco más adelante, el Plan General de Instrucción Pública formado por el Duque de Rivas en 1836, aunque apenas estuvo vigente, influyó en la legislación posterior, ya que su artículo 99 decía que “los estudios y exámenes necesarios para el grado de licenciado han de ser superiores a los que se exijan para el de bachiller, y los de doctor, superiores a los de licenciado.” Ese mismo año se produjo el traslado de la Universidad de Alcalá a Madrid, siendo responsabilidad de la nueva institución universitaria los estudios de doctorado. Así, entre 1842 y 1843 se reestructuraron mediante Reales Decretos los estudios de Derecho, de Filosofía y de Medicina-Farmacología (Miguel, 2003). Lo interesante de los nuevos planes de estudios fue que aparecieron por primera

vez cursos superiores, específicos y voluntarios para los estudios de doctorado, en un intento de que España se fuese incorporando a las tendencias de otros países europeos al respecto.

En 1845 se promulgó el denominado Plan Pidal, alejando a la universidad del modelo medieval, eliminando la autonomía de las viejas universidades y centralizándolo todo en la Universidad de Madrid. Como decía el artículo 77: “Solo en la Universidad de Madrid se conseguirá el grado de doctor y se harán los estudios necesarios para obtenerlo.” Y la justificación para ello se daba en el Preámbulo, como se indicaba en Puelles (1991):

Extender este grado y los estudios que requiere a todas las universidades hubiera sido un gasto, sobre imposible, innecesario. Basta para ello una universidad, y esta ha de ser aquella en que, con mayores medios y más perfección en la enseñanza, se reúnen todas las Facultades, todas las ciencias para formar un centro de luces que la iguale con el tiempo a las más célebres de Europa, convirtiéndola en norma y modelo de todas las de España. (p. 122)

Este Plan, cuyo centralismo provocó polémica (Fernández Soria, 2002), también estableció nuevas materias pensadas específicamente para los estudios de doctorado y eliminó la enseñanza privada de los estudios más altos (en una nueva pugna entre Iglesia y Estado, tan presente en la historia de la educación), restringiendo la libertad de enseñanza a los estudios intermedios, como se indicaba en el artículo 80. En todo caso, en la exposición preliminar hay toda una declaración de intenciones respecto al grado de doctor:

En más elevada esfera se presentan los estudios que conducen a las regiones superiores de la ciencia; pero su adquisición queda limitada a muy pocas personas (...) Para estos estudios reserva el nuevo plan el grado de *doctor*, que dejando de ser un mero título de pompa, supondrá mayores conocimientos y verdadera superioridad en los que logren obtenerle.

Fue, como ha dicho Miguel (2003), el primer Real Decreto que dio un carácter científico y profesional al título de doctor, el 17 de septiembre de 1845, y los estudios vinculados a su obtención se redujeron a un año, implantándose únicamente en la Universidad de Madrid, debiendo el aspirante superar dos ejercicios, explicados en los artículos 363 y 364:

El primer ejercicio consistirá en una memoria compuesta del propio modo que para la licenciatura; los puntos sorteables serán cien, recayendo todos sobre los estudios propios del doctorado. El segundo ejercicio consistirá en una lección oral sobre otro de los mismos puntos, sorteado del mismo modo, y para cuya preparación se concederá una hora al candidato.

Así, siguiendo con el estudio de Miguel (2003), en 1847 hubo un nuevo plan de enseñanza presentado por el ministro Pastor Díaz, el cual recogió ya la lectura de la tesis doctoral como requisito para la obtención del título de doctor. La extensión de los estudios de doctorado era de uno o dos años, según establecieran los reglamentos correspondientes (art. 23), reduciendo los ejercicios correspondientes a este grado a uno: “una lección oral... ante una comisión compuesta del decano y cuatro catedráticos, incluso los de las asignaturas correspondiente al doctorado. Los puntos sorteables serán cincuenta” (art. 329). Aquí la tesis debía defenderse con posterioridad a haber aprobado los estudios de doctorado, en una ceremonia social, en día festivo y ante el rector y miembros de la facultad a la que pertenecía (art. 337) y sin calificación. Como acto social

importante, las lecturas eran anunciadas en la prensa y el grado de ritualización no dejaba de ser llamativo, como recogía el artículo 339:

el candidato escribirá una tesis sobre un punto cualquiera de la facultad o ciencia, y la imprimirá entregando al rector, con la anticipación de ocho días, el suficiente número de ejemplares para repartir al claustro. (...) teniendo obligación el graduante de sostener su tesis, durante media hora, contra los argumentos que le hagan los catedráticos. (...) se retirará acompañado del padrino y de los bedeles, después de abrazar a los doctores y de dar las gracias al claustro.

En 1857 se desarrolló una de las leyes más importantes, la conocida como Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre) por su promotor, que fue antes de ministro rector de la Universidad Central y que consiguió por primera vez una ley de base con una aceptación generalizada para la época. (Puelles, 1991) Esta Ley y la Ley General de Educación de 1970 son las dos únicas leyes generales de educación que ha habido en España.

La Ley Moyano separó el bachillerato de la universidad y dio origen a la Facultad de Ciencias y la Facultad de Filosofía y Letras; se indicaba así que los estudios de la facultad “se harán en tres periodos, que habilitarán respectivamente para los tres grados académicos de bachiller, licenciado y doctor” (artículo 32). En su artículo 127 se mantenía que el grado de doctor se obtenía en la Universidad de Madrid, nombrándose adicionalmente nueve universidades de distrito: Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza. Esta centralización en la Universidad de Madrid estuvo vigente hasta mediados del siglo XX, con una breve interrupción en 1868. Además, se insistía mucho en la

secularización (independencia de la universidad respecto a la Iglesia, pero un tanto mitigada por los acuerdos derivados del Concordato de 1851), libertad de la enseñanza (aquí en cuanto a capacidad de pensar, enseñar y escribir con libertad), monopolio del Estado en la educación superior, y carácter no gratuito de la misma. (Hernández Díaz, 1995, p. 124)

Como novedad, en el acto de investidura de doctor el candidato leería el mismo discurso redactado para el examen de grado, al que debía incorporar las modificaciones propuestas por el tribunal (art. 220). Ello suponía que, por primera vez, la tesis, discurso de doctorado corregido por el tribunal y más tarde publicado para su lectura en el acto de investidura, resultaba el único elemento de calificación del grado de doctor, si bien el carácter de acontecimiento social continuó (Miguel, 2003).

En las últimas décadas del siglo XIX destacaron hechos como el profesorado expulsado de las universidades y posteriormente readmitidos (algunos tan importantes como Giner de los Ríos, elemento central en la creación de la Institución Libre de Enseñanza), a través de las denominadas primera y segunda cuestión universitarias. Hubo aspectos educativos significativos desde el lado progresista, como el famoso Decreto de 1868 que proclamó la libertad de enseñanza. Así,

Por lo que respecta al ámbito universitario, el triunfo de la libertad de cátedra fue absoluto: no más vigilancia sobre textos, métodos de enseñanza o doctrinas. Todas las universidades fueron autorizadas para otorgar el grado de doctor, eliminándose con ello el privilegio de la Universidad de Madrid. (Puelles, 1991, p. 179)

Después, los decretos de Chao de 1873, relacionados con la Primera República, suprimieron los exámenes de prueba de asignatura y el del grado de licenciado, conservándose sólo el de doctor. Y a partir de 1875 se produjo la segunda cuestión universitaria, causada por la reacción a lo que sectores conservadores denominaban abusos de la libertad de cátedra bajo la denominada “sana moral”. Pero a efectos de los estudios de doctorado, no se dieron muchas novedades que modificaran lo explicado (más allá de aspectos vinculados a su impresión y lectura), excepto en cuestiones relacionadas con la regulación de los centros privados y la expedición de títulos que se produjo (Miguel, 2000).

Se plantearon también algunas reformas relacionadas con la Constitución de 1876 que produjeron un intenso debate político, como fue la manera de hablar de la enseñanza superior como puramente científica, al mismo tiempo que se insistía en que guardara respeto al dogma y la moral de la Iglesia. En todo caso, la circular Albareda de 1881 derogó la de Orovio que había originado la segunda cuestión universitaria, y planteó algo relevante al defender la “libertad e independencia de la razón para la labor investigadora, y la más general de expresión del pensamiento” (Puelles, 1991, p. 211). La vuelta del profesorado que salió de la universidad en 1875 incrementó la influencia de la Institución Libre de Enseñanza. En el ámbito educativo, por ejemplo, se creó el Museo Pedagógico Nacional dirigido por Cossío en 1882 y ese mismo año se celebró el primer Congreso Pedagógico.

En cuanto al tratamiento específico del grado de doctor, fue muy semejante el establecido para los diferentes planes (Miguel, 2003). Las tesis se basaban ya en un tema elegido libremente por el doctorando, que debía ser sobre un punto teórico o de investigación práctica. Poco a poco iba entrando un mayor desarrollo científico y de investigación (los viajes por Europa de algunos catedráticos ilustres sirvieron para ello también), que llevó a innovaciones normativas y a la creación, pocos años más tarde, de la Junta para la Ampliación de Estudios (en adelante, JAE). De ahí las palabras de Giner de los Ríos sobre la universidad: “es el más elevado instituto de investigación cooperativa científica; prepara, no sólo para las diversas profesiones sociales, sino para la vida en su infinita complejidad y riqueza” (Giner de los Ríos, cit. Ruiz Berrio, 1996, p. 179).

De todas formas, el siglo XX comenzó con nuevas reformas educativas y alternancias políticas. Así, las reformas de García Alix y Romanones, en 1900 y 1901 (conservador y liberal), incidieron en la autonomía universitaria y se restableció la libertad de cátedra (Viñao, 2004). En el Reglamento de exámenes y grados en las universidades, de 28 de julio de 1900, se repetía el texto anterior de 1886 en lo referente a las formas establecidas para la defensa de la tesis, pero se añadió un artículo novedoso, el 18:

Los Decanos de las Facultades, puestos de acuerdo con los Catedráticos y Jefes de Laboratorio, podrán proporcionar a los graduandos del doctorado que lo soliciten, los aparatos y recursos que fuere posible para hacer los trabajos de investigación referentes a su tesis doctoral, debiendo éstos abonar los desperfectos que ocasionen y los gastos del material que emplearen.

En general, y gracias también a la salida a Europa de estudiantes y profesores a través de la JAE, la tesis doctoral se fue pareciendo cada vez más a un trabajo original de investigación. La labor de muchos científicos e intelectuales hizo que fuese cambiando ese modelo de universidad por el que tanto lucharon profesores como Giner de los Ríos; una necesidad que también manifestó en su día Santiago Ramón y Cajal (cit. Baldó, 2000, p. 63), presidente de la JAE desde sus

inicios, el cual proponía “transformar la universidad, hasta hoy casi exclusivamente consagrada a la colocación de títulos y a la enseñanza profesional, en un centro de impulsión intelectual”.

La JAE, creada en 1907 y en sintonía con la Institución Libre de Enseñanza, impulsó la ciencia, la investigación, centrándose en becas para viajes al exterior (de los que se beneficiaron personas del ámbito de la pedagogía también), desarrolló congresos científicos y organismos complementarios como la Residencia de Estudiantes, etc., en una labor que ayudó a la modernización de la Universidad (Viñao, 2004). Además, hubo otras dos grandes instituciones creadas por la JAE: el Centro de Estudios Históricos y el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, ambos con un papel importante en el desarrollo investigador del país y la modernización también de los estudios de las tesis doctorales.

A principios de siglo XX se intensificaron los debates, incluso los parlamentarios, como los que indicaba Puelles (2009). En 1902 se habló en el parlamento sobre la centralización, la autonomía universitaria, su modernización y su falta de financiación. La universidad española de esa época se basaba en la reforma liberal de mediados del siglo XIX, llegando sin grandes modificaciones hasta el último tercio del siglo XX (Viñao, 2004). En esos comienzos del siglo XX se contaba con diez universidades, siendo la Universidad Central de Madrid el referente y la única habilitada para conseguir el título de doctor, aunque durante el primer tercio de siglo fueron incrementándose las titulaciones y se crearon dos universidades más (Murcia y La Laguna).

Desde el ámbito reformista destacó el Real Decreto de 21 de mayo de 1919, llevado a cabo por César Silió, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, que estableció la primera fase de la autonomía universitaria. Este Decreto tuvo su valor (y su influencia hasta en la Ley de 1970), aunque fue muy polémico y contestado desde las propias universidades. Se centró en aspectos como “la autonomía administrativa, la consideración dual de la Universidad como instituto profesional y como instituto de investigación, la separación de la función docente de la examinadora y la redacción de los estatutos de las universidades” (Puelles, 1991, p. 267). También, por todo lo que acarreó políticamente, destacó el Real Decreto-Ley de 19 de mayo de 1928 de Reforma Universitaria, que fue una de las causas de la caída de la Dictadura de Primo de Rivera porque desencadenó un movimiento de protesta estudiantil e intelectual.

El aumento de las corrientes progresistas fue desarrollando su propio discurso educativo, como por ejemplo en el Congreso del PSOE de 1918, donde se presentó un documento de “Bases para un Programa de Instrucción Pública” que proponía la creación de una Facultad de Pedagogía (Puelles, 2009). Como mejoras en la política científica e investigadora, el mismo Viñao (2004, p. 163) destacaba “la creación, en 1931, de la Fundación Nacional para Investigaciones Científicas y Ensayos de Reforma, y la fundación en 1932 de la Universidad Internacional de Verano de Santander”.

La época de la II República fue de una gran transformación en el ámbito educativo, lo que incluyó también a la universidad, pero menos al doctorado. El 13 de mayo de 1931 se publicó un Real Decreto, que se elevó a rango de Ley en noviembre, derogando la anterior legislación de la Dictadura al respecto.

En el ámbito del magisterio sí se inició una importante reforma. Así, por Decreto de 27 de enero de 1932 se creó la Sección de Estudios Pedagógicos. Pero los acontecimientos políticos acaecidos durante la II República y, finalmente, su corta duración, hicieron imposible la gran reforma

esperada en los niveles superiores, aunque se promulgaron normativas diversas, como la que aumentaba el número de miembros de tribunales de tesis (Escribano, Español y Martínez, 2007).

El proyecto de Ley de Bases para la Reforma Universitaria que presentó Fernando de los Ríos en 1933, inspirado en el ensayo que se produjo en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, incluía aspectos como los principios de la selección de entrada, la flexibilidad de los planes de estudio, la libertad en la elección de las enseñanzas, la desaparición de los exámenes por asignaturas, la ordenación tutorial de la docencia, etc. Aunque la Ley no llegó a discutirse en las Cortes, el resto de las Facultades de Filosofía y Letras del país reclamaron que se extendiera a todas ellas el régimen excepcional de Madrid y Barcelona, lo que finalmente se concedió mediante un Decreto de 27 de abril 1935 que establecía en todas las Facultades de Filosofía y Letras del Estado la libertad para establecer el plan de estudios que había sido concedido a las de Madrid y Barcelona por Decreto de 15 de septiembre de 1931. Por desgracia, la reforma de los planes de estudio no alcanzó al Doctorado, el ámbito propio de la labor investigadora. Como planteó Niño (2013), aunque

la Facultad ofrecía la posibilidad de ‘proveer de recursos al alumno para llevar a cabo algún viaje de estudios complementarios, a una universidad española o extranjera, antes de dar por terminada la tesis’, el único requisito para obtener el grado de doctor era trabajar un curso completo, como mínimo, bajo la dirección de un catedrático elegido por el alumno después de obtenida la licenciatura. Se suprimían en consecuencia los cursos propios de doctorado que se venían impartiendo hasta entonces. (p. 98)

En todo caso, cuando estalló la Guerra Civil se destruyó rápidamente, material y moralmente, toda la labor realizada anteriormente. Así, el Golpe Militar que dio origen a la Guerra Civil supuso el principio del fin de varias generaciones de intelectuales que enriquecieron el nivel académico y científico de España y lo llevaron a una altura que no había tenido hasta ese momento, promoviendo la investigación y el conocimiento. La depuración universitaria en el franquismo fue una realidad en todos los niveles del sistema educativo (Sanchidrián, Grana y Martín, 2011), incluyendo el universitario (Otero, 2006).

Por ejemplo, el Proyecto de Ley de Reforma Universitaria que se publicó por Orden de 25 de abril de 1939 (con pocos cambios se acabaría convirtiendo en la Ley de Ordenación Universitaria publicada en julio de 1943 y que estuvo en vigor hasta 1970) recuperaba la dirección por la universidad de toda la enseñanza e incentivaba la formación patriótica y moral inspirada en el sentido religioso, promoviéndose el control y la adhesión al nuevo ideario de la dictadura franquista (Rodríguez-López, 2013).

El exilio y la depuración del profesorado universitario fueron la triste realidad durante esa época, con las funestas consecuencias para la Universidad que conocemos, a la que no fue ajena la investigación (Otero, 2006).

3. EL DOCTORADO, LAS TESIS DOCTORALES Y SU LEGISLACIÓN DESPUÉS DE LA GUERRA CIVIL

Después de finalizar la Guerra Civil y comenzar la dictadura franquista, el análisis legislativo se ha realizado a través de una búsqueda del BOE (*Boletín Oficial del Estado*) con las palabras

“doctor” (que incluye doctorado) y “tesis doctoral”, de manera que se pudiera analizar la normativa que incluyera en su contenido estos términos. De esta manera se ha seleccionado la que a continuación se desarrolla.

Desde el punto de vista de las tesis doctorales y la legislación relacionada con la universidad, hay que destacar en primer lugar la Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la universidad española.

Se trataba de una normativa importante y donde el régimen franquista desarrolla su visión de la universidad y su casi obsesiva necesidad de acabar con todo lo anteriormente logrado en este ámbito y diferenciarse (Puelles, 1991), llevando a la educación superior española de nuevo fuera de las tendencias internacionales y con una concepción clasista, controladora y conservadora, así como una declarada visión confesional para que la universidad del Estado fuese católica.

En esta Ley de 1943, respecto a los estudios de doctorado, destacaba el artículo 2, que indicaba que una de las funciones propia de la universidad era transmitir por medio de la enseñanza los conocimientos científicos y conferir los grados académicos de licenciado y doctor. Este último dependía de las Facultades universitarias (art.14), que eran las siguientes (art.15): Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Medicina, Farmacia, Ciencias Políticas y Económicas, Veterinaria, no pudiéndose crear ninguna Facultad distinta de las anteriores sino mediante Ley.

El artículo 21 era el que desarrollaba lo referente al grado de doctor. Introducía la necesidad de tenerlo para habilitar de cara al acceso a las funciones docentes universitarias y como categoría científica, así como un mérito importante para optar a cargos académicos. Para obtenerlo resultaba indispensable la aprobación de una tesis y cada Facultad podía conceder dos grados de doctor con premio extraordinario. También se indicaba que las universidades podían conferir grados de doctor ‘honoris causa’, previa autorización expresa para cada caso del Ministerio de Educación Nacional.

Se completaba este artículo en las Disposiciones Finales y Transitorias de la Ley, que indicaban que los estudios del grado de doctor que determinen los Reglamentos podrían cursarse en todas las Universidades, siempre que en ellas estuvieran establecidas las disciplinas necesarias. La tesis sería juzgada en la Universidad de Madrid, mientras se habilitaba a las otras universidades para ello, aunque en el título se haría constar la universidad de procedencia, la cual deberá publicar la tesis del nuevo doctor.

Poco a poco se iba pareciendo más el proceso de obtención del grado de doctor al actual en cuanto a trabajo científico original. Así, la importancia del grado de doctor era cada vez mayor, incluyendo la posibilidad de participar en concurso-oposición para cargos de profesores (catedráticos y adjuntos). Así, dentro del artículo 62 se indicaba:

Este concurso-oposición se verificará de acuerdo con los siguientes principios:

- a) Será preceptiva la posesión del grado de Doctor y la firme adhesión a los principios fundamentales del Estado, acreditada mediante certificación de la Secretaría General del Movimiento.

Esta legislación se completaba con otras durante la dictadura, entre las que destacaba el Decreto de 25 de junio de 1954 (BOE 12 de julio), que regulaba la obtención del grado de doctor en todas las universidades, según lo ya dispuesto en la normativa de 1943 y regulando el procedimiento para la obtención del título. Esto formaba parte del comienzo de un proceso de descentralización y apertura de la universidad española que se fue dando lentamente, empujado en el ámbito universitario por periodos de protestas y reivindicaciones en la última parte del franquismo.

Así se llegó a la en muchos aspectos novedosa Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Hay que subrayar que introdujo en la enseñanza universitaria tres ciclos, correspondiendo el último de ellos a las enseñanzas de doctorado: “La superación del tercer ciclo, con la previa redacción y aprobación de una tesis, dará derecho al título de Doctor” (art. 39).

Como hecho importante al finalizar el periodo franquista, destacó la Orden de 16 de julio de 1975 por la que se creaba un fichero de tesis doctorales realizadas en universidades españolas, que supuso el origen de TESEO como base de datos de tesis doctorales en España.

Más adelante, y ya en el periodo democrático, se aprobó el Real Decreto 966/1977, de 3 de mayo, por el que se modificaba el Decreto 2992/1972, de 19 de octubre, sobre constitución de Tribunales de tesis doctorales. Y también el Real Decreto 1063/1983, de 13 de abril, sobre composición de los Tribunales de tesis doctorales. Ambos ampliaron la posibilidad de pertenecer a tribunales de tesis doctorales a profesorado no catedrático (profesorado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, agregados, adjuntos, etc.) y otros doctores con al menos dos años de antigüedad, aportando cambios en los requisitos de los tribunales.

En dicho periodo democrático, y ya con la Constitución de 1978 como referencia, resulta de interés destacar los artículos 20 y 27 de la misma. El artículo 20 es el que reconoce, como derechos constitucionales, la libre expresión y difusión de “pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción”, la producción y creación literaria, artística, científica y técnica y, por último, la libertad de cátedra. El artículo 27, por su parte, es el artículo dedicado a la educación y ha estado en la base de todos los debates posteriores que han ido regulando este derecho a la educación. Es un artículo complejo cuyos debates para llegar a su formulación duraron semanas (Sevilla, 2022). También hacía referencia en su artículo 149 a la competencia exclusiva del Estado sobre materias fundamentales para el Estado entre las que estaban el “Fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica” y la “Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia” (materias 15 y 30).

La Constitución sirvió para el desarrollo normativo de la España democrática, que en el caso de la educación superior tuvo su primer referente con la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), que apostaba por un modelo más descentralizado y con más autonomía para las universidades. Supuso una transformación importante en las estructuras (aparecen los Departamentos) y figuras de profesorado, además de aspectos docentes e investigadores, con el fin de modernizar y equiparar nuestro sistema universitario con el europeo.

No se puede olvidar en este análisis el incremento de universidades, facultades, títulos y áreas que se fueron dando, sobre todo a partir de este periodo democrático, lo cual hizo que también se prestara una mayor atención a la universidad y al doctorado. En esta línea, sobresalía el artículo 31, que vinculaba los cursos de doctorado con un área de conocimiento e indicaba que debían tener al menos dos años, facultando su superación para poder presentar un trabajo original de investigación cuya aprobación daría derecho a obtener el título de doctor.

Así, la primera norma específica sobre doctorado, que fue el Real Decreto 185/1985, de 23 de enero, por el que se regulaba el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de doctor y otros estudios postgraduados, reconocía en su preámbulo la desatención histórica a los cursos de doctorado y enfatizaba su importancia. Sus objetivos se basaban en desarrollar lo que la LRU planteaba. Se hablaba de programas de doctorado, comisiones de doctorado, de reconocimiento de la suficiencia investigadora y se articulaban con mayor claridad los procedimientos para el desarrollo y lectura de las tesis doctorales. El doctorando/a debía superar 32 créditos y obtener la suficiencia investigadora previa a la defensa de la lectura de la tesis doctoral.

También hay que nombrar, como ejemplo, el Real Decreto 270/1990, de 16 de febrero, por el que se incluían en el Régimen del Seguro Escolar los alumnos que cursen el tercer ciclo de estudios universitarios que llevan al título de doctor.

De ahí se pasaba al Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, por el que se regulaba el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de doctor y otros estudios de postgrado. Estableció una separación de los programas de doctorado en dos periodos: docencia (20 créditos) e investigación (12), que terminaba con la presentación de una memoria de los conocimientos adquiridos ante un tribunal. Obtenida la suficiencia investigadora o Diploma de Estudios Avanzados (DEA) se podía defender la tesis doctoral y obtener el título oficial de doctor por la Universidad correspondiente. De esta normativa ha sido importante destacar también un párrafo de su preámbulo, que identificaba uno de sus principales objetivos y que estaba relacionado con este tema:

En cuarto lugar, se trata de conseguir un mayor rigor científico de la tesis, por una parte, garantizando la independencia y competencia científica de los miembros del Tribunal y, por otra, dividiéndola en dos fases: Examen/discusión previa de la memoria y acto público de lectura/calificación. Al mismo tiempo, se amplía el abanico de calificaciones de la tesis y se elimina el plazo máximo para su presentación.

Además, hay que destacar la Disposición transitoria quinta que aludía al Fichero de Tesis e indicaba la necesidad de adoptar las medidas oportunas para la adaptación del sistema al funcionamiento del fichero de tesis doctorales realizadas en universidades españolas. Esto indicaba también una mayor importancia política dada a la actualización de la información y difusión de las tesis doctorales.

También en esta época es necesario hacer referencia al denominado Proceso de Bolonia que, a nivel europeo y estatal, supuso una renovación de la concepción de la propia universidad que también afectó sin duda a las tesis doctorales. Así, respecto a los programas de doctorado, se plantearon cuestiones en aspectos como las implicaciones de la concepción de los objetivos en

términos de competencias, así como los procesos evaluadores (incluidos los de los programas de doctorado, diferenciando genéricas y específicas). Plantear una educación centrada en el estudiante y en el aprendizaje, más que en la enseñanza, y la adopción del crédito ECTS (*European Credit Transfer System*) como metodología común para medir el trabajo del estudiante (hay que recordar los créditos que eran necesarios para obtener la Suficiencia Investigadora y actualmente los necesarios para cursar Másteres Oficiales de orientación investigadora como requisito para acceder al doctorado), fueron otras cuestiones importantes.

En esos años se desarrolló también la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), que supuso también un referente de adaptación de la universidad a los cambios que se estaban produciendo en esos tiempos y como preparación para el futuro desde el referente de las directrices europeas, con distintas modificaciones en la estructura de las universidades y las plazas de profesorado. Específicamente el artículo 39 indicaba:

Los estudios de doctorado, (...) que tienen como finalidad la especialización del estudiante en su formación investigadora dentro de un ámbito del conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico, se organizarán y realizarán en la forma que determinen los estatutos, de acuerdo con los criterios que para la obtención del título de Doctor apruebe el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades. En todo caso, estos criterios incluirán la superación de un período de formación y la elaboración, presentación y aprobación de un trabajo original de investigación.

Todo este proceso de transformación de la universidad a nivel europeo tuvo un desarrollo legislativo paralelo, entre el que cabe citar el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establecía el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (que en su Anexo II desarrolla el Formato de Suplemento Europeo al Título de Doctor) y el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establecía el Sistema Europeo de Créditos y Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial.

También resultaba importante destacar una legislación específica que salió un año antes, la Orden ECD/2063/2002, de 1 de agosto, por la que se regulaban los ficheros automatizados con datos de carácter personal del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y sus organismos autónomos, incluyendo a TESEO.

A continuación, el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulaban los estudios universitarios oficiales de Posgrado (BOE 21, de 25 de enero de 2005, pp. 2846-2851). Esta normativa introdujo en el sistema universitario español los estudios de Posgrado y, junto al título de Doctor, el “nuevo” Título Oficial de Máster. Al que hay que añadir la Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor. Asimismo, en el título de Doctor podrá figurar la mención ‘Doctor europeus’, siempre que concurrieran las circunstancias previstas en el artículo 14 del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero.

Posteriormente se desarrolló el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 260, de 30 de octubre de 2007) Se abandonaba el concepto de programa de posgrado y se diferenciaban claramente dos ciclos: Máster y Doctorado. Y el Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de

títulos universitarios oficiales, que volvía a actualizar este hecho, estando el capítulo IV dedicado a la expedición de títulos oficiales de doctor.

Esta necesidad de legislar y actualizar en poco tiempo la normativa es prueba de los cambios que acontecieron en ese periodo de transición del modelo universitario español (y del modelo de doctorado en particular) al denominado Espacio Europeo de Educación Superior.

Otra prueba de los cambios se podía ver a partir del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprobaba el Estatuto del Estudiante Universitario. El artículo 10 del mismo hablaba de los Derechos específicos de los estudiantes de doctorado, lo cual supuso una novedad importante y entre los que despuntan el derecho a recibir una formación investigadora de calidad, que promueva la excelencia científica y atienda a la equidad y la responsabilidad social, el derecho a contar con un tutor que oriente su proceso formativo y un director y, en su caso codirector, con experiencia investigadora acreditada, que supervise la realización de la tesis doctoral, o el derecho de representación en los órganos de gobierno de las universidades, como personal investigador en formación.

Esto indicaba la consideración de estos estudios y el alumnado y los cambios al respecto, desde tener un perfil casi exclusivo para profesorado universitario en ejercicio para su promoción o para el acceso a ese cuerpo, o bien pensado para personalidades de distinto tipo (recordar el carácter histórico del mismo y cómo ha ido modificándose su concepción de una parte más vinculada con el prestigio social a una más científica). Esto ha dado paso a un tipo de estudiante diferente, en el sentido de que, suponiendo el más alto escalafón académico, el acceso a estos estudios ha ido modificándose también y su consecución se ha visto ampliada a distintas motivaciones y realidades formativas, investigadoras y sociales. Además, a lo largo de estos años también se incluyeron aspectos como la Mención de Calidad y la Mención hacia la Excelencia que se otorgaban a los programas de doctorado y que supusieron también un elemento eficaz con relación a la producción científica en los mismos (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buena-Casal, 2012).

Finalmente, el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulaban las enseñanzas oficiales de doctorado y publicado en el BOE el 10 de febrero de 2011 (texto consolidado, última modificación 3 de junio de 2016). Esta norma regulaba los actuales programas de doctorado y el régimen relativo a tribunal, defensa y evaluación de la tesis doctoral. En su preámbulo se podían apreciar las novedades que incorporaba, y que podían sintetizarse en puntos vinculados a la estructura y organización de doctorado, las competencias a adquirir, las condiciones de acceso y el desarrollo de la carrera investigadora en su etapa inicial, el fundamental papel de la supervisión y tutela de la formación investigadora, la inserción de esta formación en un ambiente investigador que incentive la comunicación y la creatividad, la internacionalización y movilidad esenciales en este tipo de estudios y la evaluación y acreditación de la calidad como referencia para su reconocimiento y atractivo internacional. Así, la norma preveía la creación de Escuelas de Doctorado y establecía comisiones académicas de los programas de doctorado, así como la figura del coordinador del programa. Introducía como novedad el documento de actividades del doctorando, con un régimen de supervisión y seguimiento, y establecía por vez primera un plazo máximo de duración de los estudios de doctorado con la posibilidad de dedicación a tiempo parcial y a tiempo completo.

Además, establecía una regulación de estas enseñanzas que propiciaba una clara distinción entre el segundo ciclo de estudios universitarios, de Máster, y el tercero, de doctorado. Y planteaba que los tribunales encargados de evaluar las tesis doctorales debían estar conformados en su mayoría por doctores externos a la Universidad y a las instituciones colaboradoras, estableciendo la posibilidad de incluir en el título la mención de ‘Doctor Internacional’.

La aparición de los programas de doctorado, que deben cumplir unos requisitos de calidad para su verificación, las Escuelas de Doctorado, la limitación del acceso a dichos programas y el procedimiento por méritos para ello, el poner un número máximo de años para la realización de la tesis, la posibilidad de estar a tiempo completo o parcial en dichos programas, el pasar una evaluación anual por una comisión externa para verificar los avances de las tesis, la diferenciación entre la figura del tutor o tutora y director o directora de tesis (aunque puedan ser la misma persona)... son novedades desde la adaptación de la realidad española a los documentos desarrollados dentro de la construcción del EEES y los comunicados de la UE, los encuentros de la *European University Association* (EUA), etc. Así, de manera sintética y siguiendo a Jiménez-Ramírez (2017) se pueden subrayar algunas modificaciones clave en convergencia europea en cuanto a la reestructuración del doctorado, como la gestión organizativa a través de las Escuelas de Doctorado, la acreditación, internacionalización y en la transferencia de conocimiento y la definición de competencias para la formación doctoral.

Además, en su Disposición transitoria primera, indicaba que quienes se encontraran en ese momento cursando estudios de doctorado disponían de cinco años para la presentación y defensa de la tesis doctoral. Este último hito tiene una gran importancia, porque su puesta en práctica supuso que hubiese una ‘avalancha’ de lecturas de tesis doctorales antes de la fecha tope indicada en esa norma, para no tener que entrar en el nuevo procedimiento, lo que provocó un debate en algunos casos en torno a cómo se pudo ver afectada la calidad académica y científica de determinadas tesis doctorales por este hecho.

Con esta normativa se planteaba la formación en competencias como eje de la realización de la tesis doctoral. Dichas competencias a obtener en materia investigadora al final se han transformado en requisitos (como la obligatoriedad de publicar artículos vinculados a las tesis previamente y en bases de datos consideradas de alto impacto, requisito variable en función del área y programa de doctorado), con todas las consecuencias de este hecho, que en este caso ha debido implicar una mayor difusión y publicación de las tesis doctorales, al menos en el ámbito académico.

También en el año 2011 se aprobó el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establecía el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y la descripción de sus niveles (Técnico Superior, Grado, Máster y Doctor), cuya finalidad es permitir la clasificación, comparabilidad y transparencia de las cualificaciones de la Educación Superior en el sistema educativo español, como otro mecanismo para la mejora de la calidad de los procesos académicos.

En todo caso, fruto también de ese afán de modernización de las cuestiones vinculadas con los doctorados y aspectos derivados, es importante nombrar el Real Decreto 398/2013, de 7 de junio, por el que se aprobaban los Estatutos de la Real Academia de Doctores de España (modificando la Orden ECI/1917/2005, de 16 de junio, al respecto). Como se indicaba al comienzo de su texto, los antecedentes de la Real Academia de Doctores de España se remontan al Claustro Extraordinario

de Doctores de España, creado en 1845 en la Universidad Central, la única que pudo conceder el título de doctor durante todo el siglo XIX y la primera mitad del XX. La Orden del Ministerio de Educación Nacional de 9 de julio de 1959 concedió carácter oficial a la Academia de Doctores de Madrid, que posteriormente pasó a denominarse Academia de Doctores, al reconocerse a todas las universidades españolas el derecho a expedir el título de doctor, como se ha visto.

Más adelante se promulgaron el Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecían los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modificaba el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establecía el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Aquí se indicaba, como dato de interés, que el nivel 4 (doctor) del MECES se corresponde con el nivel 8 del Marco Europeo de Cualificaciones. También hay que hacer referencia al Real Decreto 196/2016, de 13 de mayo, por el que se establecían los requisitos para la expedición del Suplemento Europeo al Título Universitario de Doctor. Esta norma modificaba algunos aspectos de las anteriores (incluyendo el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero) y definía en su artículo 3 el suplemento europeo al título de doctor como

el documento que acompaña al mencionado título universitario de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre el programa seguido, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de Educación Superior.

En este sentido, también hay que destacar la posibilidad de realizar tesis doctorales en régimen de cotutela por doctores y doctoras de diferentes universidades europeas, lo que se incluye en el título correspondiente cuando es el caso.

Y el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establecía la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. En su capítulo V hablaba de la organización básica de las enseñanzas universitarias oficiales de Doctorado, partiendo de la vigencia de los artículos 3 y 4 del Real Decreto 99/2011.

Así, de acuerdo con lo planteado por Jiménez y Sevilla (2017), se puede decir que la evolución del Doctorado en las últimas décadas se ha encontrado marcada por cuatro rasgos:

crecimiento del número de estudiantes que prosiguen estudios doctorales; importancia concedida a la formación previa de los doctores; vinculación con la investigación a la que se le concede cada vez más valor en la universidad y en la sociedad; y acreditación de la calidad dentro del EEES. (p. 53)

Por último, la aprobación el 22 de diciembre de 2022 de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) hacía que hubiera que estar pendiente de su desarrollo y novedades respecto al doctorado y las tesis doctorales. La respuesta ha venido por el vigente Real Decreto 576/2023, de 4 de julio, por el que se modificó el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y el Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales.

Como se manifestaba en su preámbulo, con el Real Decreto 99/2011 la regulación de los estudios de doctorado adquirió autonomía respecto de las demás enseñanzas universitarias oficiales y respecto de los estudios de posgrado. Ha sufrido alguna modificación anterior menor, atendiendo a una actualización y adecuación del mismo, pero este nuevo Decreto ha introducido modificaciones mayores, producto de la apuesta de la LOSU por la internacionalización de los estudios universitarios, su conexión con las necesidades sociales y con su entorno local y global, así como la apuesta por la Ciencia abierta y la Ciencia ciudadana. De esta manera, se han planteado modificaciones en las Escuelas de Doctorado, en el papel de la Dirección de Tesis, en la duración de las enseñanzas de doctorado, en criterios para incrementar la calidad de los procesos de acceso, de admisión, de lectura y defensa de tesis, incluyendo la Mención Internacional, la Mención Industrial y lo relativo al Premio Extraordinario de Doctorado.

Con la legislación vigente ha quedado así el artículo 2, donde se definen los estudios de doctorado, los programas de doctorado y la figura del doctorando o doctoranda:

1. Los estudios de doctorado, en virtud de lo establecido en el artículo 9 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, conforman el tercer ciclo de las enseñanzas universitarias oficiales en España, cuya finalidad es la adquisición de las competencias y las habilidades concernientes con la investigación de calidad y su desarrollo.
2. Se denomina programa de doctorado a un conjunto de actividades conducentes a la obtención del título de Doctora o Doctor. Dicho programa tendrá por objeto el desarrollo de los distintos aspectos formativos de la doctoranda o el doctorando y establecerá los procedimientos y líneas de investigación para el desarrollo de tesis doctorales.
3. Tiene la consideración de doctoranda o doctorando quien, previa acreditación de los requisitos establecidos en el presente real decreto, ha sido admitido a un programa de doctorado y se ha matriculado en el mismo.

De hecho, como se indicaba en el artículo 10, las doctorandas y doctorandos deben tener la consideración de investigador o investigadora en formación.

Y respecto a la tesis doctoral en sí, el artículo 13, en su apartado 1, ha indicado lo siguiente: “La tesis doctoral consistirá en un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquier ámbito de estudio. La tesis debe capacitar al doctorando para el trabajo autónomo en el ámbito de la I+D+i”.

Posteriormente, se han desarrollado cuestiones para concretar el procedimiento para el depósito de la tesis doctoral, los criterios para que se pueda defender, la composición de tribunales, internacionalización de las tesis y doctorados internacionales, los doctores honoris causa, etc.

En la actualidad, por tanto, tanto el acceso a la posibilidad de realizar una tesis doctoral como el propio proceso y su culminación se han regulado cada vez más, siendo también más exigentes los requisitos desde un planteamiento de incremento de la calidad, la transferencia y la difusión de las tesis doctorales y existiendo un mayor control de la formación como investigadores e investigadoras de las personas que las realizan.

Como se ha podido comprobar, la evolución de lo que se considera una tesis doctoral ha cambiado a lo largo de la historia, teniendo que adaptarse y ampliarse considerablemente la legislación que desarrolla estos temas para adecuarse a una sociedad y una universidad en continuo cambio.

4. CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo se ha pretendido ofrecer un recorrido histórico y legislativo que nos ayudara a comprender mejor el origen, evolución y actualidad de las tesis doctorales y del grado de doctor. Como se ha podido ir apreciando, ser doctor o doctora ha ido evolucionando desde un título más elitista y vinculado a cuestiones de estatus y liturgia a una concepción moderna, académica y científica donde la formación investigadora y las aportaciones al incremento del campo de conocimiento disciplinar y a la sociedad han sido una constante.

En este sentido, la perspectiva histórica nos ha permitido establecer paralelismos entre la evolución del doctorado y la de la propia universidad como institución, así como apreciar cómo la legislación se ha ido multiplicando y haciéndose más compleja a la vez que iba extendiéndose y democratizando el sentido del grado de doctor y se le ha ido otorgando más importancia a la tesis doctoral como un producto intelectual de mucho peso para la construcción del conocimiento y su transferencia social.

Se ha podido ver el tránsito de la universidad española, sobre todo entre los siglos XIX y XX, acompañando los profundos cambios de la sociedad, la política, la economía y el desarrollo cultural, desde los intentos de modernización vinculados a las reformas progresistas relacionadas con la Institución Libre de Enseñanza y los diferentes organismos vinculados a la misma (sobre todo la Junta de Ampliación de Estudios en este caso) hasta el parón de las mismas con la Guerra Civil y su posterior desarrollo en el marco de las restricciones de la Dictadura franquista. Pero sin duda ha sido en el periodo democrático, y sobre todo a partir de la incorporación de España en el Espacio Europeo de Educación Superior y todo lo que esto ha implicado, cuando las tesis doctorales han cobrado una importancia mayor y se han multiplicado y ensanchado socialmente sus opciones de realización para la ciudadanía.

Es evidente que la legislación tiene implicaciones que afectan a todo el proceso que implica la realización de los estudios de doctorado, desde los que se plantean acceder a los mismos hasta la forma de desarrollarse, su peso en las universidades y la dedicación exigida por parte de directores, tutores y estudiantes. Quizá uno de los ejemplos más claros sea el hecho de que hasta las últimas reformas se exigiera que la tesis fuera una investigación inédita mientras que tras las últimas reformas se obligue a haber publicado parte de los resultados de la tesis como requisito imprescindible para su defensa. Esto tiene implicaciones más allá de los estudios de doctorado en sí, habiendo transformado la política de publicaciones e incrementado los medios de comunicación de los resultados de las investigaciones.

La aparición de Teseo en 1976 ha facilitado las producciones académicas que, especialmente en las últimas décadas, han ido considerando como materia de estudio a las propias tesis doctorales, la evolución de los estudios de doctorado y el proceso de desarrollo de las tesis doctorales. Como cualquier estudio histórico, estos análisis deben tener presente el contexto social en el que la política educativa y la legislación de ella derivada son elementos esenciales.

REFERENCIAS

- Baldó, M. (2000). El Plan de 1900 y la renovación de la enseñanza de la Historia. En L. E. Rodríguez-San Pedro (Ed.), *Las universidades hispánicas: de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal*, (Tomo II, pp. 59-76). Universidad de Salamanca.
- Capitán, A. (1994). *Historia de la educación en España II. Pedagogía contemporánea*. Dykinson.
- Escribano, J.J., Español, L. y Martínez, M.^aA. (2007). El doctorado en matemática durante la II República Española. *LLULL*, 30, 51-64.
- Hernández, Díaz, J.M^a (1995). El debate sobre la Universidad en torno a la Ley Moyano (1857). En L. Vega Gil, (Coord.), *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano* (pp. 109-126). Instituto Florián de Ocampo.
- Jiménez, M. y Sevilla, D. (2017). El doctorado en España: estudio e implicaciones dentro del espacio europeo de la educación superior. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 51-65.
- Miguel, A. (2000). Aportaciones al estudio de la literatura gris universitaria. La evolución de la tesis doctoral en España. En J. López Yepes, (Coord.), *Teoría, historia y metodología de las Ciencias de la Documentación (1975-2000)* (pp. 431-438). Universidad Complutense de Madrid.
- Miguel, A. (2003). Los estudios de doctorado y el inicio de las tesis doctorales en España, 1847-1900. En J.R. Cruz (Ed.), *Archivos universitarios e historia de las universidades* (pp. 197-222). Dykinson.
- Niño, A. (2013). “La reforma de la Facultad de Filosofía y Letras y sus referentes internacionales”. En E. González y A. Ribagorda (Eds.), *La Universidad Central durante la Segunda República* (pp. 67-106). Universidad Carlos III.
- Otero, L.E. (Dir.) (2006). *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*. Editorial Complutense.
- Palma, M. (2019). *Bolonia 20 años después*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Peset, M. y Peset, J.L. (1974). *La universidad española (siglos XVIII y XIX)*. Taurus.
- Puelles, M. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Puelles, M. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Tirant lo Blanch.
- Rodríguez, A. (2002). La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de orientación de la orientación en el currículum universitario. En A. Lázaro y V. Álvarez (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 171-194). Aljibe.
- Rodríguez-López, C. (2013). Las tres vidas de la Universidad de Madrid durante la Guerra Civil. En E. González y A. Ribagorda (Eds.), *La Universidad Central durante la Segunda República* (pp. 323-349). Universidad Carlos III de Madrid.
- Ruiz Berrio, J. (Dir.) (1996). *La educación en España. Textos y documentos*. Actas.
- Sanchidrián, C., Grana, I, y Martín, F. (2011). Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales. *Revista de Educación*, 356, 377-399.
- Sevilla, D. (2022). Cambiar la Educación para una sociedad en cambio: la Reforma Educativa de los setenta. En C. Sanchidrián (Coord.), *La modernización de la enseñanza tras la Ley General de Educación: contextos y experiencias* (pp. 27-46). Tirant lo Blanc.

La educación en valores en revistas académicas hispanoamericanas (2001-2020): una aproximación con herramientas digitales

Values education in Hispanic American journals (2001-2020): an approximation with digital tools

Levy Farías Navarro* y María Rosa Buxarrais Estrada**

Recibido: 4 de septiembre de 2023 Aceptado: 18 de mayo de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Farías Navarro, L., y Buxarrais Estrada, M. R. (2024). La educación en valores, en revistas académicas hispanoamericanas (2001-2020): una aproximación con herramientas digitales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 44-66. <https://doi.org/10/24310/mar.5.2.2024.17538>

DOI: <https://doi.org/10/24310/mar.5.2.2024.17538>

RESUMEN

El aumento exponencial de publicaciones exige nuevos métodos para la revisión de literaturas académicas. Con criterios reflexivos y herramientas digitales se examinaron 200 artículos sobre educación en valores, publicados en español, en línea y con acceso abierto en los últimos 20 años, obtenidos a través de la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, REDIB©. Método: El análisis textual se realizó básicamente mediante la aplicación “modelado de tópicos LDA”, disponible en el programa de código abierto Orange© (3.32). Resultados: La lectura cercana mostró un aumento sustancial de los estudios empíricos entre la primera y la segunda década, pero la lectura distante no mostró otras tendencias cronológicas claras. Sin embargo, una vez que los *corpora* fueron reorganizados geográficamente (España, Cuba y Otros países hispanoparlantes), se apreciaron diferencias más fácilmente interpretables. Como procedimiento complementario, los cinco *corpora* fueron puntuados automáticamente según la presencia de algunas denominaciones disciplinarias y un selecto grupo de autores, en su mayoría de la tradición evolutivo-cognitiva de la psicología moral. Los textos cubanos difirieron del resto en virtud de su perspectiva política, más que académica, y sus mayores referencias a las ciencias médicas. Discusión: En conjunto, preocupa la desigual participación a través de la región en los estudios sobre la educación en valores, una débil fundamentación teórica y el escaso diálogo internacional. Finalmente, se plantean algunas reflexiones sobre los procedimientos de lectura distante empleados, así como sobre la necesidad de contrarrestar la actual marginación de la educación en valores y otros campos afines, intrínsecamente humanísticos.

Palabras clave: educación en valores; educación moral; revisión de literatura; modelado de tópicos; humanidades digitales

ABSTRACT

The exponential increase of publications requires new approaches for reviewing academic literatures. With reflexive criteria and digital tools this study reviewed 200 articles about values education, published in Spanish, online and with open access in the last 20 years, obtained through the “Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico”, REDIB©. Method: The main analysis was performed with the “topic modelling LDA” application, available in the open code software Orange© (3.32). Results: Close reading showed a substantial



*Levy Farías Navarro [0000-0001-5901-7016](https://orcid.org/0000-0001-5901-7016)
Universidad Central de Venezuela (Venezuela)
fariaslevy@gmail.com

**María Rosa Buxarrais Estrada [0000-0002-7511-3814](https://orcid.org/0000-0002-7511-3814)
Universitat de Barcelona (España)
mrboxarrais@ub.edu



increase of empiric studies from the first to the second decade, but distant reading, by way of topic modelling, did not show other clear chronological trends. However, once the *corpora* were reorganized according to geographical criteria (Spain, Cuba and Other Spanish-speaking countries), more easily interpretable differences were noted. As complementary procedure, the five resultant *corpora* were automatically scored according to the presence of some disciplinary denominations, and a few selected authors, mainly from the evolutive-cognitive tradition of moral psychology. Cuban texts, on average, differed from the rest due to their political rather than academic perspectives, and their more frequent references to medical sciences. Discussion: Overall, the study shows several reasons for concern, about the unequal participation in values education studies across the region, insufficient levels of theoretical substantiation, and scarce international dialogue. Finally, some reflections are made about the distant reading procedures employed, and also about the need of counteracting the current marginalisation of values education and other intrinsically humanistic related fields.

Keywords: values education; moral education; literature review; topic modelling; digital humanities

1. INTRODUCCIÓN

La educación en valores es un área interdisciplinaria de gran importancia dentro de la pedagogía. Pero cuando las referencias posiblemente útiles se cuentan por miles, la revisión de antecedentes, paso elemental de cualquier esfuerzo de investigación tanto documental como empírica, se torna prácticamente imposible recurriendo tan solo a la lectura de siempre. Lectura que ahora algunos llaman “cercana” o “microanálisis” de textos, en contraposición a distintas formas de “lectura distante” o “macroanálisis” (Jänicke et al., 2015) que se vienen empleando en el “procesamiento de lenguaje natural”, la “minería de datos” y las “humanidades digitales”.

Pero si bien esos campos son, en principio, muy complejos y requieren equipos relativamente sofisticados, algunos desarrollos apuntan hacia su popularización, como es el caso de Orange© (versión 3.32), un programa de código abierto para el análisis y visualización de datos generado por la Universidad de Liubliana. Teniendo en cuenta que según sus desarrolladores esta plataforma de “programación visual” es accesible tanto para novatos como para expertos, en el sentido de que no requiere conocer lenguajes o códigos de programación (como Python, Java, R, etc.), el presente estudio se propuso como objetivo ensayar su uso examinando 200 artículos académicos sobre la educación en valores, publicados en castellano, en línea y con acceso abierto, durante las dos últimas décadas (2001-2010 y 2011-2020).

De ese modo difiere de las revisiones sistemáticas que consideran solo contribuciones empíricas o que conceden poca o ninguna importancia al idioma, considerando que así se corre el riesgo de reforzar la lamentable marginación de las humanidades y de la educación no utilitaria (Nussbaum, 2016; Peels, 2018; Peels et al., 2020), lo cual incluye a la educación en valores. Una labor que ciertamente puede beneficiarse de las indagaciones empíricas, pero que con la misma certeza no puede reducirse a ellas, porque no tiene que ver solo con los hechos o lo que “es”, sino ante todo con lo que “debe ser”, y también con diferencias culturales que no siempre son susceptibles de “traducción”.

En consecuencia, el presente estudio tiene un doble propósito. Por un lado, el sustantivo, de pasar revista a la investigación pedagógica hispanoamericana en materia de educación en valores; y por otro, el metodológico, de ensayar el uso de herramientas digitales para la revisión sistemática de literaturas académicas, con amplitud de criterios, esto es, sin limitarse a las investigaciones cuantitativas ni excluir las contribuciones teóricas o ensayos.

2. MÉTODO

Criterios epistemológicos

A nivel de paradigmas, se respalda la postura “reflexiva” o crítica planteada por Mats Alvesson y sus colaboradores en cuanto a la investigación cualitativa y las ciencias sociales contemporáneas (Alvesson y Sköldbberg, 2017; Alvesson et al., 2017), aunque el ejercicio aquí planteado se centra en una herramienta probabilística, el “modelado de tópicos”. Así como se ha hecho con diversas aplicaciones informáticas puestas al servicio de la investigación cualitativa, parece interesante explorar el potencial de este tipo de herramientas, a conciencia de sus limitaciones intrínsecas. Aunque la idea no es del todo nueva, tanto las aplicaciones del modelado de tópicos a la investigación cualitativa (Nikolenko et al., 2017), como a la revisión metódica de literaturas académicas (Asmussen & Møller, 2019), de momento son escasas.

En relación con las limitaciones intrínsecas del modelado de tópicos hay que tener presente que si bien este tipo de procedimiento, que a veces se equipara a un análisis de contenido automatizado (Hoyle et al., 2021, p. 5350), tiene la ventaja de que sus pasos son transparentes y replicables, su finalidad no es sustituir a la interpretación humana o experta, sino más bien facilitarla. “Del modelado de tópicos se puede abusar fácilmente si se les entiende erróneamente como una representación objetiva del significado de un texto. Una vez más, estas herramientas se pueden entender más precisamente como ‘herramientas de lectura’” (Bail, 2022). Un análisis en profundidad de los alcances y limitaciones epistemológicas de estos modelos, sobre todo al aplicarlos a las humanidades digitales y a las ciencias sociales, plantea conclusiones análogas, subrayando que su utilidad es esencialmente heurística (Shadrova, 2021).

Por otra parte, en el presente caso, tanto o más importante que la valoración de la herramienta informática puesta a prueba, es la valoración de los esfuerzos empíricos en la investigación social y pedagógica. Como se sabe, hoy día un buen número de revistas pedagógicas tienden a asumir criterios neopositivistas, descartando por completo la posibilidad de publicar ensayos o contribuciones teóricas, aceptando nada más artículos con datos, preferentemente cuantitativos, y eventualmente “revisiones sistemáticas” de la “evidencia”, al estilo de las que se realizan en medicina (p.ej., orientadas según los lineamientos “Prisma”, Urrútia & Bonfil, 2010). Esto es, síntesis destinadas a ponderar el efecto de ciertas “intervenciones” sobre una determinada patología o condición.

Esas tendencias muy probablemente han sido impulsadas por la feroz competencia entre investigadores, universidades y editoriales, en términos de factores de impacto y ránquines de prestigio (Alvesson et al., 2017); así como por el “movimiento” de la “medicina basada en la evidencia” (Fernandez et al., 2015), cuyos logros plantean ciertas controversias, incluso en el ámbito estrictamente médico (Greenhalgh et al. 2014; Sheridan & Julian, 2016), y más aún cuando ese enfoque se trata de aplicar sin más a otros ámbitos muy distintos, como el educativo (Hammersley, 2005; Biesta, 2010; Edling & Frelin, 2014). Estas tendencias tienen claras implicaciones sobre el tipo de relación que se da entre las comunidades de especialistas y la sociedad en su conjunto, pues el neopositivismo va de la mano con una relación vertical, tecnocrática o industrial, y las posturas reflexivas o críticas aspiran a relaciones más horizontales y participativas, o a una “extensión de la comunidad de pares” (Funtowicz & Ravetz, 2000).

Ya que, como se comprenderá, escapa al alcance del presente estudio discutir estos temas en extenso, consideremos brevemente tan solo un caso ilustrativo: la “epidemia” de obesidad a escala global (WHO, 2023).

¿Cuál es la mejor forma de abordar esta problemática de salud pública? El desarrollo de nuevos fármacos o procedimientos como la cirugía bariátrica sin duda pueden ser parte de la solución, pero una atención preferente a los mismos implica dar respuestas puramente farmacéuticas o médicas a desafíos esencialmente sociales, relacionados con el sedentarismo, la comida chatarra, los medios de comunicación, el ambiente, etc. Creer que mediante la “evidencia” se pueden distribuir presupuestos y formular políticas públicas que resuelvan la problemática de fondo, en una forma enteramente neutral o libre de valores, es sencillamente ilusorio (Boswell, 2017).

Por supuesto, no se trata de negar la importancia de todo tipo de esfuerzos empíricos, sino de contextualizar apropiadamente sus alcances y limitaciones. Según Alvesson y Skoldberg (2017), los materiales empíricos deberían verse como argumentos a favor de una determinada forma de entender la realidad social, en el contexto de debates la mayoría de las veces inagotables. La calidad de tales materiales puede ser mayor o menor, pero nunca va a servir a modo de árbitro entre distintas perspectivas teóricas. “Podemos decir que los materiales empíricos se asemejan a una imagen en una sala recubierta con espejos cóncavos y convexos (investigadores, lenguaje, teorías, realidad), más que el resultado de una sola reflexión de la ‘realidad’” (Alvesson y Skoldberg, 2018, Ch. 10, *Empirical material as argument*).

Tratándose de la educación en valores, o de la educación moral y ciudadana, el papel fundamental que en ellas juega la filosofía, y el carácter cada vez más interdisciplinario o transdisciplinario de su estudio (Farías, 2017) subraya aún más la importancia de adoptar criterios y ensayar procedimientos reflexivos, para la exploración y análisis sistemático de literaturas académicas, más allá de las pautas neopositivistas o adoptadas en la investigación médica. Una revisión general de opciones posiblemente útiles y una propuesta hermenéutica, pueden consultarse en Boell y Cecez-Kecmanovic (2014). Coincidiendo con Asmussen y Møller (2019), aquí se optó por el modelado de tópicos, al considerarlo una opción práctica y crecientemente accesible.

Antecedentes

Sin ser enteramente similares, algunos estudios previos representan antecedentes de interés. En el caso de Fontán y Ortega (2020), si bien su estudio englobó únicamente artículos de revistas españolas sobre la educación moral y en valores, al abarcar el período 1970-1990, en cierto modo complementa el marco temporal del nuestro. Por su parte, Lee (2022), al realizar un análisis de contenido de 50 años, 1971-2021, del influyente *Journal of Moral Education* (en adelante JME), facilita algunas comparaciones con lo publicado en inglés, en un área más o menos equivalente. También útil puede ser el contraste con Moreno y otros (2020), aunque su revisión tuvo parámetros más restringidos, de artículos latinoamericanos sobre educación en valores a nivel universitario, entre 2013 y 2018.

Construcción de los *corpora*

La selección de los artículos se realizó mediante la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB©). La elección de esta plataforma se debió, por un lado, a la posibilidad de filtrar las búsquedas por períodos y, por otro, al interés en examinar la literatura sobre esta temática, sin el “sesgo anglosajón” apreciable en algunas otras plataformas (CSIC, 2021).

Como términos de búsqueda para la conformación de los *corpora* se utilizaron las palabras “educación” y “valores”, en todos los campos, filtrándolas tan solo según el tipo de texto (“documento de revista”) y el período en que fue publicado: entre 2001 y 2010 para conformar un primer *corpus*, y entre 2011 y 2020 para conformar el segundo.

De ese modo, entre el 13 y el 15 de junio de 2022 la búsqueda referida a la primera década arrojó un total de 1.542 documentos, y la referida a la siguiente década un total de 6.238 documentos. A partir de ahí se procedió a descargar 100 documentos por cada década, siguiendo en principio el orden generado por REDIB. Consultada en cuanto a los factores de los cuales se desprende ese orden, dicha red respondió que el mismo obedece al uso del motor de búsqueda Vufind® (Comunicación personal, 26/4/2022), un servicio privado empleado por diversas bibliotecas, repositorios y bases de datos.

Si bien al descargar los documentos se siguió el orden arrojado por REDIB, a fin de lograr cierta homogeneidad se descartaron las reseñas de libros y las “editoriales”. También los artículos en portugués y otros de título equívoco (p.ej. análisis económicos sobre el “valor agregado”). Un pequeño número de textos pertinentes presentaron dificultades para ser leídos digitalmente (p.ej. artículos guardados mediante imágenes en lugar de reconocimiento óptico de caracteres). En algunos casos esto se resolvió convirtiendo los archivos .pdf en archivos .txt, pero cuando eso no fue posible se desearon. Los *corpora* resultantes, así como sus referencias bibliográficas están disponibles a través del repositorio Zenodo <https://doi.org/10.5281/zenodo.7542622>.

Preprocesamiento de los textos

Esta fase comprende eliminar mayúsculas y signos de puntuación, segmentar el texto en palabras o fragmentos de palabras, y filtrar cierto número de “palabras vacías” (o *stopwords*) que, siendo muy comunes, no tienen especial significado, como la mayoría de las preposiciones, artículos y pronombres. Pero en la práctica esto puede convertirse en múltiples ciclos de depuración, que tienden a entremezclarse con el análisis, más que una simple fase previa. En el Apéndice A se ahonda al respecto, considerando que si bien estos y otros pormenores de procedimiento no son indispensables para comprender el análisis, pueden ser útiles para quienes deseen aplicar metodologías similares o replicar los presentes resultados.

Modelado de tópicos

El propósito de esta técnica es extraer conjuntos de palabras representativas o “tópicos”, a partir de la sola frecuencia o conteo de palabras contenidas en los documentos, independientemente de que sean o no humanamente interpretables (Rosner et al., 2013, p. 1). Es decir, se trata de metodologías probabilísticas, entre las cuales destaca el modelo *LDA* (*Latent Dirichlet Allocation*).

Dicho modelo asume que los documentos, por lo común, no pueden ser nítidamente categorizados dentro de un solo tópico, sino que mezclan varios tópicos en distintas medidas. De ahí que su meta sea identificar esos tópicos “latentes” y cuantificar las proporciones de los mismos en cada documento. Ya que los resultados suelen ser difíciles de interpretar, múltiples esfuerzos se han encaminado a generar técnicas de visualización que faciliten esa tarea (Cao & Cui, 2016, p. 88).

En el presente caso, el principal procedimiento se puede esquematizar mediante las miniaplicaciones (o *widgets*) de la Figura 1, optando por el modelo LDA en la miniaplicación *Topic Modelling* (Pretnar, 2022). Adicionalmente, la miniaplicación *LDavis* permite profundizar mostrando los 20 términos más representativos de cada tópico, con sus correspondientes pesos o probabilidades, mientras que las miniaplicaciones *Word Cloud* (nube de palabras) y *MDS* (escalamiento multidimensional) facilitan la visualización del *corpus* analizado y de la distribución de los tópicos, respectivamente.

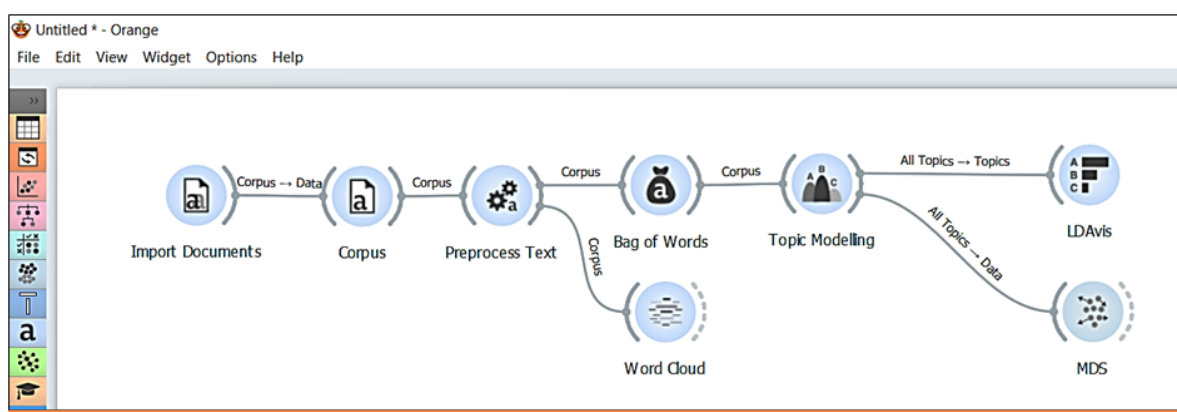


Figura 1. Esquema del modelado de tópicos aplicado mediante Orange©

Puntuación de documentos

Entre las numerosas funciones adicionales del programa empleado, una aplicada como procedimiento complementario fue la de puntuar documentos automáticamente, según la presencia o ausencia de ciertas palabras consideradas de interés. La Figura 2 esquematiza los pasos implicados.

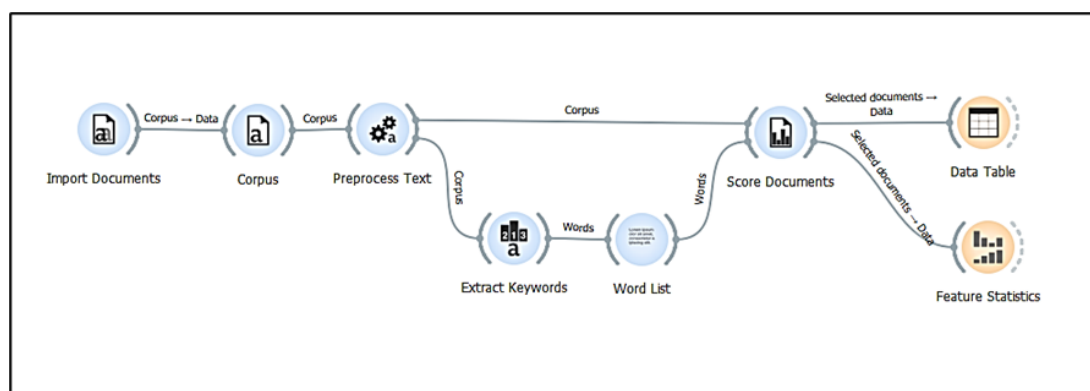


Figura 2. Esquema de la puntuación de documentos aplicada mediante Orange©

3. RESULTADOS

En primer lugar, de la inspección simple de los artículos incluidos en los *corpora* se generan algunos datos de interés, como la afiliación geográfica del primer autor(a) de cada texto, recogida en la Tabla 1. Según se puede observar, España figura como el país más prolífico durante ambas décadas; seguida de Cuba, que se le acerca mucho en la segunda década, y luego de Ecuador, que también aumenta su producción de modo significativo.

Tabla 1. País de afiliación del primer autor(a) de los artículos incluidos en los *corpora*

Años 2001-2010		Años 2011-2020	
España	44	España	32
Cuba	17	Cuba	26
Argentina	7	Ecuador	13
Colombia	7	México	10
México	6	Colombia	7
Chile	4	Chile	3
Costa Rica	3	Venezuela	3
Venezuela	3	Argentina	2
Brasil	2	Costa Rica	2
Ecuador	2	Perú	2
Perú	2	-	-
Honduras	1	-	-
Puerto Rico	1	-	-
Dominicana	1	-	-
Total:	100	Total:	100

En cuanto al género del primer autor(a), inferido a partir de su nombre de pila, en el *corpus* de la década 2001-2010 el 53% fue masculino y el 47% femenino; mientras que para la década 2011-2020 se invierte la proporción, con el 53% femenino y el 47% masculino. Estas cifras, aproximadamente paritarias, se comparan favorablemente con las aportadas por Lee (2022, pp. 126-127) a partir de una revisión de 5 décadas del JME. En dicha revisión, en las décadas de los 70 y 80 el primer autor era masculino en un 74% de los casos, porcentaje que a partir de allí comienza a decrecer, siendo en la última década cuando se llega a un nivel paritario, de casi exactamente 50% y 50%.

Además, mediante la lectura cercana de los textos se aprecia un claro aumento de las investigaciones empíricas, más del doble, de una década a otra. Entre los 100 artículos de la década 2001-2010, hay 16 claramente empíricos, 1 dudoso, 1 revisión de literatura (Benítez, 2009), y el resto son ensayos o artículos teóricos. Mientras que entre los 100 artículos de la década 2011-2020, 36 son empíricos, 6 dudosos, y 2 revisiones de literatura (Fontan y Ortega, 2020; Moreno y otros, 2020), y el resto ensayos. Como “dudosos” se categorizó a aquellos textos que se autodescriben como empíricos, pero sin ofrecer una adecuada información sobre sus procedimientos y resultados. En cuanto a las metodologías empleadas en los artículos empíricos, lo más frecuente fue el empleo de encuestas y/o entrevistas, seguido de diversas formas de análisis de contenido o de discurso (de textos escolares, dibujos infantiles, programas de TV, de leyes, foros en línea, etc.).

Cabe añadir que según los registros de REDIB, 22 de los artículos de la primera década y 12 de los artículos de la segunda, figuran en la plataforma *Web of Science*, pero como para muchos documentos REDIB señalaba no disponer de información sobre dicho ranquin, tales cifras requerirían corroboración adicional.

Pasando al macroanálisis, las Figuras 3 y 4 recogen respectivamente las nubes de palabras correspondientes a los *corpora* de la primera y segunda década; mientras que las Tablas 2 y 3 presentan los modelados de tópicos de la primera y segunda década. Si bien la miniaplicación que genera tales modelos contempla por defecto 10 tópicos, después de comparar cómo se comportaba el indicador matemático de la “coherencia de los tópicos” con los presentes datos, variando el número de tópicos entre 5 y 12, no se observó un valor que fuese claramente más ventajoso desde un punto de vista puramente matemático, optando entonces por calcular 7 tópicos a fin de facilitar la interpretabilidad de los resultados. Por otra parte, al presentar los tópicos resultantes se han destacado con cursivas los que según los gráficos de escalamiento multidimensional (*MDS*) aparecen como más importantes por su frecuencia y/o similitudes. La Figura 5 ejemplifica este tipo de ilustraciones, con los datos correspondientes a la segunda década. Como se comprenderá, por razones de extensión no se incluyeron aquí todas las figuras y tablas disponibles para el análisis.



Figura 3. Nube de palabras de la primera década (2001-2010)



Figura 4. Nube de palabras de la segunda década (2011-2020)

Tabla 2. Modelado de tópicos de la primera década (2001–2010)

Tópico #	Palabras representativas
1	autoconocimiento, Perú, literatura, ciencia, tendencias pedagógicas, textos escolares, formación, lima, conocimiento, sujeto
2	cuidado, aprendizaje, estudiar, postmodernidad, carta tierra, hombre mujer, motivación, estudio, ética cuidado, alumnos
3	deporte, lima, salud, ética intercultural, distancia, intercultural, ética, física, consideradas violentas, sociedad
4	ciudadanía, martí, ambiental, investigación, investigación postgrado, lengua, literatura, aventura, carmen gonzález, didáctica lengua
5	moral, profesor guía, ética, valoral, escuela abierta, formación, intercultural, sociedad, escuela, estudiantes
6	nietzsche, México, deporte, ética, hombre, ambientales, cultura, moral, ambiental, platón
7	confianza, intercultural, valor, sociedad, conceptualización valor, desarrollo, estrategias transmisión, formación, estudiantes, valor estrategias

Tabla 3. Modelado de tópicos de la segunda década (2011–2020)

Tópico #	Palabras representativas
1	física, valor patriotismo, acosta gómez, digital profesorado, gómez valor, música, artículos acosta, valor, estudiantes, profesorado
2	música, artística, estudiantes, cine, métodos participativos, familias, artes, artes visuales, universidad, participativos
3	adolescentes aprenden, adolescentes, temas religiosos, aprenden ética, correlación, paz, valor, aprenden, estudiantes, deporte
4	ambiental, internet, costa rica, medicina, rica, costa, clara mar, carrera medicina, habana, inicial carrera
5	orientación educativa, historia cuba, inclusiva, interculturales, educativa, orientación, moral, cuba, participante, intercultural
6	deporte, foro, intercultural, mensaje foro, contabilidad, foro mujer, estudiantes, foros, profesional, física
7	ambiental, cívicos, estudiantes, ambientales, moral, humanísticas salud, medio ambiente, ambiente, ciencias humanísticas, humanísticas

Tal como se muestra en la Figura 5 (en pág. siguiente), el escalamiento multidimensional permite visualizar la importancia de los distintos tópicos según su frecuencia dentro del *corpus* (representada mediante el tamaño de los puntos), y las similitudes entre tópicos (representadas mediante líneas rectas). En el caso ilustrado, el tópico 6, junto a los tópicos 3 y 5, ocupan un lugar más o menos central dentro del espacio vectorial. El tópico 2, comparable a los anteriores en términos de frecuencia, presenta menos similitudes. Mientras que los tópicos restantes están claramente más alejados y son menos frecuentes, en especial el tópico 1, el menos frecuente de todos.

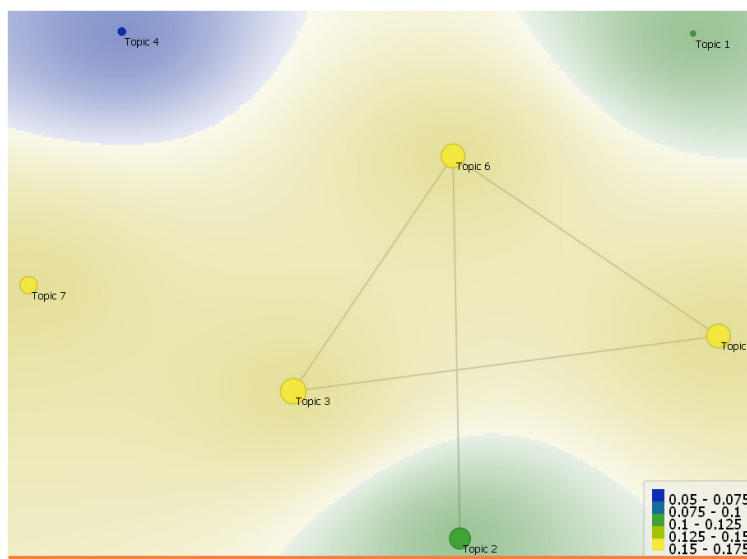


Figura 5. Escalamiento multidimensional (MDS) de la segunda década

En cuanto a la miniaplicación *LDavis*, la Figura 6 ejemplifica el tipo de resultados que arroja la misma, con el caso específico del tópicos 3 de la segunda década (ya presentado en la Tabla 3); y con el “coeficiente de relevancia” en el valor por defecto de 0,5. Como se puede apreciar, esta miniaplicación permite profundizar en cualquiera de los tópicos del modelado básico, no solo porque incluye el doble de palabras representativas por tópicos (20), sino porque además compara gráficamente la frecuencia de cada palabra o expresión representativa, dentro de todo el *corpus* examinado (en gris), con su frecuencia dentro de ese tópicos en particular (en rojo). Así, p.ej., mientras que en la Tabla 3 podemos ver que el tópicos 3 hace referencia, entre otras cosas, a “temas religiosos”, la miniaplicación *LDavis* nos informa también que la palabra “religiosa” aparece con cierta frecuencia en otros tópicos de este *corpus*, mientras que el bigrama “religiosa católica” aparece casi exclusivamente dentro de este tópicos 3. Ya que la miniaplicación permite variar los valores del coeficiente de relevancia, observando directa o inmediatamente los cambios, así se facilita la interacción o “juego” con los datos.

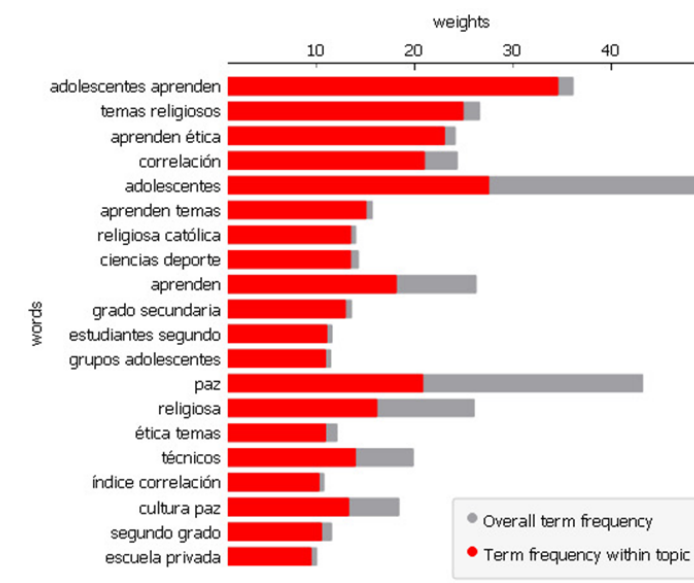


Figura 6. *LDavis* del Tópicos 3 de la segunda década

Ahora bien, aunque la comparación de los *corpora* según la década de publicación responde al diseño inicial del presente estudio, al familiarizarse los investigadores cada vez más con los datos e interactuar digitalmente con ellos se apreció que el origen geográfico de los artículos podía ser tanto o más relevante. Especialmente en el caso de artículos provenientes de autores cubanos que, entre otras peculiaridades apreciables mediante la lectura cercana, exhiben una orientación política, más que teórica o especializada, y en repetidas ocasiones un encaje de la educación en valores dentro del ámbito de la medicina. Teniendo en cuenta, además, según se apreció en la Tabla 1, un claro aumento de las publicaciones provenientes de Cuba, se consideró interesante replantear la idea inicial comparando más bien los textos según si su primer autor(a) figuraba afiliado a instituciones académicas españolas (76 artículos), cubanas (43 artículos), o de otros países de la región (81 artículos). Las Figuras 7, 8 y 9, y las Tablas 4, 5 y 6 recogen las correspondientes nubes de palabras y modelados de tópicos, una vez redistribuidos los *corpora*.



Figura 7. Nube de palabras con primer autor(a) de España



Figura 8. Nube de palabras con primer autor(a) de Cuba



Figura 9. Nube de palabras con primer autor(a) de otros países

Tabla 4. Modelado de tópicos con primer autor(a) de España

Tópico #	Palabras representativas
1	foro, mensaje foro, foro mujer, deporte, ambiental, conocimiento, investigación, touriñán, foros, disciplina
2	deporte, autoconocimiento, física, estudiar, alumnos, alumnado, estudio, proyecto, música, física deporte
3	música, peiró, distancia, hombre mujer, alumnos, intercultural, desarrollo, física, castellano ciencias, barataria castellano
4	ética, moral, quijote, intercultural, ambiental, didáctica lengua, marie, lengua literatura, desarrollo, ciencia
5	moral, cuidado, quijote, carta tierra, (...), aprendizaje servicio, ética cuidado, desarrollo, aventura, sancho
6	inclusiva, intercultural, moral, escuela abierta, retórica visual, española comparada, retórica, post-moderna, visual, escuela
7	moral, deporte, canciones, literatura, lector, música, ley, alumnado, personas, teorías

Nota: La elipsis (...) indica una expresión que al ser examinada en detalle se determinó provino de errores sistemáticos en el reconocimiento óptico de caracteres.

Tabla 5. Modelado de tópicos con primer autor(a) de Cuba

Tópico #	Palabras representativas
1	ambiental, martí, martiano ciencias, ciencias martí, pensamiento martiano, ciencias, diccionario pensamiento, educador ambiental, medicina, inicial carrera
2	contabilidad, carrera contabilidad, edumecentro santa, clara mar, plan, edumecentro, profesionales, santa clara, carrera, profesional
3	valor patriotismo, digital profesorado, acosta gómez, gómez valor, artículos acosta, patriotismo digital, texto, valor honestidad, profesionales inicial, valor
4	física, estudiantes, impacto, profesores, salud, clases, aprendizaje, militar, clases física, superior
5	profesor guía, escenas, internet, estudiantes, escenas consideradas, multimed, guía, profesor, distancia, consideradas
6	valoral, médicas, marx, procedimientos didácticos, situaciones valoral, medios aprendizaje, valor, salud, sujeto, centro ciencias
7	orientación educativa, orientación, aprendizaje historia, preuniversitario, historia, educativa, educativa aprendizaje, valoral, estudiantes, éticos

Tabla 6. Modelado de tópicos con primer autor(a) de Otros países

Tópico #	Palabras representativas
1	literatura, intercultural, ética intercultural, historia colombiana, formación historia, colombia, formación, colombiana carlos, colombiana, aires formación
2	nietzsche, ciudadanía, confianza, ambiental, hombre, investigación postgrado, estudiantes, platón, filosofía, cultura
3	adolescentes aprenden, temas religiosos, adolescentes, deporte, física, aprenden ética, méxico, ética, ciencia, aprenden
4	ambiental, moral, estudiantes, formación, hirsch, costa rica, superior, rica, méxico, investigación
5	participante, cívicos, estudiantes, música, formación, ética, valor, cívicos básica, méxico, estudiantes derecho
6	formación, valor, ambientales, ambiental, conceptualización valor, correlación, estrategias transmisión, valor estrategias, formación primaria, curriculum
7	formación, paz, docentes, estudiantes, escuelas, niños, escolar, escuela, Perú, programa

También se procedió a examinar, puntuando los documentos mediante el procedimiento esquematizado en la Figura 2, la presencia o ausencia de algunas palabras de interés en los distintos *corpora*. En el caso de la Tabla 7, las palabras seleccionadas identifican disciplinas y las cifras reflejan en qué porcentaje de los documentos que componen el respectivo *corpus* aparece mencionada esa palabra o sus variantes (p.ej., pedagogía, pedagógico, pedagógicas, etc.) al menos una vez. Al seleccionar tales disciplinas se tomó como guía a Lee (2022, p. 121), quien en su análisis de contenido del JME categorizó los textos de dicha revista en cinco grandes bloques: educativos, psicológicos, filosóficos, sociológicos y transdisciplinarios. Ya que en los *corpora* aquí analizados el término “transdisciplinario(a)” presentó porcentajes casi nulos, también se incluyó en las búsquedas a las palabras “multidisciplinario(a)” e “interdisciplinario(a)”; así como la palabra “medicina”, que según se puede apreciar más arriba destacó en algunos tópicos. Aunque por su creciente popularidad en la literatura pedagógica también se buscó la palabra “neurociencia”, la misma no se detectó en ninguno de los documentos.

Tabla 7. Presencia en los corpora de denominaciones disciplinarias

	2001-2010	2011-2020	España	Cuba	Otros
Pedagogía	49%	61%	54%	74%	46%
Psicología	29%	38%	24%	40%	40%
Filosofía	43%	44%	45%	42%	43%
Sociología	15%	17%	13%	9%	22%
Transdisciplinario(a)	2%	2%	-	-	5%
Multidisciplinario(a)	1%	5%	-	2%	6%
Interdisciplinario(a)	8%	8%	7%	5%	11%
Medicina	7%	12%	8%	21%	10%

Nota: Ya que un mismo documento puede contener varias de estas denominaciones al mismo tiempo, ni las filas ni las columnas tienen por qué sumar un 100%.

Comparando a grandes rasgos la Tabla 7 con las categorizaciones de Lee (2022, p. 121), se notan tendencias similares, ya que en el JME las contribuciones educativas aparecen como las más numerosas, salvo en la última década, cuando caen a un tercer puesto; y les siguen las psicológicas, las filosóficas, las sociológicas y, por último, las transdisciplinarias. La principal diferencia, además de la figuración de la medicina, es que en los *corpora* aquí analizados la filosofía supera en frecuencia a la psicología.

Finalmente, aprovechando la circunstancia de que en esta temática algunos referentes de primer orden tienen apellidos muy poco comunes en castellano, la Tabla 8 (análoga a la anterior) informa sobre la presencia, al menos una vez, de tales apellidos en los distintos *corpora*. La añadidura de “Fidel” a esa selección obedece al hecho de que entre las contribuciones cubanas se mencione repetidamente a Fidel Castro como uno de sus principales referentes teóricos. En todos los casos se ha verificado (mediante las miniaplicaciones de Orange© denominadas *Concordance* y *Corpus Viewer*) si las menciones a “Rest”, “Freire” y “Fidel” se referían efectivamente a James Rest, Paulo Freire y Fidel Castro, detectando así unos pocos equívocos (como puntuar la presencia de Rest en la palabra “restringido”, p. ej.) y corrigiendo manualmente los porcentajes correspondientes. Otro tanto se hizo en la Tabla 7 con la palabra “medicina” al detectar algunas frases donde la misma no aludía a la disciplina sino que se usó metafóricamente.

Tabla 8. Presencia en los *corpora* de referentes teóricos selectos

	2001-2010	2011-2020	España	Cuba	Otros
Piaget	12%	10%	14%	5%	11%
Vygotski*	8%	7%	3%	14%	9%
Kohlberg	8%	8%	12%	-	9%
Gilligan	2%	1%	4%	-	-
Rest	-	1%	-	-	1%
Nucci	-	1%	-	-	1%
Freire	9%	7%	5%	4%	11%
Fidel	7%	11%	-	37%	-

* Nota: Incluye todas las referencias al famoso psicólogo ruso, sin importar las distintas transliteraciones de su apellido (“Vigotsky”, “Vigotski”, “Vygotsky”).

4. DISCUSIÓN

Sintetizando, la presunción inicial de que la comparación de los artículos publicados en castellano sobre la educación en valores durante las dos últimas décadas revelaría algunas tendencias claras, no fue del todo fructífera. Si bien es cierto que, a juzgar por los *corpora* analizados habría un claro aumento de estudios empíricos, eso se pudo apreciar mediante la lectura cercana, no a partir del macroanálisis o lectura distante. No obstante, una vez reorganizados los *corpora*, ya no cronológica sino geográficamente, el modelado de tópicos arrojó resultados más claros.

La última fila de la Tabla 8 seguramente sea la mejor justificación de dicha reorganización, pues si se observan los datos referidos a Fidel Castro atendiendo tan solo a un criterio cronológico (primeras dos columnas), habría que interpretar que su relevancia aumentó ligeramente de la primera a la segunda década, mientras que si atendemos a un criterio geográfico (columnas siguientes), se hace patente que no se trata de una tendencia general en la región, sino que son única y exclusivamente los autores cubanos quienes le toman como referente. De modo que en realidad no se está analizando lo que sucede en una sola “comunidad de pares” académicos, sino en al menos dos, política o ideológicamente muy distantes, si no irreconciliables.

Resumiendo los resultados substantivos se tiene que, en las nubes de palabras, como era de esperarse, predominan algunos términos muy generales (moral, valor, estudiantes, escuela, docente, mundo, bien), pero también se vislumbran algunas diferencias de interés. En particular, en el *corpus* proveniente de España destaca la palabra “intercultural”. Aunque en el *corpus* proveniente de Otros países “cultura” también es una de las palabras más frecuentes, no hay un acento equivalente en lo intercultural. En el *corpus* español también es muy frecuente la palabra “desarrollo”, mientras que en el *corpus* de Otros países destacan más bien las palabras “formación”, “sociales” y “respeto”, pero en líneas generales hay muchas similitudes entre ambos. Más llamativas son las diferencias entre ambos con el *corpus* proveniente de Cuba, donde destaca un conjunto de palabras (profesional, profesionales, superior, universidad) que alude a la educación en valores en contextos universitarios, así como las palabras “personalidad” e “historia”.

En el modelado de tópicos de textos provenientes de España, además de lo intercultural, destacan las referencias al deporte y la educación física, a lo ambiental, al autoconocimiento, a la mujer, a la lengua y literatura, a la música y las canciones. En menor medida, también la inclusividad, la ética del cuidado y el aprendizaje-servicio.

En el modelado de tópicos de textos provenientes de Cuba, además de la educación a nivel universitario destacan las referencias a [José] Martí y al “pensamiento martiano”, a Marx, a la medicina o ciencias médicas, a lo ambiental, a la salud, la educación física, a los profesores, y a lo militar. En menor medida, también al patriotismo y a la honestidad.

En el modelado de tópicos de textos provenientes de Otros países hispanoamericanos, la idea de “formación” aparece repetidamente entre los tópicos más relevantes: en un caso, asociada a lo ambiental y a la educación superior e investigación; en otro, asociada al civismo, a la música y al derecho; en tercer lugar asociada a lo conceptual, las estrategias de transmisión y la educación primaria; y también a la paz. En menor medida figuran también la historia, la filosofía, los adolescentes, los temas religiosos y el deporte.

Ahora bien, quizás lo más llamativo de estos resultados no sea tanto lo que muestran, sino más bien lo que en ellos escasea o brilla por su ausencia. Ante todo, sorprende la muy desigual participación en los *corpora*, en términos geográficos. Considerando que Hispanoamérica incluye 18 países y una dependencia (Puerto Rico), es difícil comprender que alrededor de la mitad de la región no figure en la Tabla 1. ¿Es que acaso en esos países no se educa en valores? ¿O son las reflexiones pedagógicas sobre el tema un lujo que no se pueden permitir? ¿Está quizás operando en este ámbito alguna clase de discriminación, directa o indirecta?

Igualmente llama la atención, dada la importancia académica de los Estados Unidos y el notorio crecimiento de la comunidad hispanoparlante en ese país, la casi total ausencia de autores estadounidenses en la Tabla 1. Parece evidente que el tipo o nivel de intercambio académico que cabría esperar entre los Estados Unidos y el mundo hispanoparlante, en esta área temática dista mucho de lo ideal.

En un sentido más amplio, también preocupa, aunque no es fácil de estimar o evidenciar, la escasa fundamentación teórica de muchos documentos incluidos en los *corpora* examinados. Ya que tal como lo muestra la Tabla 7 estos documentos hacen referencia a múltiples disciplinas, sería difícil construir un baremo general y riguroso para evaluar la fundamentación teórica de cada documento o *corpus*, y en todo caso no era uno de los objetivos planteados. Los referentes incluidos en la Tabla 8 fueron seleccionados con fines exploratorios y se relacionan en su mayoría con la psicología evolutivo-cognitiva de la moralidad, pero otros investigadores podrían aplicar la misma metodología e incluso estos mismos *corpora* para explorar la presencia de otras perspectivas o términos pertinentes, como las virtudes, la educación del carácter, el estudio de ejemplares morales, la cultura de paz, los derechos humanos y de la niñez, etc.

Sin embargo, aun teniendo en cuenta sus limitaciones, el ejercicio de puntuación recogido en la Tabla 8 muestra un panorama teórico poco alentador. Jean Piaget, sin duda, sigue siendo un referente válido, aunque su obra pionera “El juicio moral en el niño” fuese traducida al castellano ya en 1935. Lev Vygotski (1991-2017), fallecido en 1934, es un referente igualmente remoto, aunque su obra tan solo se empezó a conocer en Occidente a partir de los años 60. Los aportes de Lawrence Kohlberg, a partir de los años 70, parte de ellos disponibles en castellano (p.ej. Kohlberg, 1992), representan otro hito fundamental. Pero si no se comulga con su énfasis cognitivo en la noción de la justicia, se podría hacer referencia a Carol Gilligan quien enfatiza la ética del cuidado y la moralidad típicamente femenina, sin que el idioma sea pretexto para ignorarla, pues la versión castellana de uno de sus textos básicos fue publicada hace décadas (Gilligan, 1985). James Rest y sus colaboradores, además de un modelo del funcionamiento ético que contempla cuatro componentes (sensibilidad moral, razonamiento moral, motivación moral y acción) (Rest et al., 1999), desarrollaron también un conocido instrumento de medición, el DIT (para una revisión de ese y otros instrumentos en el ámbito sociomoral véase a Martí-Vilar y Palma, 2010). Larry Nucci, por su parte, ha prestado especial atención a la integración de la psicología moral en la formación docente, y su libro “La dimensión moral en la educación” también está disponible en castellano hace años (Nucci, 2003). Pero tal como lo muestra la Tabla 8, las referencias a Gilligan, Rest o Nucci en los diferentes *corpora* son mínimas o nulas.

En cuanto a Freire, cuyo pensamiento sin duda se arraiga en tradiciones intelectuales y políticas muy distintas a la de Kohlberg, de todos modos y sobre todo en Latinoamérica hay quienes han apreciado importantes paralelismos entre ambos (Oraisón, 2012; Mesa, 2012). Más recientemente, Nucci e Ilten-Gee (2021) han insistido también en que la educación moral propugnada por Kohlberg y la pedagogía crítica de Freire no son enfoques antagónicos, sino más bien modos complementarios de vincular la educación y la justicia social. Sin embargo, según se aprecia en la Tabla 8, tampoco Freire es un referente ampliamente compartido en los *corpora* examinados, sin que las diferencias de idioma o de ideología política parezcan excusa suficiente para la poca atención prestada a estos y diversos otros referentes teóricos.

Otro aspecto que llama la atención es la relativamente escasa atención prestada en los *corpora* a la educación religiosa. Porque si bien la misma llega a destacar en algunos tópicos, la proporción en que lo hace no parece corresponderse con la importancia que la misma tiene, en la práctica, en muchos sistemas educativos de la región. Especulando, podría suceder que los estudiosos de dicha temática prefieran en general otro tipo de publicaciones, por lo cual sería interesante emprender análisis parecidos al presente, pero con *corpora* compuestos por libros, blogs, podcasts, videos en línea, etc.

Más allá de lo substantivo, también es pertinente aquí hacer un balance de la metodología ensayada, reiterando que no se aplicó a título de expertos en ella sino como estudiosos de los campos de la educación moral o en valores. En ese sentido, quizás sea esta temática la más desafiante que pueda haber para las técnicas probabilísticas de análisis de textos, ya que la significación moral o ética de las palabras no siempre depende de lo explícito, frecuente o insistente que sea su uso. Paradójicamente, incluso el silencio puede tener un cariz moral, como sucede en algunos contextos religiosos, p.ej., donde se prescribe no emplear ciertas palabras en vano o a la ligera, por considerarlas sagradas.

Más común es que algunos términos tengan un gran peso, valorativo, ideológico, o teórico, aunque se les use en muy escasas ocasiones. Considerando un ejemplo tomado de los *corpora* examinados, cuando en uno de los textos se afirma que para que la educación deportiva cubana sea una educación en valores se necesita una preparación política e ideológica “basada en los discursos de Fidel, de Raúl y otros dirigentes” (Rodríguez, 2014, pp. 85-86), en cierta forma esa breve frase “lo dice todo”. Esto es, expone una premisa que, sin necesidad de reiteraciones, sirve de fundamento al resto del texto y permite al lector ubicarlo nítidamente, según su propia óptica o convicciones. En el presente caso, como una premisa objetable, propia del adoctrinamiento en regímenes de partido único, mandatarios vitalicios y culto a la personalidad de tales mandatarios. Un tipo de educación en valores diametralmente opuesto a las pedagogías genuinamente democráticas, cuyo fin es el “desarrollo del educando” (Kohlberg & Mayer, 1972/2012), en lugar del monopolio perpetuo del poder político y militar. Sin embargo, aunque en las técnicas probabilísticas de análisis de textos se admite la conveniencia de ignorar las llamadas “palabras vacías”, hasta donde se tiene noticia aún no se contempla cómo dar la debida importancia a lo que por contraste cabría llamar “palabras rebosantes”, o atendiendo a su rol en la argumentación “palabras o frases premisa”.

De ahí la necesidad de complementar las técnicas puramente probabilísticas de análisis de textos con otras que den mayor cabida a las apreciaciones contextuales, estructurales o teóricas de los expertos en un determinado campo. Si bien la “puntuación de documentos” actualmente disponible en Orange© no parece ir muy lejos en ese sentido, es de esperar que ese tipo de herramientas aumenten y evolucionen rápidamente. En cualquier caso, no se trata de una dificultad peculiar de dicho programa, sino de un desafío general para el modelado de tópicos, cuya utilidad, como ya se señaló en la sección de métodos, conviene entender como esencialmente heurística, no como un sustituto cuantitativo de la interpretación humana o experta.

Asmussen & Møller (2019), por ejemplo, entre otros aportes proponen que el modelado de tópicos no sea visto como una etapa final sino que sea seguido por una etapa de “posprocesamiento”, destinada a validar los resultados del modelado y a pasar de una revisión “exploratoria” de

la literatura a una revisión más completa o definitiva (p. 16). Desde una perspectiva reflexiva, es claro que el modelado matemático no tiene por qué ser necesariamente entendido como el resultado final, y que según cada caso particular se pueden concebir múltiples combinaciones o reiteraciones metodológicas, así como variadas formas de colaboración entre distintos expertos o equipos de investigadores. La selección o construcción de los *corpora*, en particular, salta a la vista como una tarea y recurso susceptible de ser ampliamente compartido.

En cualquier caso, desde una perspectiva reflexiva, la amplitud y variedad del “repertorio interpretativo” (Alvesson & Skoldberg, 2017, Ch. 8) son virtudes a valorar. Esto es, a diferencia de los paradigmas positivistas o neopositivistas, que dan por sentada la necesidad de reducir la diversidad teórica de cualquier campo a un solo enfoque válido, o en el caso de la medicina a un único protocolo de tratamiento, una perspectiva reflexiva o humanística asume que la multiplicidad de interpretaciones favorece la reflexión, y viceversa. El modelado de tópicos, por definición, es una herramienta apropiada para “mapear” las distintas terminologías, conceptos, enfoques y autores más representativos de un determinado campo de estudios.

En relación a las limitaciones del presente estudio, una dificultad sobrevenida es la interrupción de los servicios de REDIB. Si bien dicha plataforma había informado a través de redes sociales (2022, 14 de junio) sobre una próxima “transición”, a causa de problemas de financiamiento, algunos meses después dejó de estar disponible en línea, sin que hasta el presente se cuente con más información. Por estar los *corpora* examinados disponibles en el repositorio Zenodo, esta dificultad no afecta la transparencia ni la replicabilidad de los resultados obtenidos, pero sin duda menoscaba su significación o proyección. Por ello, entre otras posibles direcciones a seguir, sería de interés conformar *corpora* adicionales, seleccionados a partir de otras plataformas académicas similares, y contrastar las semejanzas y diferencias entre unas y otras.

5. CONCLUSIÓN

A modo de balance, en relación a lo sustantivo, se ha explorado sistemáticamente la investigación pedagógica hispanoamericana en materia de educación en valores, mostrando: que la composición disciplinaria del área es relativamente similar a la reportada en una revista señera en idioma inglés; que en general se aprecia cierto aumento de los estudios empíricos; que los aportes de los distintos países latinoamericanos son muy desiguales; y que al menos desde la perspectiva de la psicología evolutivo-cognitiva de la moralidad, la fundamentación teórica de los textos, en su conjunto, se aprecia débil y poco actualizada.

En relación a la metodología, se ha ensayado el uso de la herramienta digital gratuita Orange©, que no requiere conocimientos de programación, pues su interfaz es visual o intuitiva, para revisar de modo transparente y replicable un elevado número de artículos, llevando a cabo distintos modelados de tópicos y algunas puntuaciones automatizadas de documentos. Procedimientos que si bien tienen algunas limitaciones intrínsecas, sin duda facilitan considerablemente la revisión de grandes cantidades de texto y pueden ser adaptados o combinados de distintas formas, para llevar a cabo revisiones metódicas de literaturas académicas, independientemente de que se trate de ensayos o de estudios empíricos, en cualquiera de sus modalidades.

Por último, como se recordará, una de las preocupaciones que impulsó el presente estudio es la creciente marginación de las humanidades y áreas afines, como la educación en valores, que por su complejidad no pueden progresar exclusivamente mediante indagaciones empíricas, esto es, centradas en los hechos o el “ser”, en contraposición a los valores, las normas o el “deber ser”. En ese sentido, llama mucho la atención que uno de los primeros documentos de revista que arrojó la búsqueda en REDIB haya sido una Editorial sobre la educación en valores (Iglesias et al., 2010), ¡incluida por la *Web of Science* (2022) dentro de la categoría de “Medicina General e Interna”! Probablemente se trate tan solo de una confusión puntual o anecdótica. Pero en el contexto actual, donde no solo diversas revistas sino también algunas universidades pedagógicas calcan sus pautas metodológicas de revistas médicas, y en el que se suele despreciar cualquier tipo de argumento que no esté supuestamente “basado en la evidencia”, no es exagerado temer que quienes se interesen por la pedagogía moral o de los valores lleguen a convencerse de que ese campo solo merecerá reconocimiento académico en la medida en que logre patentar píldoras de civismo o inyecciones de honestidad. Es de esperar que, mediante el uso y subsiguiente desarrollo de herramientas digitales para el macroanálisis de textos, podamos en el futuro evaluar las reflexiones y estudios sobre la educación en valores de modos más sensibles, respetuosos, o acordes a su complejidad y naturaleza irremediabilmente humanística.

REFERENCIAS

- Alvesson, M., Gabriel, Y., & Paulsen, R. (2017). *Return to Meaning. A Social Science with Something to Say*. Oxford University Press.
- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (2017). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*, (3rd ed.). [Epub], Sage.
- Asmussen, C. B., & Møller, C. (2019). Smart literature review: a practical topic modelling approach to exploratory literature review. *Journal of Big Data*, 6, Article 93. <https://doi.org/10.1186/s40537-019-0255-7>
- Bail, C. (2022). *Text as Data: Topic Modeling*. <https://bit.ly/3ZTMyAL>
- Benítez, A. (2009). La Educación en Valores en el Ámbito de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 116-129. <https://bit.ly/45MJFUI>
- Biesta, G. J. J. (2010). Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503. [DOI 10.1007/s11217-010-9191-x](https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x)
- Boell, S. K., & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A Hermeneutic Approach for Conducting Literature Reviews and Literature Searches. *Communications of the Association for Information Systems*, 34, Article 12. [DOI: 10.17705/1CAIS.03412](https://doi.org/10.17705/1CAIS.03412)
- Boswell, J. (2017). What makes evidence-based policy making such a useful myth? The case of NICE guidance on bariatric surgery in the United Kingdom. *Governance*, 1-16. [DOI: 10.1111/gove.12285](https://doi.org/10.1111/gove.12285)
- Cao, N., & Cui, W. (2016). *Introduction to Text Visualization*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/978-94-6239-186-4>
- CSIC (2021, Noviembre 3). *REDIB supera las 4.000 revistas indexadas y se convierte en la principal plataforma de revistas científicas de acceso abierto en Iberoamérica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). <https://bit.ly/3XuH1iz>

- Edling, S., & Frelin, A. (2014). Evidence Is Not Enough for Developing Democratic Values: on the role of theory in teacher education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 13(3), 148-155. <http://dx.doi.org/10.2304/csee.2014.13.3.148>
- Farías, L. (2017). Desafiaments interdisciplinaris i socials de la psicologia moral contemporània: obertura y reflexivitat. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 18(2), 61-88. DOI: 10.7203/anuari.psicologia.18.2.61
- Fernandez, A., Sturmberg, J., Lukersmith, S., Madden, R., Torkfar, G., Colagiuri, R., & Salvador-Carulla, L. (2015). Evidence-based medicine: is it a bridge too far? *Health Research Policy and Systems*, 13-66. DOI 10.1186/s12961-015-0057-0
- Fontán, L., & Ortega, E. (2020). La Educación Moral y en Valores a Través de los Artículos Publicados Durante la Ley General de Educación (1970-1990). *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29), 26-40. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.02>
- Funtowicz, S. O., & Ravetz, J. R. (2000). *La Ciencia posnormal: ciencia con la gente*. Icaria.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría, Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Greenhalgh, T., Howick, J., & Maskrey, N. (2014). Evidence based medicine: a movement in crisis? *BMJ*, 348, g3725. doi: 10.1136/bmj.g3725
- Hammersley, M. (2005). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers case for research-based policy making and practice. *Evidence & Policy*, 1(1), 85-100. <https://doi.org/10.1332/1744264052703203>
- Hoyle, A., Goel, P., Peskov, D., Hian-Cheong, A., Boyd-Graber, J., & Resnick, P. (2021). *Is Automated Topic Model Evaluation Broken?: The Incoherence of Coherence*. 35th Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2021). <https://bit.ly/3D5KWdt>
- Iglesias, M., Cortés, M., Mur, N., Pérez, C., & Aguilar, M. J. (2010). La educación en valores en la Educación Superior. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 8(6), 1-5. <https://bit.ly/45wgoxE>
- Jänicke, S., Franzini, G., Cheema, M. F., & Scheuermann, G. (2015). On Close and Distant Reading in Digital Humanities: A Survey and Future Challenges. A State-of-the-Art (STAR) Report. *EuroVis*. DOI:10.2312/eurovisstar.20151113
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972/2012). El desarrollo del educando como finalidad de la educación. *Postconvencionales*, 5-6, 118-162. <https://bit.ly/3PkbeiT>
- Lee, A. C. M. (2022). The JME's 50-year contribution to moral education: A content analysis 1971-2021. *Journal of Moral Education*, 51(2), 117-138. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2055533>
- Martí-Vilar, M., & Palma, J. (2010). La medición psicológica del pensamiento moral. En M. Martí-Vilar, (ed.). *Razonamiento Moral y Prosocialidad* (pp. 169-196). Editorial CCS. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4243.6323>
- Mesa, J. (2012). Kohlberg en América Latina: su atractivo y su legado. En "Sobre el legado de Kohlberg: perspectivas latinoamericanas" [Panel virtual]. *Postconvencionales*, 5-6, pp. 40-43. <https://bit.ly/3syxPiJ>
- Moreno, M. C., Ramírez, L. N., & Escobar, J. Z. (2020). Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35636>

- Nikolenko, S. I., Koltcov, S., & Koltsova, O. (2017). Topic modelling for qualitative studies. *Journal of Information Science*, 43(1), 88-102. <https://doi.org/10.1177/0165551515617393>
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Desclée de Brouwer.
- Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral Education for Social Justice*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Oraisón, M. (2012). Kohlberg y Freire: Sus puntos de encuentro en torno a la democracia, la educación y la ciudadanía. En "Sobre el legado de Kohlberg: perspectivas latinoamericanas" [Panel virtual]. *Postconvencionales*, 5-6, pp. 44-49. <https://bit.ly/3syxPij>
- Orange© (2022). <https://bit.ly/3OWIoDQ>
- Peels, R. (2018). Epistemic Values in the Humanities and in the Sciences. *History of Humanities*, 3(1), 89-111. <http://dx.doi.org/10.1086/696304>
- Peels, R., van Woudenberg R., de Ridder J., & Bouter L. (2020). Academia's Big Five: a normative taxonomy for the epistemic responsibilities of universities [version 2; peer review: 2 approved] *F1000Research*, 8:862. <https://doi.org/10.12688/f1000research.19459.2>
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral en el niño*. Francisco Beltrán.
- Pretnar, A. (2022, March 18). *LDavis: visualization for LDA topic modelling*. <https://bit.ly/3El8Ulc>
- REDIB© (2022). *Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico*. <https://bit.ly/45QxTZn>
- REDIB Red Iberoamericana Innovación y Conocimiento. [@redibinforma]. (2022, 14 de junio). *Comunicado oficial de REDIB*. [Tuit]. <https://bit.ly/45NjisY>
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M.J., & Thoma, S. J. (eds.) (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodríguez, B. (2014). El valor de los valores en el contexto de la práctica de la educación física y el deporte. *Podium, Revista electrónica de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 9(27), 81-86. <https://bit.ly/3EkzyL8>
- Rosner, F., Hinneburg, A., Röder, M., Netting, M., & Both A. (2013). *Evaluating topic coherence measures*. Presentation at the Topic Models: Computation, Application and Evaluation workshop at the Neural Information Processing Systems Conference. <https://bit.ly/3iOvyev>
- Shadrova, A. (2021). Topic models do not model topics: epistemological remarks and steps towards best practices. *Journal of Data Mining and Digital Humanities*. <https://doi.org/10.46298/jdmdh.7595>
- Sheridan, D. J., & Julian, D. G. (2016). Achievements and Limitations of Evidence-Based Medicine. *Journal of the American College of Cardiology*, 68(2), 204-213. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jacc.2016.03.600>
- Syed, S., & Spruit, M. (2017). *Full Text or Abstract? Examining Topic Coherence Scores Using Latent Dirichlet Allocation*. IEEE International Conference on Data Science and Advanced Analytics (DSAA), pp. 165-174. <https://doi.org/10.1109/DSAA.2017.61>
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. DOI: [10.1016/j.medcli.2010.01.015](https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015)

Vygotski, L. S. (1991-2017). *Obras Escogidas* (Vols. I-VI). Aprendizaje Visor.

Vufind® (2022). Search. Discover. Share. <https://bit.ly/3PkNdZ4>

Web of Science (2022). *Values education in higher education* (WOS:000210401300001). <https://bit.ly/3wltQok>

WHO (2023). *Controlling the global obesity epidemic*. World Health Organization. <https://bit.ly/47RLl14>

APÉNDICE A

Informaciones adicionales sobre el preprocesamiento de textos

Una dificultad a tener presente es que muchos de los módulos aplicados en este paso han sido desarrollados para el inglés, y sus adaptaciones a otros idiomas son menos numerosas o eficaces. En el presente estudio, al ensayar, p.ej., la “normalización” de los textos con la opción *Lemmagen lemmatizer* se generaba un mensaje de error; y si bien con la opción *Snowball stemmer* no parecía haber problemas, en un paso posterior (al puntuar documentos) se detectaron errores de bulto (el programa reportaba la ausencia de la palabra “filosofía” en los documentos, siendo evidente que sí figuraba en muchos de ellos). En cambio, las tres opciones restantes incluidas en el programa no presentaron ese tipo de fallas y los cálculos obtenidos con ellas arrojaban, a lo sumo, discrepancias de una o dos centésimas.

Por lo demás, esos módulos destinados a aligerar el procesamiento informático en ocasiones truncan las palabras de modos más bien incomprensibles. Tal vez dificultades con la interpretación de los guiones usados para separar sílabas al final de las líneas, acentúen esas dificultades al segmentar el texto en “tokens”. En cualquier caso, en el procedimiento principal del presente estudio se omitió tal “normalización” de los textos. En cambio, se admitió la inclusión de “bigramas” (o secuencias de dos palabras) tomando en cuenta que muchas expresiones pedagógicas se componen de más de una palabra: “desarrollo moral”, “métodos participativos”, “educación [en] valores”. Nótese, en esta última, que al filtrar las palabras vacías la expresión queda reducida a un bigrama.

En los *corpora* aquí analizados, si bien se podría esperar que los artículos examinados contuviesen pocos errores, al haber sido revisados por diversos editores y árbitros, no siempre es así, y a ello se suman los frecuentes errores propios del “reconocimiento óptico de caracteres”, la presencia de resúmenes y/o citas en múltiples idiomas, encabezados y otros elementos de diagramación, abreviaturas y siglas, etc. De ahí que el preprocesamiento no sea realmente una fase preliminar sino más bien múltiples rondas de progresiva depuración que se entremezclan con las fases del análisis y que por ello requieren cierta familiaridad con la temática y el conjunto de textos analizados. P.ej, aunque al preprocesar los textos se dispone como opción del filtrado de números, eso no impediría que “viii” u otros números romanos llegaran a ser identificados por el software como palabras representativas de un determinado tópico, junto a “issn”, “pág”, “www”, etc. Esto es, en la práctica se requiere ir construyendo listados propios de las palabras a filtrar.

En definitiva, aunque no es realista pensar que así se puedan filtrar todos los posibles errores, sí se pueden lograr soluciones de compromiso. Instructivo al respecto es un análisis de Syed y

Spruit (2017), quienes compararon la calidad de los “tópicos” identificados mediante el examen de artículos científicos a texto completo, con el examen de los mismos mediante sus resúmenes nada más, encontrando que la primera opción era preferible, sobre todo si el número de documentos considerado no era muy grande. Mientras más grande sea el número de documentos, menos peso de los errores o “ruido” cabe esperar (Syed & Spruit, 2017, p. 173). Pero obviamente mayor número de documentos implica mayores esfuerzos y costos, incluyendo una mayor potencia de cálculo para realizar los análisis. En el presente caso, un primer ordenador personal resultó incapaz de efectuar los cálculos requeridos (en particular los de escalamientos multidimensionales o MDS). Otro equipo de sobremesa, de mejores prestaciones (Intel Core i5-7400 CPU @ 3.00GHz, con 32 GB de memoria RAM), sí permitió llevar a cabo tales tareas, aunque por momentos también dejase de responder.

INVESTIGACIONES

Vitoria-Gasteiz ciudad educadora y cuna de escuelas infantiles municipales, paradigmas de bienestar emocional y buen trato

Vitoria-Gasteiz educating city and cradle of municipal nursery schools, a paradigm of emotional wellbeing and good treatment

Alaitz Tresserras,* Gema Lasarte** y Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde***

Recibido: 10 de marzo de 2024 Aceptado: 4 de junio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Tresserras, A., Lasarte, G. y Garay, B. (2024). Vitoria-Gasteiz ciudad educadora y cuna de escuelas infantiles municipales, paradigmas de bienestar emocional y buen trato. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 67-82. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19307>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19307>

RESUMEN

Esta investigación educativa analiza el modelo relacional y organizacional de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (EIMUVG) ciudad educadora, que coinciden en su quehacer cotidiano con algunos principios del nuevo currículum: buenos tratos, sentimiento de pertenencia del alumnado y bienestar emocional. Asimismo, alerta sobre la situación del alumnado que ha experimentado adversidad temprana, y que la literatura científica identifica como alumnado ACE (acrónimo de The Adverse Childhood Experiences acuñado por Felitti en 1998). Se analiza el modelo educativo de las EIMUVG como referente de buenas prácticas pedagógicas e inclusivas. Se realiza un proceso de investigación-formación-acción durante un año entre la totalidad del personal educador de las EIMUVG (85 personas) y el equipo de investigación de la UPV/EHU (11 personas). La metodología de investigación se concreta en cuatro ciclos de reflexión-acción, empleando hasta 30 grupos focales, técnicas participativas y creativas como el World Café, y garantizando el diálogo entre la teoría y la práctica pedagógica. La información se recoge y analiza mediante estrategia cualitativa y se cristaliza (Moral, 2016) con ayuda del software Nvivo 12. Los resultados evidencian un modelo pedagógico que se basa en el compromiso con la comunidad y que prioriza el bienestar de la infancia, poniendo en práctica relaciones y ambientes pedagógicos conscientemente cuidados. Se señalan el cuidado mutuo y el buen trato como modelo relacional que garantiza la salud. Se concluye en la necesidad de extender el modelo a todas las etapas educativas ya que, al mismo tiempo que educa, acoge y protege.

Palabras clave: escuela infantil; experiencias adversas tempranas; práctica pedagógica; investigación-acción; formación profesorado

ABSTRACT

This educational research analyses the relational and organisational model of the Municipal Nursery Schools of Vitoria-Gasteiz (EIMUVG), an educating city, which coincide in their daily work with some key principles of the new curriculum: good treatment, the pupils' sense of belonging and emotional well-being. It also warns about

Financiación: Esta investigación se financia y desarrolla bajo el contrato (ref. 2017.0021) firmado entre la Universidad del País Vasco y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (Aristizabal et al., 2020).



*Alaitz Tresserras [0000-0001-5210-4803](https://orcid.org/0000-0001-5210-4803)
Universidad del País Vasco (España)
alaitz.tresserras@ehu.es

**Gema Lasarte [0000-0002-8362-6142](https://orcid.org/0000-0002-8362-6142)
Universidad del País Vasco (España)
gema.lasarte@ehu.es

***Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde [0000-0002-3396-2500](https://orcid.org/0000-0002-3396-2500)
Universidad del País Vasco (España)
beatriz.garai@ehu.es



the situation of students who have experienced early adversity, identified in the scientific literature as ACE students. The EIMUVG educational model is analyzed as a reference of good pedagogical and inclusive practices. A research-training-action process is carried out over a year between all the teaching staff of the EIMUVG (85 people) and the UPV/EHU research team (11 people). The research methodology is based on four cycles of reflection-action, involving 30 focus groups, participatory and creative techniques such as the World Coffee, and guaranteed dialogue between theory and pedagogical practice. The information is collected and analysed by means of a qualitative strategy and crystallised (Moral, 2016) with the help of the Nvivo 12 software. The results evidence a pedagogical model that is based on community engagement and that prioritises children's well-being, putting into practice consciously nurturing pedagogical relationships and environments. Mutual care and good treatment are identified as the relational model that determines the health. It is concluded that it is necessary to extend the model to all educational stages as, at the same time as it educates, it welcomes and protects.

Keywords: nursery schools; early adverse experiences; pedagogical practice; action research; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones han demostrado que las relaciones afectuosas, estables, seguras y estimulantes con las personas cuidadoras durante los primeros años de vida son esenciales para un desarrollo óptimo de la niña y del niño (Adamson, 2008; Ainsworth y Bell, 1978; Barudy y Marquebreucq, 2009; Bowlby, 1989, 1993; Erikson y Egeland, 2002; Fernández, 2017; Rygaard, 2008). Así, tanto la pandemia como las guerras que asolan el mundo, ponen en evidencia la fragilidad de la salud mental y plantean nuevos retos también en educación emocional y socio-afectiva. En este sentido, Salud Mental Euskadi, en el día internacional de la salud mental del 11 de octubre del 2022, alertó a las instituciones educativas sobre la necesidad de promover la salud mental y la prevención de los trastornos mentales en la infancia, adolescencia y juventud (Asensio, 2022). Asimismo, en el 2023, la consejera de Salud de la Comunidad Autónoma Vasca, abogaba por profundizar en un modelo de atención comunitario y reiteraba “su apuesta por impulsar ecosistemas de cuidados con un enfoque preventivo y de promoción de la autonomía personal” (Gobierno Vasco, 2023).

Esta investigación de carácter educativo (Moral, 2016) pretende en primer lugar, dar luz a un modelo de buenas prácticas desarrollado por el personal educador de las EIMUVG y el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz durante casi cuatro décadas. En segunda instancia, pone en relación este modelo con una nueva línea de investigación del equipo de la UPV/EHU centrado en las “Escuelas Sensibles al Trauma” (Superlíder y Forbes, 2019) y la infancia expuesta a situaciones adversas tempranas: negligencia, abusos y disfunciones familiares como pueden ser violencia de género, separaciones, consumo de drogas y alcohol, etc. (Felitti et al. 1988; Silberg, 2019); experiencias que no contribuyen en la mayoría de los casos al desarrollo de un apego seguro y estable (Bowlby, 1989, 1993).

En las últimas décadas, la comunidad científica ha disertado sobre las adversidades tempranas y ha aportado formas claras y precisas para trabajar con esta población desde las escuelas e instituciones (Garay et al., 2022; Rygaard 2008; Silberg, 2019; Van der Kolk, 2023). Se ha constatado que muchas de las dificultades emocionales, sociales y cognitivas que presentan estas niñas y niños tienen su origen en la iniquidad social (Garay et. al., 2019) o en una sociedad traumatizada

(Ruppert, 2019). Además, para que los niños y niñas tengan un desarrollo emocional, intelectual y social adecuado se deben crear relaciones estables, continuas y cálidas (Herrán, 2018). Por todo ello, las escuelas deberían ofrecer espacios seguros donde el profesorado y la comunidad educativa puedan velar por el bienestar de los niños y las niñas, y el de sus familias, hayan vivido o no situaciones de trauma (Sporleder y Forbes, 2019). En este sentido, Malaguzzi (2001) también apuntó la necesidad de construir una escuela amable, que fuera activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable, en definitiva, un lugar de investigación, aprendizaje, reconocimiento y reflexión, en la que primara el bienestar de los discentes, el equipo educador y las familias.

2. LAS ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE VITORIA-GASTEIZ (EIMUVG)

La experiencia pedagógica desarrollada en las EIMUVG se sustenta en el cuidado de la primera infancia, y se vertebra en tres pilares: la afectividad, la expresión y la relación con las familias (Tresserras, 2017). Las EIMUVG al igual que las escuelas Reggio Emilia optan por poner en el epicentro a la niña y el niño (Davoli, 2008). Su carácter municipal las convierte en una política educativa a rescatar. Así, Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora sabe que apostar por la calidad pedagógica y por la primera infancia significa cuidar, con mayúsculas, la calidad de vida de la ciudad en su conjunto. El proyecto de ciudad educadora (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2020) es un intento de generar una sinergia entre el conocimiento y la vivencia de la ciudadanía en la construcción de la ciudad (Berasaluce, 2009). El Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz pertenece a una de las 486 ciudades de 30 países que forman parte de la Asociación Internacional Ciudades Educadoras que se inició como movimiento en 1990 en Barcelona.

La imagen del infante en estas ciudades se erige como protagonista activo que contribuye a la construcción de la comunidad a la que pertenece. Una concepción sistémica de la escuela que da cuenta de una experiencia plural y coral (Davoli, 2008). Es por ello que, si somos capaces de generar ciudades educadoras, quizás también estemos más cerca de acompañar procesos de resiliencia, porque como bien señala Cyrulnik (2009) la resiliencia es el efecto de una interacción entre el individuo y el entorno, la capacidad de estar en otro, en relación.

En este sentido, las EIMUVG se caracterizan porque trabajan la relación pedagógica (en el equipo de trabajo, con el alumnado, la familia y el entorno) y el espacio que habitan como organizadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la vida en la escuela. Aquí, el personal educador se convierte en acompañante y facilitador del aprendizaje, así como en el observador de los procesos de aprendizaje. Las EIMUVG construidas en el cuidado, la interrelación y la mirada pedagógica (Tresserras, 2017) como base de una insólita atención personal (David y Apel, 2010), fomentan una relación privilegiada permanente entre el adulto, la niña y el niño. Condición *sine quine* para la salud mental y para el éxito en la socialización durante la primera infancia (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). El bienestar social en interacción con el bienestar personal contribuye al desarrollo de las competencias socio-afectivas en la etapa de educación infantil (Giménez y Quintanilla, 2009). La dimensión socio-afectiva se construye en este sentido como un modelo relacional. Pikler (en Herrán, 2018) aseveró que “los lazos recíprocos y la cooperación son la irremplazable base del equilibrio afectivo del niño” (p. 169), y es que la criatura necesita del adulto para poder construir su sistema de valores, sus normas de juicio, sus reglas de comportamiento y su sistema de prohibiciones (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

2.1. La escolarización del alumnado que ha vivido experiencias adversas tempranas

El desconocimiento que existe en torno a las consecuencias del trauma en la edad temprana por parte de la sociedad en general y por parte del profesorado en particular, hace de esta realidad una situación pedagógica delicada. Este desconocimiento deriva en la falta de preparación del profesorado y en la falta de recursos de la escuela para atender las necesidades que provoca la adversidad en la infancia (Garay et al., 2022). Cuando hablamos de trauma, hacemos nuestro el concepto en desarrollo de Van der Kolk (2023), concepto que alude a los traumas que se sufren en la infancia temprana como consecuencia de diversas adversidades. Tanto Estados Unidos como Reino Unido, pioneros en el estudio de esta problemática, están investigando y poniendo en marcha escuelas preparadas para afrontar la educación de esta comunidad escolar. En el ámbito escolar anglosajón hace décadas que existen comunidades que trabajan para conseguir escuelas sensibles al trauma. Entre estas encontramos las “Escuelas Informadas en el Trauma” o “Escuelas Sensibles al Trauma” en EEUU, Canadá y Australia (Craig, 2017; Superlúder y Forbes, 2019), y las “Escuelas Conscientes en el Apego” de Reino Unido e Irlanda (Colley y Cooper, 2017; Fancourt y Sebba, 2018; Rose et al., 2019). Son escuelas que diseñan su enseñanza y cuidan su clima escolar para ayudar al alumnado con trauma o trastorno de apego.

Aunque es cierto que la adversidad infantil ha sido estudiada en la educación infantil desde los proyectos Pikler-Lóky (Herrán, 2018) o mismamente mediante las escuelas de Reggio Emilia en Europa, es a partir del estudio de Felitti (1998) en EEUU cuando se han multiplicado las publicaciones que reivindican la necesidad de visibilizar la realidad de la infancia desatendida o traumatizada (Craig, 2016; Fernández, 2017; Mcdowell, 2017; Ziegler, 2011). En este sentido, el Centro Rees de la Universidad de Oxford acaba de concluir (2017-2022) una investigación que ha analizado más de 300 escuelas inglesas informadas en el apego y el trauma, convirtiéndose en un estudio referente en dicha temática (Rees Centre, 2022).

Esos estudios resaltan que para un desarrollo normal infanto-juvenil son fundamentales las relaciones interpersonales que se establecen, sobre todo con una figura de apego (contacto físico, caricias...). Si estas no existen, o son negligentes o maltratadoras, el desarrollo neurológico queda dañado (Barudy, 2019). A ningún otro órgano del cuerpo se le hace más daño o beneficio que al sistema neurológico cuando está en desarrollo. Así, los menores que han sufrido adversidad temprana posteriormente suelen tener dificultades para regular sus conductas y sus emociones (Benito, 2020), problemas en el desarrollo cognitivo y dificultades en las relaciones (Silberg, 2019). Así como percepciones negativas de sí mismos, ausencia del entusiasmo, signos tempranos de depresión y poca tolerancia a la frustración (Erikson y Egeland, 2002).

Los niños y niñas que acuden a las escuelas con experiencias traumáticas y que han desarrollado estrategias de supervivencia chocan frontalmente con las normas de comportamiento establecidas por las instituciones educativas y con un profesorado poco preparado para afrontar la situación que viven (Vega et al, 2019). Por ello, urge poner la atención en una formación permanente y adecuada del profesorado (Aucouturier, 2004). Así, este artículo pretende como objetivo general el análisis de la práctica pedagógica de las escuelas infantiles investigadas, en aras de acercar a la comunidad educativa en general y al profesorado en particular, oportunidades para acompañar la adversidad temprana.

Los objetivos específicos que persigue este artículo son:

1. Visibilizar las buenas prácticas de las últimas escuelas infantiles municipales que quedan en la Comunidad Autónoma Vasca, las de Vitoria Gasteiz.
2. Recoger, analizar, interpretar y justificar el conocimiento pedagógico que ha erigido y materializado en una ciudad educadora durante casi cuatro décadas el profesorado de las EIMUVG.
3. Señalar y sugerir cambios en las políticas educativas, partiendo de las prácticas investigadas, para atender a la infancia maltratada y acompañar así a los niños y niñas que han sufrido o sufren adversidad temprana.

3. MÉTODO

Se diseña un proceso de investigación-formación-acción, facilitado por el equipo de investigación interdisciplinar de la UPV/EHU, y consensuado con el equipo educador de las EIMUVG, y el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Se respeta cada realidad humana compleja y la estructura dinámica de los diferentes sistemas, llevando a cabo múltiples triangulaciones: de datos, de investigadores, de disciplinas y de teorías. Es decir, categorizar, contrastar, estructurar y teorizar se presenta como objetivo de la investigación educativa en sí misma (Martínez-Minguez, 2006). En definitiva, como sugiere Moral (2016), se implementa un bricolaje cristalizado.

La finalidad de este trabajo colaborativo ha sido elaborar el inexistente Proyecto Educativo¹ (PE) de las 5 escuelas infantiles que conforman la red, desde 2017 hasta 2020, año en que se edita y divulga el PE. Los cuatro años de investigación significaron un trabajo cíclico con períodos permanentes de deliberación-acción y la suscripción de una metodología, basada en la reflexión colaborativa de todas las participantes en el proceso (Elliot, 2005; Flick, 2012).

Así, en la primera fase (01/2017), se diseñaron dinámicas dialógicas y creativas que facilitan la reflexión-formación-acción del personal educador al completo. En la segunda fase (06/2017), se realizaron 5 sesiones de trabajo en cada una de las escuelas, apoyadas por análisis documental, y por la información recogida de los grupos focales y de los cuestionarios. Este trabajo fue supervisado y profundizado por el equipo directivo de las 5 escuelas. En la tercera fase (7/2017) se celebró un nuevo encuentro con todo el personal educador al completo, los equipos directivos y el personal técnico municipal, con dos turnos de reflexión-acción sobre el material elaborado en la primera fase. A partir de aquí se elaboró el borrador del documento base (DB). En la última fase (12/2017) cada escuela sugirió aportaciones y modificaciones, y se cerró el DB para el PE final.

¹ Esta investigación se desarrolla bajo el contrato (ref. 2017.0021) firmado entre la Universidad del País Vasco y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (Aristizabal et al., 2020).



Ilustración 1. Proceso de investigación-formación-acción.

La recogida de información se vertebró en dinámicas que reflexionan sobre los elementos que componen el PE actual de las EIMUVG. Se profundizó en dos bloques concretados en subapartados. 1. Principios pedagógicos: cómo entendemos a los niños y las niñas en el ciclo 0-3; el papel de la persona adulta; acogida; lenguaje; coeducación y diversidad. 2. Práctica pedagógica: ejes que organizan la vida cotidiana; oportunidades de juego; espacios y materiales; relaciones; evaluación; organización y funcionamiento. De toda la información recogida, este artículo se centra en la que diserta sobre la función educativa, haciendo una aportación al desarrollo de modelos de buenas prácticas en educación, susceptible de incluir las ACE. Se analiza así la información obtenida en la primera fase, a través de la dinámica World Café (Löhr, Weinhardt y Sieber, 2020), donde se debatió sobre el contexto, señas de identidad, objetivos, organización y funciones de estas escuelas. Esta metodología de innovación social, “no sólo facilita el diálogo y el aprendizaje mutuo, sino que también produce datos valiosos para que los investigadores aborden sus preguntas científicas” (p. 1), además del descubrimiento de significados comunes del equipo educador de las EIMUVG.

En concreto, durante el encuentro de formación inicial en un edificio emblemático de la ciudad, se llevaron a cabo 30 grupos focales (Kamberelis y Dimitriadis, 2015) con las 85 personas educadoras. La dinámica World café se desarrolló toda una mañana dividiendo a todo el equipo en 3 espacios. En cada uno de ellos se organizaron 5 grupos de 6 personas, uno por cada temática acompañada de una pregunta motora. Cada pregunta fue respondida por dos grupos focales diferentes a través de dos rotaciones, que hace un total de 10 grupos focales por cada uno de los 3 espacios.

Todas las intervenciones fueron grabadas en audio, transcritas y observadas por las 11 investigadoras que dinamizaron y recogieron notas de campo (Aignerren, 2009). La información se analizó de forma inductiva con el software Nvivo-12 y posteriormente, se codificó y categorizó

(Kvale, 2011). No sólo se triangularon las voces del personal educador, la mirada interdisciplinar de diferentes investigadoras y las diferentes teorías (Martínez-Minguez, 2006), sino que se cristalizaron (Moral, 2016, Richardson y St. Pierre, en Denzin y Lincoln, 2017). Se identificaron cinco temas emergentes: relación pedagógica de la persona adulta (educadora) con respecto a la niña y el niño; relación con las familias; relación con el barrio y la ciudad; cualidades de los espacios; y tiempos de calidad (Ver tabla 1).

Tabla 1: Sistema categorial

DIMENSIÓN	CATEGORÍA
1. Bases de la relación pedagógica (modelo relacional)	1.1. Relación pedagógica adulto (educadora) niña y niño
	1.2. Relación con las familias
	1.3. Relación con el barrio y la ciudad
2. Modelo organizacional (el binomio espacio-tiempo)	2.1. Cualidades de los espacios
	2.2. Tiempos de calidad

Además del análisis cualitativo para ilustrar los debates y evidencias recogidas, se seleccionaron las voces más significativas para incorporarlas al informe final y acompañar los resultados. De esta manera, las voces de las personas participantes se identificaron con los códigos: (P1, ..., P5) número de pregunta a la que responde la voz; (R1, ..., R11) grupo focal al que corresponde; e (Inv1, ..., Inv11) investigador que recoge la información, facilitando así, el contraste con las correspondientes notas de campo.

4. RESULTADOS

El apartado de resultados identifica a través de la voz del equipo educador de las EIMUVG, las cualidades relevantes², que definen tanto el modelo de relación pedagógica, como el modelo organizacional (la relación espacio-tiempo) del proyecto educativo. Un proyecto educativo que sin duda dará estructura y reforzará, no sólo unas buenas prácticas educativas, sino un conocimiento pedagógico cocinado afectiva, artesana y dialógicamente durante cuarenta años. En este sentido se interpretan, además, algunas de las cualidades de una escuela susceptible de cuidar procesos de resiliencia de alumnado que vive o ha vivido adversidad temprana. Así se inscriben los siguientes apartados: por una parte, las bases de una relación pedagógica que acompaña y puede actuar como tutora de resiliencia; y por otra, el binomio espacio-tiempo, el aquí y ahora, que asegura y contiene, por qué no, también al alumnado ACE.

4.1. Bases de una relación pedagógica atenta. La mirada a la infancia temprana

El equipo educador de las EIMUVG es consciente de que, aunque todas las investigaciones en distintas áreas apuntan a la importancia del 0-3, luego no se cuida como requiere. Reivindican que se dé más importancia social a esta etapa.

2 Más información en: <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/75/81/87581.pdf>

Se plantea que existe una dicotomía entre los objetivos de la sociedad hacia la escuela y la mirada profesional. Todos los autores remarcan la importancia del 0-3, pero luego social e institucionalmente no se cuida nada. (P5-R3_Inv9)

Para ello habría que darle un carácter diferencial al 3-6 y no pretender que los discentes se hagan adultos lo antes posible. Respetar el ritmo de cada etapa. Así mismo concienciar a las familias de su función fundamental.

El 0-3 son los años en los que se forma a las personas, los años más importantes. Las familias no se dan cuenta de que quien puede hacer todo por sus hijas e hijos son ellas. Transmitir a las familias lo importantes que son en estos primeros años. (P5-R12_Inv7)

Remarcan que es imprescindible cambiar la mirada social e invertir y blindar cada etapa educativa, de tal manera que los cambios políticos no interfieran en las directrices pedagógicas. La escuela debería conformar una comunidad justa, abierta, respetuosa y que transmita confianza.

El objetivo de la escuela es crear un espacio donde se dé la aceptación incondicional de todos y todas, niñas y niños, familias, personal educador, ... Donde la persona sea acogida tal cual es, rompiendo las barreras de género, etnia, ... (P5-R1_Inv9)

Para ello es imprescindible transmitir la idea del apego seguro, poniendo en el centro a la niña, al niño, y acompañando su acción con condiciones espaciales y materiales adecuados, dándoles seguridad.

4.1.1. Relación pedagógica adulto-niña-niño: la función educadora

Para que la relación entre el adulto, y la niña y el niño sea verdaderamente pedagógica proponen una concepción de infante capaz, acompañado por personas adultas que están presentes, que cuidan además de lo físico, lo emocional y se proponen como intención última de su trabajo formar personas autónomas que crecen. *“Qué las niñas y los niños sean felices. Trabajar desde la ilusión”*. (P5-R3_Inv7)

Describen las cualidades de su relación y función pedagógica, y destacan el silencio como recurso para generar momentos en los que aburrirse y sentir.

El silencio también es importante, hay que inculcarlo. Parar, aburrirnos, sentirnos a través de la meditación o la reflexión. Interiorizar esto en las vidas de las niñas y los niños. Nosotras y nosotros, como personal educador, prestar atención y encauzar, no interferir en su aprendizaje. Cómo se haga dependerá de cómo estemos con las niñas y los niños. Acogerlos tal cual y para eso tenemos que hacerlo entre nosotras y nosotros. Tiramos a lo fácil, no profundizamos. (P4-R9_Inv5)

Es decir, lo importante para transmitirles seguridad es estar disponibles, servir a la niña y al niño, no hacer, esperar a la necesidad, no actuar antes. *Hay que dar un paso atrás para darles seguridad. Que sienta que estas allí*. (P5-R9_Inv7). *Lo importante es estar, no hacer. Hay que tranquilizarles y estar*. (P5-R14_Inv7)

Hablan también de una presencia activa que denominan pedagogía de la escucha. Relacionan esta idea con la necesidad de salir del estrés en el que se vive en la escuela, estar en contacto con otras formas de vida en la naturaleza y trabajar en el propio equipo desde este respeto.

Fomentar el no sexismo en un entorno sostenible, con animales, naturaleza, ver otras formas de vida, conexión con la naturaleza. Respetarlo, cuidarlo. Cuidar la actitud, las niñas y los niños nos van a imitar. (P4-R10_Inv5)

4.1.2. Relación con las familias

Las relaciones entre todas las personas implicadas están basadas en el aprendizaje mutuo, en la comunicación y en el intercambio de ideas y experiencias. Como consecuencia, fomentan la tranquilidad y la felicidad, forjando relaciones positivas.

Relación con familias y niñas y niños, y con el resto del personal educador que sea positiva, educativa, que fomente la tranquilidad y la felicidad de todas las personas implicadas. Equipo basado en el intercambio, la comunicación, compartir ideas, experiencias, prácticas, aprendizaje mutuo. (P4-R12_Inv6)

Destacan la necesidad de trabajar el crecimiento a todos los niveles, la autonomía, el respeto, los sentimientos, etc. La importancia de conseguir la participación de madres, padres y personas educadoras, con buenas prácticas basadas en compartir buenos y malos momentos, superar obstáculos, resolver conflictos, en definitiva, vivir tranquilas; y la construcción de canales de comunicación e información con más continuidad, más claros, simples, conocidos y fluidos.

Sería bueno no evaluar a las familias, no generar expectativas que a veces son falsas (2º grupo) (P1-R2_Inv1). En la escuela de mis sueños se le da cabida a las familias, también extensas, que participan de la escuela: abuelas, abuelos, etc. Hay respeto entre el personal educador y una atención individualizada. (P4-R5_Inv5)

En general, no existe la suficiente valoración por parte de las familias por el rol educativo que tenemos, pues en ocasiones hacen hincapié sobre todo en la escuela como un recurso para la conciliación. El hecho físico, las familias no tienen otros recursos donde dejar a sus hijas e hijos, no tienen otra opción. (P4-R2_Inv6)

Observan que hay cambios en las familias de hoy en día, por ejemplo, que los hombres se están implicando más o que existe un peligro en relación a las familias que vienen de fuera, de considerar que lo que aquí hacemos es lo mejor.

No es lo mismo las familias hace 30 años que las de ahora. (P5-R1_Inv7)

Peligro: las familias que vienen de fuera “lo nuestro es lo bueno” (no creer esto). Campo interesante a trabajar. (P5-R2_Inv7)

En este sentido, creen que es importante una formación inicial de las familias antes de que las niñas estén ya en la escuela, enseñársela, abrirles las puertas para que lo sientan como un espacio de relación también con otras familias. También, demandan una comunicación más abierta, donde no se juzgue a las familias y tengan libertad para compartir.

Una comunicación más abierta a las familias. (P1-R1_Inv1)

Fluidez en la comunicación: equipo, familias, instituciones, resto de escuelas. Primer paso hacia una continuidad, todo más continuado [...]. (P2-R1_Inv3)

En definitiva, niñas, niños y familias felices, contentas.

4.1.3. Relación con el barrio, la ciudad y el ayuntamiento

Hablan de la relación de la escuela con la ciudad y el barrio, y comienzan cuestionando el actual modelo social. En concreto una educadora expresa que es necesario cambiar la sociedad para cambiar la escuela, poniendo en el centro a las personas, no la producción. Lo que tienen claro es que la educación no es neutra y que debe utilizarse para el cambio social definiendo qué tipo de persona queremos educar y cómo aceptar la diferencia. *“La educación no es neutra, pues vamos a utilizarla para el cambio social. ¿Qué tipo de persona queremos educar? Que piense por su cuenta, que acepte la diferencia”*. (P5-R4_Inv9)

En el debate entre el personal educador destacan de nuevo, dos ideas contrapuestas, si socializar es función de las escuelas o, por el contrario, es la sociedad la que tiene que retomar su función educativa. Opinan, que la tarea de educar no debe recaer exclusivamente en las escuelas, sino que deberían existir otras alternativas. *“La escuela no puede ser el único sitio en el que las familias confíen el cuidado y la educación de sus hijas e hijos. Ese peso no debería recaer solo en la escuela”*. (P4-R3_Inv6)

Defienden una acción educativa que esté integrada en la práctica política y social, escuelas que necesariamente están integradas en los barrios, que recuperan las relaciones y el barrio como algo propiamente educativo, y que aprovechan los recursos de la ciudad. La escuela se convierte en un entorno natural, también socialmente, donde la niña y el niño viven en la ciudad, conviven con la diversidad humana. Es un entorno natural, también socialmente. *“Los niños y niñas conviven con el personal de cocina, con la persona que limpia..., conviven con diversidad de personas”*. (P4-R6_Inv5)

Las distintas voces resumen la didáctica del 0-3 como la que posibilita el desarrollo de las escuelas integrales y el desarrollo comunitario, donde la sociedad en la cual conviven constituye un ecosistema, sin rupturas entre la escuela, la familia y la comunidad generando un continuum entre ellos. Asimismo, también hablan de impulsar lo creativo, la escuela inclusiva, pequeña, coeducativa, multicultural. *“Escuelas integrales y desarrollo comunitario”*. (P5-R2_Inv9)

4.2. Un modelo organizacional que contiene y seguriza: el binomio espacio y tiempo, aquí y ahora

Cuando hablan de las cualidades de los espacios señalan que son facilitadores de procesos, con la importancia de la entrada que acoge, con espacios cálidos que invitan a sentirse bien, como en casa. *“No creo en programas ni en proyectos. Creo en procesos. Creo en una escuela compleja: diversa, rica, con espacios complejos”*. (P4-R1_Inv5)

Segurizantes para que los procesos de desarrollo puedan surgir y desarrollarse en libertad. Estéticamente ordenados, limpios, armónicos, no sobre estimulantes, sugerentes y que permiten

procesos de comunicación dentro y fuera. *“Menos es más en cuanto a la ambientación. Espacios polivalentes con materiales concretos e incluso poderlo utilizar gente externa al centro”.* (P3-R5_Inv4)

En relación al espacio para el personal educador, piensan en espacios tranquilos, en grupo, en soledad. Se indica también la necesidad de espacios especiales: para trabajar con materiales específicos. También piensan en el espacio de las familias, para invitarlas a participar a gusto, para poder acogerlas y reunirse con ellas. Echan de menos espacios abiertos, conectados al entorno natural.

La escuela [...] está en un entorno natural, tiene una arquitectura que respeta esto [...] no es una escuela con valla, sino que está integrada en la vida del barrio; sin asfalto, sin rejas, con hierba, sin que las niñas y los niños estén agrupadas por edad. (P4-R4_Inv5)

En definitiva, hablan de espacios educadores. Identifican condiciones para que los espacios respondan a la diversidad funcional: con muchos metros cuadrados, sin ruido y muebles adecuados. Son espacios que permiten una atmósfera que crea el deseo de hablar. Espacios para sentirse seguro. Hay lugares para trabajar con materiales específicos y sensoriales como agua, por ejemplo. Son espacios flexibles, se pueden cambiar según las necesidades. Existen diferentes lugares para diferentes necesidades: para que las niñas y niños descansen, vean cómo se prepara la comida, la biblioteca para leer libros y quedarse a su lado; bailar, escuchar música. *“Lugares para dormir y comer en cada habitación, ambiente relajado. Salón de usos múltiples”.* (P5-R2_Inv6)

4.2.1. Un tiempo de calidad

Aunque en la práctica del personal educador de las EIMUVG se presta especial atención al ritmo, reivindican una escuela que funcione con tiempo: para el personal, y para que las y los trabajadores de las escuelas reciban toda la ayuda que necesitan por parte del personal técnico municipal del ayuntamiento. Con tiempo para comunicar, transmitirlo a las familias, que conozcan que hay algo detrás de cualquier gesto: cambiar un pañal, preparar el almuerzo, etcétera. Las familias no tienen tiempo y señalan que urge un tiempo de relación.

También me gustaría que hubiera más tiempo para charlar y para compartir, para poder reflexionar como estamos haciendo ahora, sería enriquecedor (P1-R1_Inv1). Necesidad de un tiempo para la reflexión y para la formación reflexiva, que es una de las necesidades que están sin cubrir. (P1-R3_Inv1)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La idea principal que se extrae de este estudio es la necesidad de cambiar la mirada y el reconocimiento social hacia la etapa del 0-3, y blindar y reconocer esta como una etapa crucial para el desarrollo de las personas. Hoy en día estudios de diferentes ámbitos señalan la importancia de estos tres primeros años en el futuro de las personas. Como afirma Rygaard (2008) el cerebro emocional se desarrolla en los tres primeros años y es la parte responsable de las respuestas emocionales y de la práctica del comportamiento social, aspectos que, entre otros, inciden en la conducta y dificultan la estancia escolar y la vida en general de los niños y niñas que han vivido adversidades tempranas (Benito, 2020).

Al definir los principios que debemos considerar para establecer una relación pedagógica entienden que el recurso humano es uno de los pilares del modelo relacional, con el epicentro en la niña y el niño, pero velando por el cuidado mutuo, y el bienestar físico y mental de la comunidad. Coinciden así con el concepto de resiliencia de Cyrulnik (2009) como el efecto de una interacción entre la persona y el entorno, la capacidad de estar en otro, en relación.

Estar en relación mediante el tiempo; con espacios segurizantes, protectores; con un ecosistema de relaciones sin rupturas entre la escuela, la familia y la comunidad; con la pedagogía de la escucha, con el acompañamiento y la presencia. Estos aspectos que señala el personal educador pueden ayudar como cualidades para promover procesos de resiliencia, porque cuando las niñas y los niños llegan a un nuevo entorno como indica Herrán (2018), solo podrán adaptarse en base a su seguridad emocional.

Otro de los principios que se subrayan es la necesidad de un tiempo para la reflexión o más concretamente para la formación reflexiva. Tiempo para compartir, hablar, cuidar, acompañar, dar seguridad y escuchar. Cuando hablan de los espacios, mencionan espacios capaces de generar procesos, espacios educadores, que se ajustan a las necesidades cotidianas de las personas que conviven en la escuela y en especial, a la vida de los niños y las niñas. Y en relación a la etapa del 0-3, añaden que ha de ser una etapa que contempla una escuela creativa, abierta, coeducativa, multicultural e inclusiva. Ven imprescindible la relación con las familias y la comunidad, y para ello ven necesario trabajar la comunicación.

Para identificar aspectos que la escuela ha de tener en cuenta para dar apoyo pedagógico a las niñas y niños que han sufrido experiencias adversas tempranas se habla sobre todo de la aceptación incondicional de la criatura, y de su familia tal cual sea su género, etnia y condición. Esto significa respetar la diferencia, y cuidar y cultivar todas sus potencialidades. Coinciden con Rygaard (2008) en que solo esa aceptación dará lugar a las relaciones positivas, a la mirada pedagógica y el acompañamiento que necesita esta población.

Otro aspecto para dar apoyo a los niños y niñas que han sufrido experiencias adversas tempranas descansa en el concepto de ciudad educadora, haciendo un símil con el concepto de tejido social de Barudy et al. (2009), capital social (Álvarez-Blanco, 2019) para contrarrestar el aislamiento social. Este tejido valdría para crear formas de pertenencia mediante espacios relacionales entre la escuela y la familia caracterizados por el respeto, la empatía, la escucha y el apoyo. El ambiente relacional, el entorno y las interacciones que se establecen en la primera infancia son clave en el desarrollo de las competencias emocionales. Y no solo para los niños y niñas que han sufrido traumas en la infancia temprana, sino para toda la población infantil (Bisquerra, 2003).

El planteamiento pedagógico de las EIMUVG, respetando las individualidades, compensando las desigualdades, trabajando por crear un tejido social sensible a la inclusión de todos los niños y niñas, es un ejemplo que funciona para diluir la cultura dominante excluyente y facilitar redes sensibles para trabajar con la población que ha sufrido experiencias adversas tempranas (Schallock y Verdugo, 2003).

En relación al primer y segundo objetivo de este artículo, se concluye que en este proceso de investigación el profesorado con el que se investiga percibe que el éxito de estas escuelas se

sustenta en el sentimiento y compromiso de pertenencia a la comunidad, y en un modelo pedagógico que puede favorecer procesos de resiliencia. En relación al tercer objetivo, a la factibilidad de extender ese modelo pedagógico, concluimos que es factible, aunque sólo sea porque se percibe como modelo que se sustenta en un compromiso de pertenencia a la comunidad. No hay que olvidar que los niños y las niñas que han vivido experiencias adversas y tienen dificultades en el apego adolecen de este sentimiento y necesitan ser acogidos por la comunidad escolar. Y esta escuela educa, acoge, humaniza, respeta las diferencias y contribuye en los procesos de resiliencia.

Por último, pudiera parecer una debilidad de la investigación, el objetivo general de este artículo, tratar de concatenar dos realidades tan distintas, por una parte, la experiencia de cuidado de la infancia de las EIMUGV que se trabaja en la parte empírica, y por otra, la presentación en el marco teórico de la singularidad del alumnado ACE. A falta de experiencias que trabajan la adversidad temprana en el estado, se propone la transferencia de las prácticas analizadas al ámbito educativo de la educación primaria y secundaria, entendiéndolo que son fuente de bienestar emocional y de buen trato. Las escuelas anglosajonas informadas en el trauma, con décadas de experiencia y conscientes del apego coinciden con muchas de las prácticas citadas. Por ello, debido a la necesidad de divulgación científica acerca del trabajo pedagógico de estas escuelas en un futuro, citamos las publicaciones más destacadas de los últimos cinco años para quien tenga interés de profundizar.

REFERENCIAS

- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología En Sus Escenarios*, (6). <https://bit.ly/43i8GqL>
- Adamson, P. (2008). El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados. *Innocenti Report Card Innocenti*, 8. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_spa.pdf
- Ainsworth, M.D. y Bell, S. M. (1978). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño* (Vol. 1). Alianza.
- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Aristizabal, P., Álvarez-Uría, A., Gamito, R., Garay, B., Gómez, A., Lasarte, G., Lekue, P., López de Arana, E., López-Velez, A., Martínez, J., Tresserras, A. y Ugalde, A. (2020). *Proyecto educativo de la red de escuelas infantiles municipales. Colección temas municipales. Servicio de Educación*. Departamento de educación y cultura, Ayuntamiento de Vitoria Gasteiz. <https://bit.ly/439iGT8>
- Asensio, M. (11 de octubre 2022). Adingabeen buru osasunaren arretan, hezkuntza arloarekin koordinatzea aldarri. *Berria*. <https://bit.ly/3uUIExb>
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y de la práctica psicomotriz*. Graó.
- Barudy, J. y Marquebreucq, A. P. (2009). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa.

- Benito, R. (4 de febrero de 2020). *Epigenética, acogimiento y adopción: un motivo para la esperanza* [Conferencia]. Ume Alaia, Vitoria-Gasteiz.
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130. <https://bit.ly/48ILKlv>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Paidós.
- Colley, D. y Cooper, P. (Eds.) (2017). *Attachment and Emotional development in the classroom. Theory and Practice*. Jessica Kingsley Publishing. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1366102>
- Craig, S. E. (2016). The Trauma-Sensitive Teacher. *Educational Leadership*, 74(1), 28-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112050>
- Craig, S. E. (2017). *Trauma-Sensitive Schools for the adolescent years*. Teachers College Press.
- Cyrlunik, B. (2009). *La resiliencia o la capacidad humana de superar pérdidas, crisis, adversidades o traumas*. Institut Francais.
- David, M. y Appell, G. (2010). *Loczy una insólita atención personal*. Octaedro.
- Davoli, M. (2008). *Construir la escuela desde el niño: Perspectivas educativas en 0-3*. Conferencia inaugural del 4º Encuentro Formativo de Escuelas Infantiles Municipales, Madrid.
- De Castro, R.M. y Pereira, D. I. F. (2019). Education and Attachment: Guidelines to Prevent School Failure. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(1). <https://doi.org/10.3390/mti3010010>
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Erikson, M.F. y Egeland, B. (2002). Child neglect. En J. Myeres, L. Berliner, J. Briecce, C. Hendrix, C. Jenny y T. Reid (Eds), *The APSAC handbook on child maltreatment (2a ed.)* (pp. 3-20). Sage.
- Fancourt, N. y Sebba, J. (2018). *The Leicestershire Virtual School's Attachment Aware Schools Programme: evaluation report*. The Rees Centre (University of Oxford, Department of Education).
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberd, D., Williamson, D. F., Spitz, S. M., Edwards, V. y Marks, J. S. (1998). Relationship of child abuse and household dysfunction to many of the leading cause of deaths in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventative Medicine*, 14, 245-258. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)
- Fernández, R. (2017). *Las huellas de las experiencias tempranas en el cerebro. ¿Qué efecto tienen en el aprendizaje escolar?* Mapas Colectivos.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Garay, B., Lasarte, G., Tresserras, A., López de Arana, E., Martínez-Abajo, J. y Corres-Medrano, I. (2019). Cambiemos la mirada docente ante el alumnado que nadie quiere: De un problema de conducta a un tema de justicia social. En J. Murillo. y C. Martínez-Garrido (Coords.), *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. 1, pp. 351-356)*. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). <https://bit.ly/3v2BAi2>

- Garay, B., Lasarte, G., Corres-Medrano, I. y Santamaría-Goicuria, I. (2022). Why Should Educators Receive Training in Childhood Trauma? *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00223-1>
- Giménez, M. y Quintanilla, V. (2009). Competencia social, competencia emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359-373. <https://doi.org/10.1174/021037009788964222>
- Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020: marco del modelo educativo pedagógico*. <https://bit.ly/3Tr5BRY>
- Gobierno Vasco (9 de octubre del 2023). *Irekia Eusko Jaurlaritzza-Gobierno Vasco*. <https://bit.ly/3T6JDSZ>
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Heckman, J. J. (2019). *Early childhood education strengthens families and can break the cycle of poverty*. Heckman The economics of human potential. <https://bit.ly/49KFACS>
- Herrán, E. (Ed.) (2018). *Claves de la Educación Pikler-Loczy*. Realpress.
- Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S, (Eds.). *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 494-532). Gedisa.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Löhr, K., Weinhardt, M. y Sieber, S. (2020). The “World Café” as a participatory method for collecting qualitative data. *International journal of qualitative methods*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1609406920916976>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Martínez-Miguel, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mcdowell, N. (2017). *The association between adverse childhood experiences and educational outcomes among children ages 6-17*. (Thesis). Georgia State University.
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XXI*, 19(1), 159-177. DOI: [10.5944/educXXI.14227](https://doi.org/10.5944/educXXI.14227)
- Muñiz, M. (13 de noviembre del 2017). *El impacto de la adversidad en la infancia temprana* [Entrada en un blog]. Recuperado el 8 de marzo del 2024 de <https://bit.ly/49FBXOW>
- Pinto, M. (1991). *Análisis documental. Fundamentos y procedimientos*. Eudema Universidad.
- Rees Centre. (Junio de 2022). *Alex Timpson Attachment and Trauma Awareness in Schools Programme*. Recuperado el 08 de marzo del 2024. <https://bit.ly/49Kq6Pk>
- Richardson, L. y St. Pierre E.A. (2017). La escritura. Un método de investigación. En N. K. Denzin e y. S. Lincoln (Eds.). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-163). Gedisa.
- Rose, J., McGuire-Snieckus, R., Gilbert, L. y MacInnes, K. (2019). Attachment Aware Schools: The impact of a targeted and collaborative intervention. *International Journal of Pastoral Care and Education*, 37(2), 162-184. <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1625429>
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.

- Ruppert, F. (2019). *¿Quién soy yo en una sociedad traumatizada?* Herder.
- Rygaard, N. P. (2008). *El niño abandonado*. Gedisa.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza.
- Silberg, J. (2019). *El niño superviviente*. Desclée de Brouwer.
- Sporleder, J. y Forbes, H. T. (2019). *The Trauma-Informed School*. Beyond Consequences Institute.
- Tresserras, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil*. (Tesis doctoral). UPV/EHU, País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/22845>
- Van der Kolk, B. (2023). *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Eleftheria.
- Vega-Arce, M. y Núñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la infancia: revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004>
- Web del maestro CMF. (23 de octubre de 2019). *Jorge Barudy: Las neuronas espejo se recuperan en ambientes amorosos, donde fluye la empatía*. Recuperado el 8 de marzo de 2024 de <https://bit.ly/3IlgawG>
- Ziegler, D. (2011). *Traumatic Experience and the Brain: A Handbook for Understanding and Treating Those Traumatized as Children*. Acacia Publishing.

INVESTIGACIONES

Acompañamiento en el espacio de la práctica PreProfesional de la formación de magisterio y educación física de Uruguay. Una construcción colectiva

Support in the space of pre-professional practice for teacher training and physical education in Uruguay: a collective construction

Alejandra Rodríguez Aguirre* y Manuel Morales Valero**

Recibido: 29 de agosto de 2023 Aceptado: 15 de enero de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Rodríguez Aguirre, A. y Morales Valero, M. (2024). Acompañamiento en el espacio de la práctica PreProfesional de la formación de magisterio y educación física de Uruguay. Una construcción colectiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 83-104. <https://doi.10.24310/mar.5.2.2024.17526>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.5.2.2024.17526>

RESUMEN

En este artículo se presentan hallazgos preliminares que resultan de una investigación sobre la práctica preprofesional realizada en dos instituciones educativas de Uruguay. El objetivo del estudio se enfoca en las necesidades y dificultades que presentan los acompañantes en los procesos de práctica docente y que impactan o afectan en la guía y acompañamiento del desarrollo de la misma. Por otro lado, el interés está depositado en el pensamiento reflexivo de docentes y estudiantes de Magisterio y Educación Física y, paralelamente, cómo construyen la orientación y el acompañamiento. La detección de necesidades al interior de las instituciones permitió visualizar y comprender estas problemáticas en el contexto real donde son producidas. Se trata de una indagación de corte cualitativo que utiliza la teoría fundamentada y la técnica de recolección de datos empleada es la entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos permiten evaluar las necesidades reales de los docentes y contrastarlas con los requerimientos institucionales de la formación docente del país. A partir de los aportes surgidos de los datos y su posterior análisis, se hizo un diagnóstico de la realidad educativa, el cual posibilita dar continuidad a la indagación.

Palabras clave: práctica preprofesional; acompañamiento; adscripción; reflexión; formación docente

ABSTRACT

This article presents preliminary findings resulting from research on pre-professional practice conducted in two educational institutions in Uruguay. The study focuses on the needs and difficulties that mentors encounter in the processes of teaching practice, which impact or influence the guidance and support of its development. On the other hand, the interest is centered on the reflective thinking of teachers and students in Teacher Education and Physical Education, and simultaneously, how they construct guidance and support. This is a qualitative inquiry that employs grounded theory, and the data collection technique used is the semi-structured interview. The obtained data enable the assessment of the actual needs of teachers and a comparison with



*Alejandra Rodríguez Aguirre [0000-0002-1433-7152](https://orcid.org/0000-0002-1433-7152)
Universidad Internacional Iberoamericana UNINI (México)
alejandra.rodriguez@doctorado.unini.edu.mx

**Manuel Morales Valero [0000-0001-6155-2800](https://orcid.org/0000-0001-6155-2800)
Universidad de Málaga (España)
mmoralesvalero@uma.es



the institutional requirements of teacher training in the country. Based on the contributions arising from the data and their subsequent analysis, a diagnosis of the educational reality was made, allowing for the continuity of the inquiry.

Keywords: pre-professional practice; accompaniment; affiliation; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la formación docente y en particular la práctica preprofesional se torna un espacio de privilegio para el acompañamiento en la formación en la enseñanza de quienes serán docentes de enseñanza primaria y docentes de educación física en el sistema educativo uruguayo.

Acordamos con Edelstein (2011) que la orientación y el acompañamiento, en tanto análisis de las prácticas de enseñanza, “constituye una alternativa para dar curso a la reflexión crítica sobre el trabajo docente” (p. 222). Esto significa que “asumir el rol de orientador de la práctica docente, supone una tarea singular, cargada de significados que se entrecruzan, ya que dicha función se realiza desde diferentes tipos de supuestos los que determinan, de alguna manera, diversas formas de orientación” Pastorino (2015, p. 16).

En el presente artículo se aborda una investigación que intentó *comprender las maneras en que los acompañantes visualizan la realidad educativa y que se desempeñan en escuelas públicas de práctica de Uruguay, enfatizando en las prácticas de orientación y enseñanza desplegadas en el ámbito de la práctica preprofesional con posibilidades de mejora.*

Surgen algunos hallazgos preliminares en la investigación que se enfoca en las características de las actividades de acompañamiento que realiza un grupo de docentes que guían y orientan la práctica preprofesional de estudiantes de magisterio y educación física de futuros docentes de Uruguay. Ambas se desarrollan en escuelas públicas pero que la primera está inscrita en instituciones de educación terciaria no universitaria¹ y la segunda en la Universidad de la República.

La investigación, toma como objeto de estudio las *prácticas preprofesionales de enseñanza en las instituciones de formación docente* con la intención de comprender lo que sucede al interior de los espacios de orientación. Este trabajo contribuye al campo de la formación docente produciendo conocimiento sobre las prácticas reflexivas desde el intercambio entre el formador y el estudiantado, poniendo en foco la situación didáctica llevada adelante por los acompañantes, sus modos de trabajar y las decisiones tomadas a lo largo del año lectivo.

2. CONTEXTO EDUCATIVO DE INDAGACIÓN

El trabajo de campo se situó en dos instituciones públicas de formación docente [las únicas en ambos casos] que ofrecen carreras de grado de Magisterio y Educación Física. En concreto, el Instituto de Formación Docente Magisterial (IFD) dependiente del Consejo de Formación en

¹ La Formación Docente tiene la intención de ser universitaria, pero de forma paralela a la Udelar, es decir como universidad propia. Entiende que históricamente la formación docente es mucho más potente que la de Udelar.

Educación (CFE-ANEP) y el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) adscrito a la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay.

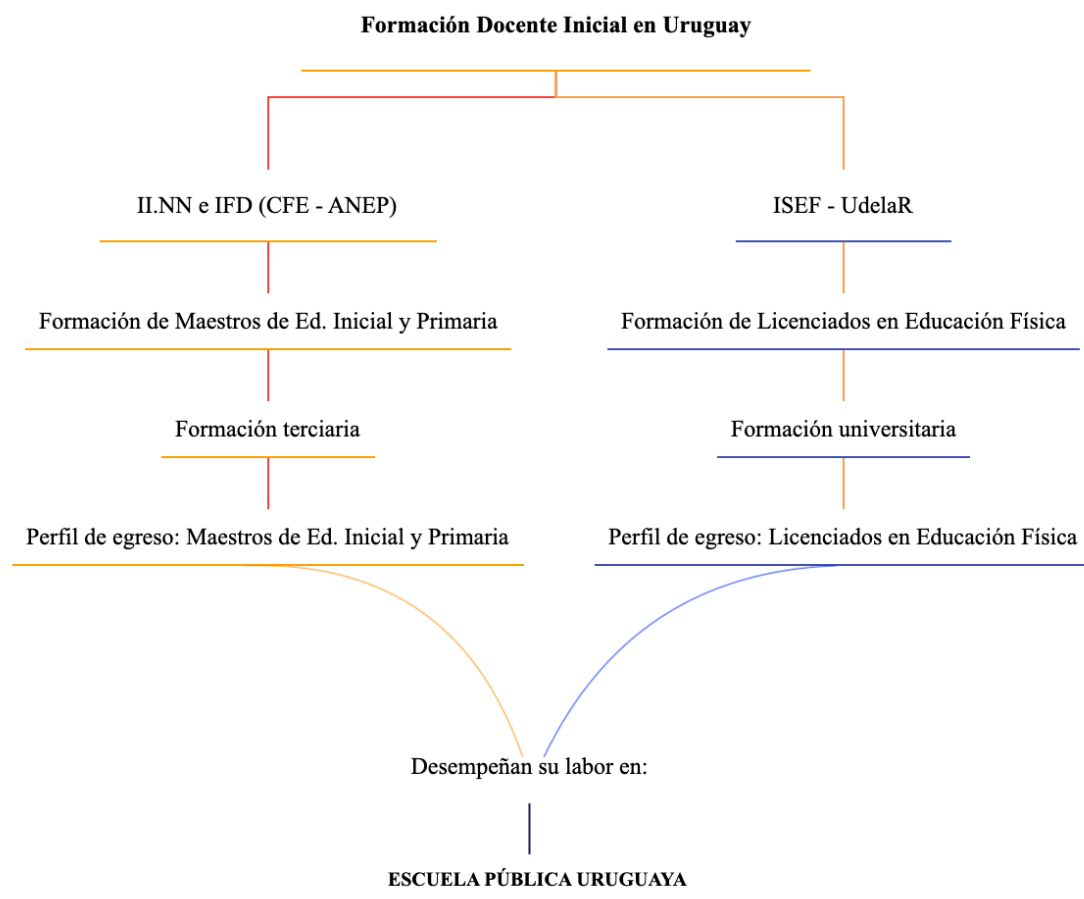


Ilustración 1. Instituciones formadoras y su conexión en el proceso de práctica preprofesional.
Fuente: Elaboración propia.

En el contexto nacional, y en el marco organizativo de la práctica preprofesional se encuentran tres figuras claves que desarrollan la tarea de enseñar a enseñar. Por un lado, se trata de maestros de enseñanza primaria que enseñan a estudiantes en edad escolar y, además, cumplen la función de adscriptor o acompañante de futuros maestros. Por otro, los profesores de educación física que enseñan a escolares y además desarrollan la función de adscriptor o acompañante de futuros licenciados en educación física, además de los docentes universitarios de educación física que son orientadores de futuros licenciados en Educación Física. A su vez, se encuentran los estudiantes-practicantes quienes participan como aprendices de la práctica de enseñanza de la carrera magisterial y/o de la carrera de licenciado en educación física que se desarrolla en instituciones escolares.

Tabla 1. Marco de funciones de cada formador según la institución en la que se inserta. **Fuente:** Elaboración propia.

FIGURAS PARTICIPANTES EN LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL		
Cargo docente	Función	Institución de pertenencia
Maestro adscriptor	· Asesoramiento situado en la clase y la escuela a los futuros maestros, estudiantes de Formación Docente Magisterial en coordinación con el Director de Escuela de Práctica que, además es Profesor de Didáctica de IFD o IINN	CEIP-ANEP
Profesor adscriptor Educación Física	· Orientación de practicantes de ISEF en colaboración con el orientador de ISEF-Udelar.	CEIP-ANEP
Orientador Educación Física	· Orientación de practicantes en colaboración con el orientador externo o adscriptor · Formación de los estudiantes en el análisis de las prácticas de enseñanza. · Guía y acompañamiento en la problematización de las prácticas de enseñanza.	ISEF-Udelar

Nota: Se describen las funciones según el rol que cumplen en cada institución educativa. Se aclara que el CEIP como Consejo de Educación Inicial y Primaria se disolvió, pasando a ser Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), el trabajo de campo se hizo previo a esa disolución.

En este sentido, se indaga sobre las condiciones en las que desarrollan sus funciones los acompañantes y las problemáticas emergentes con énfasis en la relación dialéctica teoría-práctica que se sucede entre los acompañantes orientador, adscriptor y practicante de ISEF y maestro adscriptor y practicante de IFD e IINN, en el trayecto de orientación de la práctica pre-profesional.

Señalamos que, sobre la formación docente, “la ANEP entiende que no se termina con la formación de grado, ya que es una primera etapa en la profesionalización docente que debe integrarse con la formación continua, cursos de perfeccionamiento y la realización de posgrado” (INEEd, 2021, p. 24). Estos planteos se enmarcan en una demanda de creación de una formación docente universitaria que no ha podido cristalizarse en ámbitos legislativos. Por otra parte, el Censo Nacional Docente de la ANEP describe las siguientes necesidades con relación a la implementación de formación docente, “identifica como ‘indispensable’ su formación en aspectos referidos al quehacer cotidiano en las aulas: estrategias didáctico-pedagógicas, y habilidades transversales como resolución de problemas y aprender a aprender” (INEEd, 2021, p. 25).

En el actual plan (2008) vigente de formación de docentes de Uruguay se considera a la práctica preprofesional como un “espacio privilegiado de aprendizaje” (Consejo Directivo Central, 2007, p. 4). Se da conjuntamente con la formación en didáctica siendo un espacio relevante de aprendizajes, donde se vivencian diversas formas de diálogo entre la teoría y la puesta en práctica de acciones de enseñanza (Umpierrez y Cabrera, 2020). Por tanto, si estos aspectos son considerados en la formación de adscriptores contribuirá a reflexionar sobre su propia enseñanza y fortalecerá la orientación de los futuros docentes.

Este Plan incluye tres cursos de práctica preprofesional (ubicados en el 2.º, 3.º y 4.º año de la carrera) que se desarrollan en escuelas de diferentes contextos para promover la reflexión

pedagógico-didáctica y la problematización de las prácticas de enseñanza. Para esta investigación se toma la práctica preprofesional del 2º año de la carrera que está vinculada a su respectivo curso de Didáctica.

Con relación a la formación del Licenciado de Educación Física, la práctica preprofesional en el Plan de Estudios 2017 de ISEF se define como una unidad curricular anual correspondiente al quinto y sexto semestre de carrera que se “ocupa de la enseñanza de la educación física en el sistema educativo y halla su centro en el análisis y la reflexión de la práctica docente en educación física desde múltiples dimensiones” (ISEF, 2021, p.1).

Su objeto de estudio son las prácticas profesionales en docencia de la Educación Física desarrolladas en espacios de ensayo y reflexión situadas en el sistema educativo formal (escuelas, liceos y escuelas técnicas) y llevada a cabo por estudiantes con implicancia de una práctica pedagógica transversalizada por lo histórico, político y social. Pone el énfasis en la enseñanza y se sustenta en prácticas asociadas de planificación, metodología y evaluación. A su vez, se posiciona como un eje transversal entre lo trabajado en las distintas asignaturas que el estudiante transita en su carrera y lo que realiza en el espacio de práctica, permitiendo progresivamente acercarse al rol profesional.

Algunas indagaciones realizadas en Uruguay y otros países resaltan la falta de articulación entre los contenidos aprendidos en la institución formadora y los problemas de la práctica que los docentes afrontan en escuelas y liceos. Vaillant (2009) describe que en el “desarrollo profesional del docente formador, se deben impulsar políticas educativas que los habiliten como productores de conocimiento para enriquecer la calidad de la formación de las futuras generaciones” (p. 19). Por otro lado, en el contexto nacional aparecen ciertas problemáticas de acceso a la educación permanente o formación continua de los acompañantes que afectan la continuidad y sistematización de la formación.

Una breve revisión sobre el estado de la formación permanente de maestros de Educación Primaria nos lleva al año 2005, año en que se realizó un curso dirigido a directores efectivos de escuelas de práctica. En el año 2006 comenzaron los cursos para maestros adscriptores efectivos organizados en forma conjunta por Formación Docente y la Inspección Nacional de Práctica del CEIP. En 2015 se realizó un curso dirigido a directores efectivos de escuelas de práctica, y a maestros efectivos, interinos o suplentes que estuvieran en ejercicio docente ese año y que se hubiesen desempeñado en la función de adscriptor al menos dos años.

Posteriormente se realizó el curso de formación (ANEP, CFE, IPES, 2019b) para los docentes de todos los subsistemas de la ANEP con un cupo limitado a 125 participantes de primaria y dando prioridad a los que se desempeñaran en educación inicial (Rodríguez, 2020, p.17). Previo a la realización de esta capacitación, se habían implementado dos formaciones en los años 2017 y 2018 dirigida exclusivamente a quienes estaban en ejercicio de la función. Posterior a esta formación se realizó en un concurso de “oposición y méritos” (ANEP, 2017) para proveer cargos de Maestros de Escuelas de Práctica en función de Adscriptor.

Tabla 2. Recorrido de formación continua de docentes de enseñanza primaria situados en la adscripción. **Fuente:** Elaboración propia.

Año	Curso	Institución Organizadora	Destinatarios
2005	Curso para directores efectivos	Formación Docente y la Inspección Nacional de Práctica del CEIP	Directores efectivos de escuelas de práctica
2006	Curso para adscriptores maestros efectivos	Formación Docente y la Inspección Nacional de Práctica del CEIP	Adscriptores maestros efectivos
2015	Curso para directores efectivos y maestros efectivos, interinos o suplentes	Formación Docente y la Inspección Nacional de Práctica del CEIP	Directores efectivos de escuelas de práctica, maestros efectivos, interinos o suplentes con al menos 2 años de experiencia como adscriptores
2017-2018	Formación de adscriptores	Formación Docente y la Inspección Nacional de Práctica del CEIP	Docentes en ejercicio de la función
2019	Curso de formación para docentes de todos los subsistemas de la ANEP	ANEP, CFE, IPES	Docentes de todos los subsistemas de la ANEP con prioridad en educación inicial (125 cupos limitados)

Nota: En la tabla 2 se observa la oferta de propuestas de formación continua para docentes de enseñanza primaria (maestros) que cumplen la función de adscriptores.

El proceso de formación de adscriptores dentro de formación docente ha sido intermitente, ya que luego de su inicio, en el año 2005, se produjo una ausencia de cursos de formación continua por nueve años. El alcance de estos se centró en la formación de formadores, ya que en el plan de estudios de estos docentes no se abordaban los procesos asociados con el cómo enseñar a enseñar.

Tabla 3. Recorrido de formación continua de docentes de educación física enfocados en la adscripción. **Fuente:** Elaboración propia.

Año	Curso	Institución organizadora	Destinatarios
2015	Formación adscriptores	Unidad apoyo formación permanente y departamentos académicos de ISEF	Profesores educación física de Educación Secundaria
2017-2018	Formación de adscriptores de educación física	Unidad apoyo formación permanente de ISEF y CFE	Docentes de educación física de las ciudades de Maldonado, Montevideo, Paysandú y Rivera
2020	Formación de adscriptores	Unidad apoyo formación permanente de ISEF y CFE	Docentes de educación física de las ciudades de Rivera, Cerro Largo y Tacuarembó
2021	Formación de adscriptores y actualización orientadores	Unidad apoyo formación permanente de ISEF y CFE	Docentes de educación física del sistema educativo y docentes orientadores de la práctica profesional de la Universidad.

Nota: En la tabla 3 se observa la oferta de propuestas de formación continua para docentes de educación física que cumplen la función de adscriptores.

Otros registros indican la realización de cursos de formación a nivel nacional para adscriptores de Educación Física pertenecientes a los diferentes subsistemas de enseñanza del país. Estos cursos habilitaban a desempeñar funciones de orientación y acompañamiento de estudiantes de Educación Física que realizaban su práctica profesional en instituciones educativas. Así los docentes se iniciaron en la problematización de la educación física en el ámbito secundario, en el acercamiento a teorías nucleares respecto de la formación, en la orientación de la práctica docente impulsando el análisis reflexivo de la práctica.

En síntesis, la formación en servicio de los docentes adscriptores en educación física se ha visto potenciada y ampliada a todo el espectro de docentes del sistema educativo que se desempeñan en la función de adscriptor. Sin embargo, la diferencia en las oportunidades de formación permanente de docentes adscriptores de enseñanza primaria ha generado ciertos obstáculos en los procesos de orientación. En consecuencia, entendemos relevante pensar en una propuesta de formación integral para la función de adscripción en el sistema educativo.

En este contexto, nos preguntamos sobre las necesidades y dificultades que atraviesan los acompañantes en los procesos de orientación y reflexión de la práctica desde una perspectiva de transformación, para lo cual nos planteamos las siguientes interrogantes: (1) ¿Cómo se construye el acompañamiento y la orientación en el espacio de la práctica pre profesional de Magisterio y de Educación Física?, (2) ¿Cuáles son las necesidades y dificultades que enfrentan los acompañantes en los procesos de práctica?, (3) ¿Cuáles son las acciones que realizan los docentes acompañantes con los estudiantes de magisterio y a los futuros docentes de educación física?, (4) ¿Qué prácticas de orientación de la práctica preprofesional se ajustan a nivel institucional a las necesidades y dificultades presentes en estos procesos? y (5) ¿Cómo dar solución a estas dificultades?

3. ANTECEDENTES

En este punto se presenta un breve rastreo de investigaciones en universidades e institutos de formación docente que durante largo tiempo han tomado como objeto de sus indagaciones la formación docente y los procesos de práctica que la estructuran.

En Uruguay se distinguen tres estudios de maestría cuyo objeto de estudio es la práctica docente. El primero, presentado por Rodríguez (2008), enfocado en la reflexión de la práctica docente escolar y en la comprensión sobre cómo se configura dicha práctica a través del diálogo que se produce entre el orientador y el practicante de ISEF, sus características y cómo incide en el aprendizaje del oficio docente.

Sus aportes refieren a la concepción de la orientación como una tarea que da al orientador un rol diferente al de los docentes de otras asignaturas dentro de la formación docente, donde la relación entre el practicante y orientador es casi individual y particular. El orientador aprovecha esta situación ya que le permite entender por los momentos particulares por los cuales transita el estudiante y puede tomarlos en beneficio del aprendizaje del oficio docente. Luego, la centralidad de la enseñanza como aspecto constitutivo de la reflexión sobre la práctica y, por último, la dificultad de reconocer el saber propio de la enseñanza, lo que se convierte para el orientador en un desafío que lo lleva a discutir la relación que se produce entre cada una de los referentes

que configuran la enseñanza. La enseñanza se da en la medida en que los estudiantes están en contacto y manipulan estos saberes, pero también cuando tienen un manejo flexible entre y sobre ellos. Estos aspectos son trabajados y aprendidos por los estudiantes en cada una de las unidades curriculares de su formación, mientras que el orientador actúa de articulador y mediador entre esas partes y el estudiante buscando favorecer la comprensión de la relación que guarda cada una de ellas, sin desconocer las limitaciones y la fuerza necesaria de una interpretación fraccionada.

Rodríguez (2018) presenta un análisis comparativo de la orientación de las prácticas docentes de magisterio y educación física en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado. El objetivo general se enfoca en reconocer los modelos de orientación desplegados por los docentes orientadores —docentes adscriptores— y las claves teóricas que imperaban en ambos centros de formación docente, haciendo foco en la dimensión didáctica. Los principales hallazgos a los que arriba la investigación refieren a la presencia de modelos de enseñanza diferentes con ausencias, restricciones y contradicciones, aunque se enmarcan en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP, 2008). Estos modelos responden a un interés del tipo técnico-tradicional en algunos casos para Magisterio y crítico-emancipatorio para ISEF.

Se observa que la enseñanza y guía en la práctica docente debería entenderse como un saber fortalecido desde la docencia a través de la actividad reflexiva y crítica comprometida en su revisión constante, discusión y evaluación. Otro aporte de esta investigación es la importancia de la formación permanente del orientador o docente adscriptor que proporcione los supuestos teóricos para que pueda analizar sus procesos de enseñanza, examinándose reflexivamente para tomar decisiones. Señala también que tanto el orientador como el adscriptor reclaman la creación de tiempos y espacios institucionales para lograr acuerdos que fortalezcan la reflexión colectiva de los docentes, especialmente en Magisterio.

En un tercer estudio, Pastorino (2016) aborda la configuración de la orientación en la práctica docente de la educación física universitaria. Su interés se centra en la práctica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del ISEF de la Universidad de la República, e indaga sobre los supuestos que subyacen, los saberes y las relaciones entre estos y las identidades y tradiciones docentes que la conforman: “se aborda el estudio de la orientación asumiendo que ésta, desde su complejidad, tiene un potencial clave en el proceso que acontece en las prácticas de formación profesional, en este caso en la práctica” (p.12).

De la investigación surgen evidencias de elementos que inciden en la configuración de la orientación referidos a concepciones de educación, educación física, enseñanza y aprendizaje, la postura que adopta el docente en el contrato con el estudiante (tradicional o reflexiva), el nivel de confianza que se genera y la incidencia de estos elementos sobre la actitud que adopta el estudiante en la reflexión. En el análisis se destaca la relación teoría-práctica que predomina en la orientación, los saberes que circulan, la posible incidencia de las trayectorias de los docentes a partir de las experiencias de vida (profesionales o personales), las identidades y tradiciones que en forma compleja se entraman.

En suma, estas tres investigaciones desarrolladas en ISEF refieren al objeto de estudio situadas en la orientación y reflexión de la práctica en la formación docente de grado de educación

física. Profundizan y problematizan su enseñanza como una práctica educativa que se concibe como práctica social, cultural e históricamente situada destacando las particularidades de lo que sucede en los procesos de orientación de los orientadores de la Universidad. Estos estudios proporcionan elementos para configurar una nueva investigación que incluya la nueva figura [el adscriptor de educación física] que se suma a la orientación de futuros docentes de educación física, y que es reconocido por el subsistema DGEIP en la función.

En el marco de formación docente magisterial y de profesorado, encontramos varios aportes relevantes a nivel nacional. En el estudio realizado por Salvá et al., (2018), se indaga acerca de la construcción de sentido de la identidad docente y se sitúa en la problematización de la relación identidad, subjetividad y conocimiento en la etapa de formación de grado desde las voces de los estudiantes magisteriales. El énfasis radica en hacer posible el diálogo de significados que los participantes asignan a la experiencia de formación docente los que, situados en las prácticas cotidianas, incluyen un pensamiento narrativo.

Parafraseando a Salvá et al., (2018), decir que se tiene una mirada crítica de los problemas de la formación docente es algo que no alcanza o no es suficiente. Por tanto, la reflexión sobre lo que no vemos de la práctica educativa es de suma importancia y las experiencias personales vividas por los futuros maestros se transforman en un ámbito que les aporta y da la posibilidad de vincular sus propias narrativas con los elementos sociales, políticos e históricos.

En estos aportes, vemos coincidencias en relación a la didáctica como disciplina que se construye desde la toma de decisiones sobre los problemas de la enseñanza como práctica social, comprometida con prácticas culturales orientadas a ofrecer posibilidades de aprendizaje a los estudiantes en todos los niveles educativos. En concordancia, desde las voces de los estudiantes resulta sustancial la formación didáctica, la que no se resuelve como un saber disciplinario enseñable, sino como un saber razonablemente independiente para no provocar dependencia/dominación de especialistas de otros campos teóricos (Salvá et al., 2018). Se hace visible la importancia de consolidar una formación docente que promueva prácticas reflexivas, que conviertan la enseñanza en una praxis, involucrando el “pensar, planificar, evaluar y reflexionar sobre la enseñanza como práctica y teoría social” (p. 138).

Por otra parte, el trabajo de Piñón (2018) refiere a la reflexión crítica en la práctica docente magisterial. Indaga sobre los procesos de formación e intercambio en el ámbito de la práctica docente de tercer año de magisterio con el objetivo de “analizar la reflexión que realizan los maestros adscriptores y estudiantes de magisterio en los procesos de aula, y la construcción de modelos de enseñanza” (p.5). El estudio se focalizó en los procesos de reflexión producidos durante la planificación orientada de la práctica docente de estudiantes de tercero de magisterio en Montevideo y los maestros adscriptores y directores que los orientan.

Se concluye que el maestro adscriptor tendría que mantener un equilibrio entre orientar y ofrecer autonomía al estudiante en la preparación de sus propuestas de enseñanza. Esta puntualización surge de tensiones o contradicciones entre los modelos de enseñanza y la autoridad del maestro focalizada en su experiencia, minimizando el impulso innovador del estudiante. Se reconoce un maestro que, preocupado por su doble rol [enseñanza de sus alumnos-niños por

sobre la propuesta del estudiante-enseñante], prioriza sus intervenciones en desmedro del estímulo a la creatividad e impronta del estudiante que realiza su práctica profesional. El docente adscriptor parece posicionarse en un enfoque práctico tradicional ligado a la experiencia. Sin embargo, en otros momentos se reconocen huellas de una perspectiva reflexiva. En síntesis, en el trabajo de Piñón (2018) se afirma que es necesario trabajar sobre estas “resistencias y generar una experiencia coparticipada, que se constituye en una instancia de cuestionamientos, acuerdos y análisis compartido” (p.103).

Umpiérrez y Cabrera (2020; p.126) analizan “la convergencia de la teoría y la práctica en la formación magisterial en las clases de práctica docente escolar”. Las autoras abordan la dimensión práctica de la unidad curricular Didáctica II de la carrera de Magisterio, en un grupo de estudiantes de un instituto de formación docente, analizando la distribución de las áreas disciplinares que se trabajan, cómo las organizan y planifican y, finalmente, si sus propuestas son coherentes con las clases que desarrollan. Llegan a reconocer formatos de diseño tradicional con escasas propuestas innovadoras, por lo cual, insisten en que se debe seguir profundizando en la relación dialéctica teoría-práctica en aspectos institucionales y profesionales de la formación docente.

Finalmente, consideramos la investigación realizada por Cabrera (2018), quien se centró en caracterizar la práctica docente desde la óptica del profesorado adscriptor inserto en la formación para Educación Media de un Instituto de Formación Docente del interior del país. Se identificaron las motivaciones que llevan a los docentes a asumir esta tarea, cómo perciben al estudiante practicante, las características de las actividades que se desarrollan en el ámbito de la práctica y los vínculos con los cursos de Didáctica y con la institución formadora. Se develaron situaciones problemáticas identificadas por los actores referidas a una función en solitario y casi sin vínculos con la institución formadora y los profesores de Didáctica.

En síntesis, la relevancia de las investigaciones mencionadas está en la distinción del valor del acompañamiento y guía en el ensayo y puesta en marcha de la práctica profesional en el proceso de formación de grado, y argumentan sobre el impacto que tienen en el oficio de enseñar vinculado a las posturas de enseñanza asumidas por los acompañantes. También anuncian la necesidad de un cambio en el sistema educativo, una transformación al decir de Grundy (1998), refiriéndose al currículum como marco de transformación cultural, histórica y social informada por el interés. Queda planteado el desafío de organizar una propuesta sistemática y continuada de formación permanente como componente clave del desarrollo profesional de los docentes vinculados a la formación de futuros docentes.

La propuesta de esta indagación, en contrapartida a las investigaciones presentadas, hizo foco en los procesos reflexivos y cómo éstos se construyen en el acompañamiento de la práctica profesional en los institutos de formación docente magisterial y de profesores de educación física desde la perspectiva crítico-emancipatoria.

4. METODOLOGÍA

La investigación ingresa al campo desde un enfoque cualitativo a partir de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

Comenzamos señalando la relevancia del posicionamiento de los investigadores en el contexto donde los participantes viven la experiencia que es objeto de estudio para recoger los datos en esta investigación educativa. De ahí que sea clave la manera como se seleccionan los sujetos que participarán, ya que el hablar directamente con las personas u observar sus prácticas en el contexto real favorece los encuentros e interacciones durante un tiempo relativamente prolongado y constituye una valiosa, aunque no única, fuente de información.

De acuerdo con Glaser y Strauss (1967) se utiliza el diseño de teoría fundamentada entendido como un proceso cualitativo circular y sistemático en el cual las teorías se descubren a partir de los datos que surgen en el trabajo de campo. Esta circularidad exige la reflexión continua del investigador sobre todo el proceso de investigación. Son teorías sustantivas consistentes para un contexto particular que ocultan perspectivas del mundo. Como tales, están sujetas a revisión, evaluación, construcción y reconstrucción continuas que aplican tanto como interpretaciones singulares del escenario local en el que se producen como en la interpretación del mundo social en el que se inscriben. Siempre son versiones preliminares y relativas que implican varios retornos al campo empírico y permiten avanzar en la construcción del objeto de estudio. En definitiva, son versiones o perspectivas sobre el objeto de estudio que tienen un gran potencial interpretativo adicional, que amplía su poder explicativo más allá del escenario en el cual se producen y favorecen posibles procesos de reflexión y autorreflexión.

A partir de este abordaje metodológico, la investigación está centrada en el pensamiento reflexivo de docentes y estudiantes de Magisterio y Educación Física y, paralelamente, en cómo se construye la orientación y el acompañamiento teniendo en cuenta las dificultades y tensiones presentes al interior de las instituciones educativas, pero a la vez siendo partícipes de una búsqueda de mejora de la práctica educativa.

En este sentido, se delimita como tema de esta investigación el análisis y comprensión de los procesos de reflexión sobre la acción de la práctica en escenarios escolares particulares.

4.1. Recolección de datos

Se recolectaron los datos mediante entrevistas semiestructuradas con el fin de diagnosticar las necesidades y dificultades que presentan los acompañantes en el proceso de la práctica docente. Su validez se constató a partir de una prueba piloto aplicada como entrevista *ad hoc* a perfiles docentes similares a los que finalmente se entrevistaron (inspectores de escuelas de práctica y directores coordinadores de educación física, niveles jerárquicos vinculados a la población objetivo). Se realizó además un relevamiento documental para conocer prácticas educativas a nivel nacional que prescriben su funcionamiento.

4.2. Muestra

La muestra se conformó con docentes acompañantes de la práctica profesional de dos instituciones educativas seleccionadas aleatoriamente y estudiantes de formación docente de las carreras de Magisterio y de Educación Física de las ciudades de Maldonado y Montevideo. Se utilizaron los siguientes criterios de selección.

Se entrevistaron 8 maestros adscriptores (CEIP), 6 estudiantes de magisterio (IFD e IINN), 6 estudiantes de educación física (ISEF), 3 adscriptores de educación física (CEIP), 5 orientadores educación física (Universidad), 3 directores escuelas de práctica (CEIP). Todas las entrevistas fueron realizadas virtualmente por medio de la plataforma zoom.

4.3. Los datos y su organización

Para la organización y el análisis de los datos iniciales se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti versión 8.4.3. Su selección brinda la oportunidad de trabajar con un flujo importante de datos, y mantener la información recopilada mientras se realiza el análisis. A su vez, permite extraer, codificar y recuperar secciones relevantes de los datos, asignar notas durante el proceso y posteriormente, procesar los resultados del análisis. Como recurso, ATLAS.ti. se reconoce como un dispositivo primordial para la investigación permitiendo de esta manera categorizar toda la información y establecer relaciones entre dichas categorías, Sanchez-Suricaldy et al.,(2022).

Tabla 4. Codificación a partir de técnicas metodológicas utilizadas. **Fuente:** Elaboración propia.

Enfoque	Participantes	Técnicas	Códigos
Normativo	<ul style="list-style-type: none"> · Director escuela de práctica (A1) · Director escuela de práctica (A2) · Director escuela de práctica (A3) 	Entrevista semiestructurada individual	<ul style="list-style-type: none"> · DP1 · DP2 · DP3
	<ul style="list-style-type: none"> · Documentación normas y actas institucionales 	Estudio y análisis de documentos	B5, QQ, QR, F48, BD, RSD
Cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> · Maestros adscriptores 	Entrevista semiestructurada individual	EM1, EM2, EM3, EM4, EM5, EM6, EM7, EM8
	<ul style="list-style-type: none"> · Profesores educación física 		EPEF1, EPEF2, EPEF3
	<ul style="list-style-type: none"> · Estudiantes magisterio 		EMA1, EMA2, EMA3, EMA4, EMA5, EMA6
	<ul style="list-style-type: none"> · Estudiantes educación física 		EF11, EF12, EF13, EF14, EF15, EF16
	<ul style="list-style-type: none"> · Orientadores educación física 		OEF11, OEF12, OEF13, OEF14, OEF15

Nota: En la tabla se distinguen dos enfoques de indagación que clasifican a los participantes del estudio, para esta etapa inicial no se ha realizado análisis de entrevistas realizadas a los estudiantes.

Se realizó una codificación abierta, selectiva y axial. En la primera, se identificaron los conceptos para descubrir las propiedades y dimensiones de los datos. En la codificación selectiva se definió un proceso de refinamiento teórico y en la codificación axial se relacionaron las categorías y subcategorías elaboradas. Trinidad, et al., (2006).

5. RESULTADOS

Una vez procesados los datos surgidos de la información de las entrevistas y del análisis documental se construyó el diagnóstico de la realidad.

Los datos se agruparon por ejes de indagación incluyendo:

- Inicio de la profesión docente
- Construcción y desarrollo del proceso de adscripción
- Integración de equipos de trabajo, formas organizativas
- Concepciones acerca de la práctica preprofesional
- Rol del docente adscriptor o acompañante
- Procesos que se constituyen en la reflexión
- La enseñanza en el rol profesional

A partir de la configuración de estos ejes, presentes en las entrevistas, se avanzó en la identificación de las siguientes categorías y subcategorías:

a. Necesidad de formación: Podría establecerse que es inminente proporcionar a los docentes formadores mayores posibilidades de actualización y perfeccionamiento. Vemos el caso de EM3 quien sostiene:

Se precisan más maestros adscriptores, eso abrió el abanico a que muchos jóvenes ingresen como maestros adscriptores. El gran problema que se plantea ahí es que los maestros nuevos no tienen experiencia, tampoco acceso a cursos y talleres. [Maestro escuela pública de práctica, min 16:01]

Aún permanecen diferencias de oportunidades en la formación ofrecidas a los adscriptores, estas brechas influyen en los procesos de orientación. Los docentes que ingresan a cumplir la función de adscripción sin experiencia previa ni formación específica en el rol, deben esperar la implementación de programas de formación en servicio. Por el contrario, inician el proceso de adscripción recibiendo ayuda de docentes más experimentados. En esta instancia, la necesidad se centra en los docentes adscriptores de enseñanza primaria y se manifiesta de manera sutil en los orientadores de educación física.

Al respecto OEF11 menciona:

En la orientación me fui formando sola, con aciertos, con errores. [Profesora orientadora educación física, min 11:43]

Se suma la opinión de EM5, quien comenta:

No han hecho cursos dirigidos a maestros adscriptores. Yo si he participado de cursos de formación permanente, pero dirigido a áreas específicas de conocimiento... es una debilidad del sistema. [Maestra escuela de práctica, min 20:08]

En el mismo sentido, OF11 argumenta que su preparación en el ámbito de la orientación ha sido de manera autodidacta con carencias formales y sistemáticas. De igual modo, EM5 insiste en la falta de cursos de formación orientados a la función de adscripción. No obstante, habiendo participado en cursos de formación continua, únicamente se realizaron en áreas específicas de conocimiento. Emerge en dicho sentido, una debilidad al interior del sistema en cuanto a la capacidad de atender las necesidades de los equipos de adscripción en el contexto de la formación docente.

Esta categoría se vincula con el eje de indagación denominado “la construcción y desarrollo del proceso de adscripción”. Desde esta perspectiva, se enfatiza y destaca la importancia crítica que subyace en la idea de conformar programas de formación que se caractericen por la idea de incorporar las necesidades de los maestros adscriptores que desarrollan su rol en los ámbitos de práctica preprofesional. Esta función resulta inevitable para avanzar hacia un sistema educativo más sólido y eficaz.

b. Tiempo y coordinación colectiva: Esta categoría se desprende del eje de indagación “integración de equipos de trabajo y formas organizativas” utilizado en las entrevistas.

La categoría “tiempo” señala la falta de momentos y oportunidades para intercambiar opiniones y coordinar colectivamente acuerdos para instrumentar la tarea docente.

Al respecto DP2 comenta

Los tiempos reales para intercambiar no los tenemos y eso de alguna manera nos limita. [Directora escuela pública de práctica, minuto 45:55]

o la mirada de DP3

Estamos un poco limitados porque la escuela ha crecido mucho y no tenemos salones libres que podamos estar utilizando. [Directora escuela pública de práctica, minuto 37:10]

Y DP1

No tenemos los tiempos disponibles, si bien se dio que previo al comienzo de las clases en el tiempo administrativo preparamos cómo va a ser las primeras semanas de clase con los grupos, posteriormente no tuvimos esas instancias. [Directora escuela pública de práctica, minuto 39:55]

Siguiendo las palabras de Salvá et al., (2018, p.135), la orientación de “la práctica se involucra en la práctica a través de la reflexión colectiva”, configurando una práctica social compleja que se opone a un marco técnico de aplicación, negando al formador y al docente de su rol intelectual. Este tiempo y espacio dedicado a orientar al estudiante, se realiza de forma paralela, mientras el docente acompañante debe atender simultáneamente a sus estudiantes escolares. Al interior de esta categoría surgen perspectivas que convergen en la urgente necesidad de abordar esta cuestión.

En los comentarios de EM7 y EM8

EM8: Contamos con salas docentes, que son espacios de coordinación de docentes de 4 horas, no son muchas en el año no son suficientes, entonces por lo general, porque la verdad es que es muy difícil encontrarnos en la escuela, coincidir en la escuela cuando estamos todas trabajando, no, no están esos espacios, son cuatro horas en que uno tiene que estar en el aula, pero a veces es el director el que habilita ciertos espacios para que nosotras podamos tener intercambios. Intercambios de pasillos por así decirlo a su vez también tenemos, nos hemos aprovechado de lo que es todas estas herramientas que surgieron por el nuevo contexto, verdad de la pandemia, entonces ahora podemos hacer intercambios a través de plataformas de videoconferencia. [Maestra escuela de práctica, min 41:22]

EM7: Coordinamos también por WhatsApp, ¿verdad? Esa es la manera de lograrlo porque de otra forma no sería posible ahí hablo un poco de lo que es la vocación, verdad que uno a veces destina otros tiempos, verdad o tiempos personales para este propósito, ¿verdad? [Maestra escuela de práctica, min 45:45]

Tal como expresa Rodríguez (2018), los formadores reclaman los tiempos y espacios institucionales para lograr acuerdos que fortalezcan la reflexión colectiva de los docentes, especialmente en Magisterio. Se evidencia además la falta de tiempo para orientar en la reflexión a los estudiantes Magisteriales, situación que se mantiene en el escenario actual, demandando al sistema educativo una respuesta a esta necesidad.

EM5: lamentablemente hay poca coordinación, digo porque la realidad de nuestro sistema educativo bueno, está medio trillado el tema porque es así que no hay espacios de coordinación reales este entonces la verdad a veces uno coordinada de pasillo con la paralela ahora a través del WhatsApp cosa que es bastante desgastante, pero hay un grupo de la escuela. [Maestra escuela de práctica, min 21:18]

EM5: La coordinación es poca, a veces la establece el director que puede pedir de repente a los maestros que se reúnan los de primero y segundo hasta el primer ciclo, y se establecen algunos acuerdos en relación a la práctica, pero a veces falta todo lo que tiene que ver con como con es el quehacer escolar de todo el año. [Maestra escuela de práctica, min 22:14]

c. Trabajo interdisciplinario y articulado entre instituciones: La mirada de los docentes consultados los ubica en una situación alejada de lo propuesto desde el currículum, ya que, a partir de las voces de sus actores en el encuentro experiencial entre acompañantes y practicantes, se comprende que hay que escuchar sus demandas. Hablamos de que el conocimiento que se construye en los procesos de acompañamiento y reflexión de la práctica en las escuela de práctica, en ocasiones no es coherente con el trayecto de formación y con lo propuesto por los docentes en el centro de formación docente y universitaria.

En este sentido, como lo afirma OEF11:

Esa articulación no la hay, las debilidades que traen los estudiantes son claras, explícitas, no entienden, dicen que no saben, entonces tenemos que dar como tres pasos para atrás para que

puedan, y si el estudiante no lee o no sea agiorna es muy difícil acompañarlo en ese proceso, entonces vuelvo a tu pregunta esa articulación con otras unidades curriculares no ha habido. [Profesora orientadora práctica docente educación física, min 35:09]

Veo como que la práctica está como un poco desprotegida respecto a otras asignaturas, por ejemplo, los deportes OEF13. [Profesora orientadora práctica docente educación física, min 24:49]

En una misma línea de pensamiento OEF15, respalda también la idea de articular de manera efectiva el plan de estudios con la práctica en territorio, asegurando:

Creo que hay un problema curricular que es difícil de solucionar que es cuando a uno le toca enseñar algo que todavía no lo aprendió en la formación, puede convertirse en un problema, que bueno hay que buscarle la vuelta, pasa con el caso del deporte cuando uno muchas veces ve algunos que están intentando enseñar un deporte y no lo cursó, se aprecia claramente la dificultad. [Profesor orientador práctica de educación física, min 32:17]

Se suman a estas afirmaciones, opiniones de adscriptores de magisterio que acuerdan con los demás entrevistados:

Pero lo que es el Instituto de Formación Docente y la escuela de práctica, ahí yo por lo menos no veo articulación. Habría que pensar en ese cambio que permita realmente una articulación, un cambio que deberá tener que ver con la implementación del programa, EM7. [Maestra escuela de práctica, min 30:02]

Siento que somos dos mundos diferentes, o sea, una cosa es lo que pasa en la escuela y otra cosa es lo que ellos viven y aprenden en el instituto y por lo que me cuentan, falta esa comunicación constante. Si bien la directora es el vínculo que tenemos con el Instituto porque es la que concurre a darles didáctica en el Instituto también es como que se maneja como burbujas por así decirlo, por ejemplo, nunca tenemos contacto con sus profesores de otras materias, la profesora de lengua podría ir a la escuela a hacernos talleres a nosotras con las practicantes, el profesor de matemáticas, el profesor de filosofía, de pedagogía verdad que exista más intercambio o invitarnos a nosotras a ir al instituto, creo que ahí quedamos como separados. [Maestra escuela de práctica, hora 01:14]

Se describió una deficiente “articulación” entre los contenidos trabajados en las instituciones educativas de formación (IINN, IFD e ISEF) y el programa de didáctica, los que son propuestos para instrumentar en las escuelas de práctica. En algunas asignaturas de ambos planes de estudios, sus contenidos son presentados al estudiante descontextualizados de los escenarios de práctica, lo que dificulta pensar su enseñanza. Se da cuenta de ciertas tensiones entre lo que sucede en los centros educativos de formación y los espacios de práctica instalados en las escuelas habilitadas para tal efecto.

d. Orientación: Las “orientaciones” recibidas en el marco normativo varían de una escuela a otra, además de que no son claras las indicaciones de trabajo que identifiquen claramente el

rol del docente adscriptor. Generalmente es el director de la escuela de práctica quien baja la normativa recibida desde la inspección de escuelas de práctica generando en base a las mismas acuerdos internos para dar cumplimiento desde lo prescrito por el sistema.

Según OEF14:

Teníamos unos documentos que circularon los primeros años, después se fueron modificando y ahora más que nada la documentación que hay o perdón, o mejor dicho, los textos son incluso hasta académicos, se comparten más que nada para los adscriptores para la parte de la formación, pero sí hay algo escrito, por supuesto más que nada de la función del orientador sobre la enseñanza. [Profesor orientador Educación física, min 21:58]

En palabras de DPI:

La normativa específica sobre cómo trabajar la planificación que es la circular nº5 del 2016, y bueno conociendo eso ya se tiene gran parte detallado, es una planificación. Es una circular que tiene más de 40 páginas. [Directora escuela de práctica, hora 01:05:28]

e. Efectivizaciones en el rol: A partir de este eje indagatorio “construcción y desarrollo del proceso de adscripción” y según las respuestas de los entrevistados nos encontramos con una de las necesidades con mayor acuerdo: “las efectivizaciones en el rol”. Hablamos de que no hay concursos que habiliten el acceso a “efectividades” para cumplir la función de adscriptor en escuelas de práctica y habilitadas de práctica, por lo que, los docentes que no han tenido la posibilidad de formarse o lo van haciendo sobre la marcha, terminan aprendiendo entre pares y con los equipos directivos. Es el caso de [EM5]

Por el grado en que estoy todavía no he podido acceder a los cursos de adscripción ni a los concursos de efectivización ...el último concurso que hubo fue hace dos años y no llegue por el grado, así que bueno, espero que en algún momento a pesar que ya hace 10 años que estoy en la práctica poder acceder a los concursos. [Maestra adscriptora escuela pública, min 04:10]

Se observa claramente la necesidad fundamental y prioritaria de ofrecer a los colectivos de docentes adscriptores cargos en efectividad.

6.1. Hallazgos iniciales

Como parte del estudio se configuraron hallazgos iniciales que dieron cuenta de una realidad al interior de los centros de práctica [escuelas de práctica y habilitadas de práctica].

Las categorías emergentes que dan curso a este trabajo permitieron la elaboración de un diagnóstico que apela a comprender el estado de situación develando respuesta a preguntas tales como: ¿qué sucede en los centros de práctica? ¿Por qué eso que sucede es problemático?

Estos resultados se materializaron en:

Tabla 5. Categorías iniciales. **Fuente:** Elaboración propia.

Categoría Principal	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Memos
Necesidades de ámbitos y espacios de orientación de adscriptores con sus estudiantes	Falta de recursos y materiales adecuados para la orientación	Limitada interacción entre adscriptores y estudiantes.	La falta de recursos y materiales adecuados como salones y horarios específicos para reflexionar puede afectar la calidad de la orientación, mientras que la limitada interacción entre adscriptores y estudiantes puede influir en el proceso de enseñanza
Escasa articulación entre instituciones educativas, centro de práctica y su orientación, y centros de enseñanza y sus docentes formadores	Falta de coordinación entre instituciones educativas y centros de práctica	Ausencia de comunicación efectiva entre docentes formadores y centros de enseñanza	La falta de coordinación entre instituciones educativas y centros de práctica puede generar desconexiones en el proceso educativo, mientras que la ausencia de comunicación efectiva entre docentes formadores y centros de enseñanza puede afectar la coherencia pedagógica. Los conocimientos previos que el estudiante posee no se ven reflejados en los espacios de práctica, parecería ser que los saberes que se imparten en los institutos y en la universidad están alejados de los saberes de la práctica profesional
Escasa propuesta de formación permanente o continua	Carencia de programas estructurados de formación continua	Poca disponibilidad de recursos para actividades de formación	La carencia de programas de formación continua sistematizados puede limitar el desarrollo profesional, y la escasa disponibilidad de recursos puede dificultar la participación en actividades de formación
Falta de habilitación de concursos para acceder a efectividades de adscriptores en los centros de práctica	Ausencia de concursos para efectivizar a adscriptores	Falta de criterios claros para la habilitación en concursos	La ausencia de concursos y la falta de criterios claros pueden generar incertidumbre y falta de motivación entre los adscriptores en los centros de práctica

El escenario que resulta, habilita a la problematización de las prácticas desarrolladas en el espacio de orientación de los estudiantes para iniciar otra etapa que se interrogue sobre qué cosas podemos hacer para mejorar o transformar las prácticas. De esta manera, es posible trascender el reconocimiento de las condiciones y las dificultades que se les presentan a los colectivos docentes de adscriptores y orientadores con la intención de promover la construcción de prácticas reflexivas que contribuyan a mejorar los procesos de formación docente.

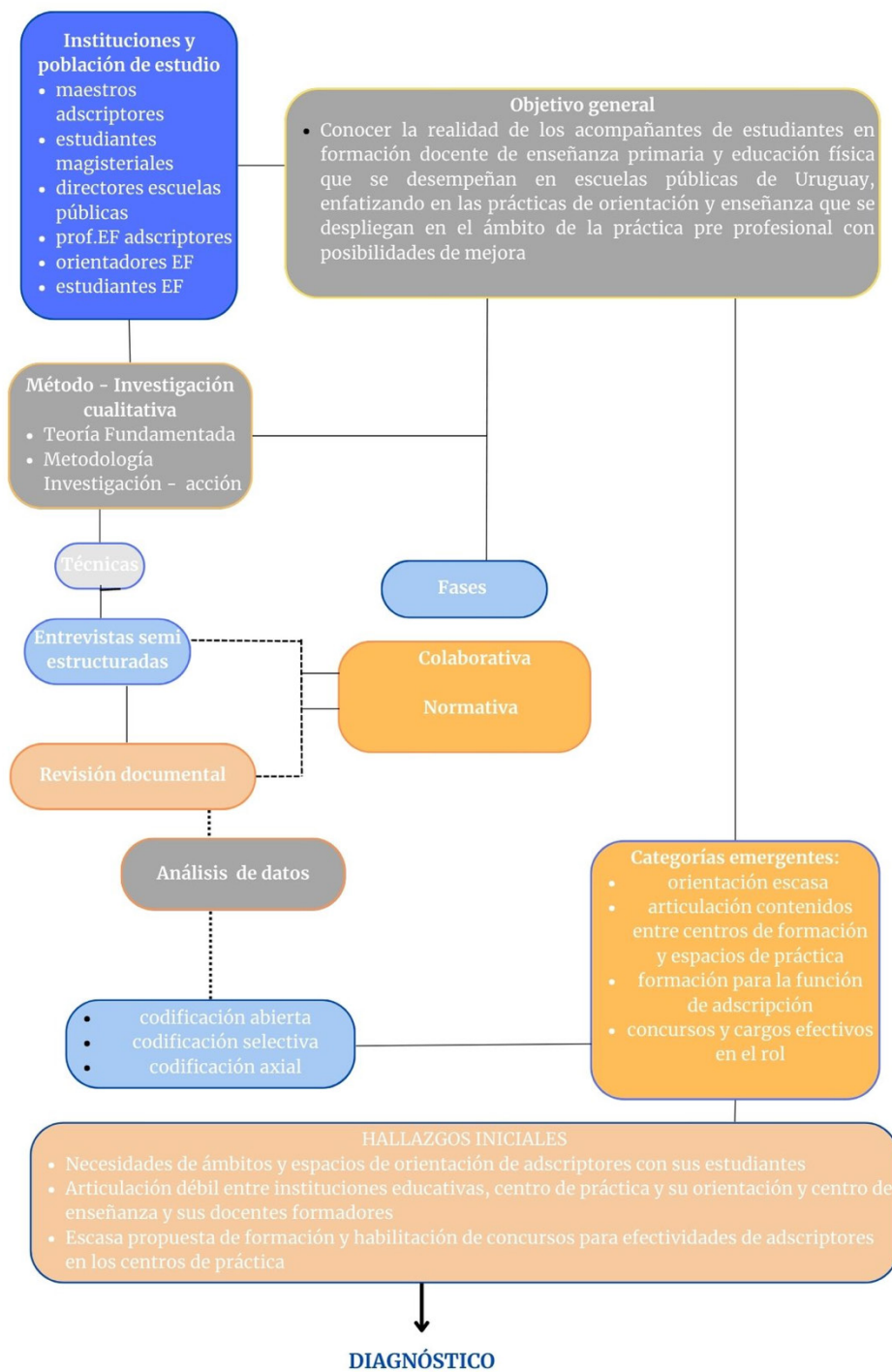


Ilustración 2. Estructura de la síntesis diagnóstica. Fuente: Elaboración propia.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hasta este punto hemos ilustrado de qué manera fue importante conocer comprender la realidad de los acompañantes de estudiantes en formación docente de enseñanza primaria y educación física, cuyo centro de indagación estuvo en las prácticas de orientación y enseñanza que se despliegan en el ámbito de la práctica preprofesional.

En este espacio compartido, tanto los maestros formadores como los futuros docentes intentan la construcción de saberes de la enseñanza a través del diálogo, comprendiéndolo como un aspecto único para cada uno de los actores del proceso. De este modo, las relaciones entre teoría y práctica obedecen a la reflexión permanente y crítica, abordando los alejamientos que se producen debido a la rutina, la influencia institucional y sus exigencias internas. Se trata de una visión crítica que implica una circulación entre la acción misma (la práctica) y la reflexión sobre dicha acción (Shön, 1998). No hay una mirada crítica auténtica sin una práctica que la respalde y la demuestre.

Aún permanecen prácticas de orientación sin un horario definido para atender a los practicantes luego de la práctica ejecutada, situación que se traduce en el manejo que tiene el adscriptor con sus estudiantes escolares y cómo accede a atender a los futuros docentes. Nos preguntamos si esta modalidad de trabajo es debidamente atendida por las instituciones formadoras o si simplemente su configuración se ha naturalizado. Estas tareas de orientación se dan con más frecuencia en las instituciones donde permanece el maestro adscriptor con su grupo escolar y el estudiante practicante asiste a dar la clase. En línea con Rodríguez (2018), comprendemos que estas situaciones surgen como una necesidad, con la particularidad de proponer cuestiones que, mientras algunos consideran lógicas, para otros representan un conflicto ético dentro de la profesión.

Comprendemos, además, que luego de esta inmersión inicial, la articulación que se da entre la universidad y los centros de formación con las escuelas de práctica es escasa. En este lugar, los docentes centran su reflexión en los componentes de la enseñanza, lo que podría generar un ambiente de aprendizaje diferente al que los practicantes encuentran en la institución educativa escolar. Conforme a lo sostenido por Cabrera (2018), aún persisten funcionamientos como los descritos centrados en el trabajo áulico sin intercambios y articulaciones con la institución formadora. Esta función podría entenderse como alejada, marcada por la ausencia de intercambios significativos con los docentes que ejercen el acompañamiento en las escuelas de práctica y la impartida en los institutos de formación, este aspecto se da claramente en los espacios de enseñanza primaria, los maestros reclaman esa articulación. Del mismo modo estos hechos también circulan en los espacios institucionales de la formación universitaria y lo que sucede en los espacios de práctica de educación física. En este sentido, debería existir un puente entre la formación instalada en la escuela de práctica [sus docentes maestros] y la impartida en los institutos de formación [algunos de estos docentes no son maestros].

Una vez más, se confirma la importancia de implementar políticas de formación continua de para los profesores adscriptores, así como de fortalecer la una relación colaboración surgen con la universidad, los institutos y los docentes. Acordamos con Vaillant (2009) en la necesidad de impulsar políticas educativas que fortalezcan y habiliten a los docentes y en ser investigadores en el aula como productores de conocimiento e incidir en la calidad de la educación de los futuros mestros de enseñanza primaria y de los futuros licenciados en educación física.

Estas deberían ser absorbidas por las instituciones educativas de formación con posibilidades reales de participación de los interesados en realizarla y que forman parte del colectivo de las instituciones educativas. En este punto, se reconoce en las palabras de Rodríguez (2018) la trascendencia de la formación continua para los docentes formadores, afirmación que resulta útil en búsqueda de aportar los supuestos teóricos y prácticos necesarios que impulsen el desarrollo de

un análisis reflexivo y profundo. Por otro lado, la formación permanente tendría que ser de libre acceso a los maestros y profesores. De lo contrario, se incurriría, en palabras de Marrero (2013), en que el acompañamiento en la práctica preprofesional “se termina limitando a una pura transmisión de modelos desde docentes más experimentados a los más jóvenes, no favoreciendo la formación pedagógica y didáctica” (p. 119), situando a la formación y reivindicando los saberes tradicionales que permanecen de cierta forma encapsulados en los subsistemas de enseñanza de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP).

El alcance en cuanto a proyecciones implica pensar en la capacitación y formación en servicio a nivel nacional con y para los formadores de formadores, con posibilidades de producir conocimiento e insistir en la formación permanente. En este contexto surgen desafíos significativos en relación con el acceso a la educación permanente para los acompañantes. Estos desafíos podrían afectar negativamente la continuidad y organización de su formación, a menos que se emprenda una transformación genuina. Es fundamental incluir a los acompañantes en estos procesos de formación estimulándolos a trabajar en colectivo, abriendo las escuelas y mostrando su trabajo. Solo así será visible la preparación de quienes en un mediano plazo compartirán sus saberes a las nuevas generaciones.

A su vez, la inclusión de efectividades en el subsistema DGEIP generaría el arraigo docente en las instituciones, impulsando así la estabilidad laboral y traduciéndose probablemente en un mayor compromiso y estabilidad permanencia por parte de los equipos docentes hacia en su trabajo.

Los hallazgos preliminares presentados contribuyen a generar antecedentes valiosos para la próxima etapa de la investigación, que contempla una propuesta de investigación-acción. Esta fase tiene como objetivo la intención de mejorar las prácticas de enseñanza en el sistema educativo, colaborando estrechamente con los Institutos de Formación Docente y la Universidad de la República de Uruguay.

REFERENCIAS

- ANEP, (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo. <https://bit.ly/45qqQXc>
- ANEP, (2017). Bases concurso de “oposición y méritos” para proveer cargos de maestros de escuelas de práctica en la función de adscriptor. Acta Exp. N° 52, res. N°5/7. <https://bit.ly/44wtdGY>
- ANEP, Inspección Técnica (2016). CircularN°5. Acuerdos sobre planificación.
- Cabrera, D. (2018). La práctica en la formación inicial de docentes para Enseñanza Media en Uruguay. La perspectiva del profesorado adscriptor. FLACSO. <https://bit.ly/3OWmQYY>
- Carr, W; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Consejo Directivo Central (2007). Sistema único nacional de formación docente. SUNFD, ANEP. <https://bit.ly/3sexpxS>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Glaser, B; Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine press.

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata. 3ª edición.
- Marrero, A (2013) La formación docente uruguaya: un problema que no se resuelve con un cambio institucional. *RAES, Revista Argentina de Educación Superior*, 2(2), 111-133. <https://bit.ly/3DWg539>
- INEED (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2. Recuperado de <https://bit.ly/3Eg110F>
- ISEF, UdelaR (2021). Programa Práctica Profesional I – Sistema Educativo. Recuperado de <https://bit.ly/44ejyiw>
- Pastorino, I. (2016). *La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria*. Tesis de Maestría Universidad de la República, Área Social Comisión sectorial de la enseñanza. Montevideo. <https://bit.ly/3QDk4cm>
- Piñón, F. (2018). *El papel de la reflexión crítica en la práctica docente de magisterio. Una mirada al proceso de orientación*. FLACSO. <https://bit.ly/47AANDw>
- Rodríguez, L. (2008). *La práctica docente en la formación de profesores de educación física. La orientación de la práctica*. Tesis de Maestría Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
- Rodríguez, A. (2018). Modelos de orientación que circulan en el ámbito de la práctica docente de magisterio y educación física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado. En Leymonié, J. (Coord). *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora*. (pp. 161-195). Magro.
- Rodríguez, AJ. (2020). *Formar en la práctica docente: un plan de formación para el desarrollo profesional del maestro adscriptor*. Programa de Maestría de Formación de formadores. Instituto de Educación. Universidad ORT. Montevideo.
- Sanchez-Suricalday, A., García Varela, A. B. y Castro Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 117-136. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>
- Salvá, N. (Coord); Irastorza, K; Varela, D; Zamarrena, M (2018). *La construcción de la identidad docente. Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de los IINN*. Magro.
- Shön, D. (1998). *La formación de los profesionales reflexivos*. Paidós.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R.M. (2006). Teoría fundamentada «Grounded theory». La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). <https://bit.ly/3sizys7>
- Umpiérrez, S y Cabrera, D. (2020). Convergencia entre teoría y práctica en formación docente: Análisis de clases de práctica preprofesional en un curso de magisterio en Uruguay. *Páginas de Educación*, 13(1), 126-145. Epub 01 de junio de 2020. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v13i1.1922>
- Vaillant, D. (2009). Formación inicial de profesores en América Latina. Contexto de actuación, dilemas y desafíos. <https://bit.ly/3QGUuU8>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Los seminarios del Practicum como espacio formativo para el desarrollo de saberes profesionales

The Practicum seminars as a training space for the development of professional knowledge

María Victoria Martos-Pérez,^{*} Nieves Blanco García^{**} y Ester Caparrós Martín^{***}

Recibido: 24 de junio de 2024 Aceptado: 21 de julio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Martos-Pérez, M. V.; Blanco, N. y Caparrós, E. (2024). Los seminarios del Practicum como espacio formativo para el desarrollo de saberes profesionales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 105-119 <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19668>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19668>

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio de caso realizado en el Practicum del Grado de Educación Social¹. Tratamos de profundizar en cómo los seminarios de prácticas son un recurso formativo para el desarrollo de saberes profesionales de las y los estudiantes. Los seminarios son entendidos como una oportunidad para pensar sobre los sentidos y significados que van otorgando a lo que viven durante las prácticas en los que cultivan la reflexión sobre la/su experiencia. Se ha indagado en el proceso de prácticas de seis estudiantes, a través de la observación en los seminarios, la conversación hermenéutica y el análisis documental. Esto ha permitido conocer el modo en el que cada estudiante iba elaborando su percepción de la realidad profesional —antes, durante y después de las prácticas—, reconocible en el modo en que iban narrando y expresando sus decisiones/actuaciones en los centros de prácticas. Esto nos lleva a considerar que disponer de un espacio formativo como los seminarios, articulados sobre la lectura, la escritura y la conversación, posibilita a estudiantes en formación, re-crear una relación propia y singular con el saber de la profesión.

Palabras clave: seminarios; practicum; saberes profesionales; educación social

ABSTRACT

This article presents preliminary findings resulting from research on pre-professional practice conducted in two educational institutions in Uruguay. The study focuses on the needs and difficulties that mentors encounter

¹ Este estudio forma parte de un proyecto de tesis doctoral en el que indagamos el desarrollo de saberes profesionales en la Formación Inicial de educadores y educadoras sociales, concretamente en las asignaturas de prácticas externas del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga. La doctoranda, María Victoria Martos Pérez, se encuentra realizando este proyecto con el acompañamiento de las profesoras Nieves Blanco y Ester Caparrós, y bajo la concesión de dos becas predoctorales consecutivas financiadas, la primera, por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España (FPU 18/0356) y, la segunda, por el II Plan Propio de Investigación, Divulgación y Transferencia de la Universidad de Málaga.

Financiación: María Victoria Martos-Pérez se encuentra realizando el proyecto de tesis doctoral bajo la concesión de dos becas predoctorales consecutivas financiadas, la primera, por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España (FPU 18/0356) y, la segunda, por el II Plan Propio de Investigación, Divulgación y Transferencia de la Universidad de Málaga.

Agradecimientos: Al grupo de estudiantes y a la tutora académica por permitirme participar, estudiar y compartir sus trayectorias formativas.



*María Victoria Martos-Pérez [0000-0002-6613-4189](https://orcid.org/0000-0002-6613-4189)
Universidad de Málaga (España)
mv.martosperez@uma.es

**Nieves Blanco García [0000-0001-7735-4593](https://orcid.org/0000-0001-7735-4593)
Universidad de Málaga (España)
nblanco@uma.es

***Ester Caparrós Martín [0000-0003-1700-3577](https://orcid.org/0000-0003-1700-3577)
Universidad de Málaga (España)
ester.caparros@uma.es



in the processes of teaching practice, which impact or influence the guidance and support of its development. On the other hand, the interest is centered on the reflective thinking of teachers and students in Teacher Education and Physical Education, and simultaneously, how they construct guidance and support. This is a qualitative inquiry that employs grounded theory, and the data collection technique used is the semi-structured interview. The obtained data enable the assessment of the actual needs of teachers and a comparison with the institutional requirements of teacher training in the country. Based on the contributions arising from the data and their subsequent analysis, a diagnosis of the educational reality was made, allowing for the continuity of the inquiry.

Keywords: pre-professional practice; accompaniment; affiliation; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

Las prácticas externas constituyen uno de los momentos más importantes y mejor valoradas dentro de los Grados de Educación, fundamentalmente por su cercanía con la realidad profesional. Así, suponen una oportunidad formativa relevante para la constitución de saberes profesionales de estudiantes que, durante un periodo de tiempo, se encuentran vinculados a escenarios en los que tienen la posibilidad de vivir la práctica de su oficio junto con diferentes profesionales en activo.

En este contexto de formación teórico-práctica, el objetivo con el que se diseñan y tratan de desarrollarse los seminarios es el de integrar los aprendizajes vividos en las prácticas, orientándolos a la reflexión sobre el propio hacer. Lamentablemente sigue existiendo una visión de separación entre lo que se da en la facultad y lo que se viven en las prácticas, que dificulta la conformación de saberes vinculados a la reflexión sobre la propia experiencia.

Sin embargo, desde la universidad llevamos años tratando de cuidar precisamente esto que apuntamos: que los procesos de prácticas no sean vividos de manera dicotómica —por un lado, la teoría y por otra la práctica—, sino que traten de potenciar aprendizajes cada vez más situados, vinculados al par experiencia-saber (Contreras, 2010, 2013). Esto es, que los aprendizajes sean fruto de un pensar sobre lo que vive y experimenta el alumnado. Por un lado, en los contextos donde se desarrollan los oficios para los que se preparan; y por otro, en el modo en el que van pensando conjuntamente sobre ello en los espacios que ofrecen los seminarios.

En este sentido, el propósito de este estudio es indagar sobre el valor educativo de estos espacios que acompañan la vivencia en la realidad práctica. Ponemos el foco en las cualidades que tienen dichos seminarios para comprender qué es lo que hace que sean escenarios posibilitadores de aprendizajes reflexivos y vinculados a la experiencia de quien se forma. Partimos de considerar que los distintos escenarios de formación inicial han de potenciar algo más que la capacitación técnica, esto es, deben ser espacios donde se da una verdadera iniciación al oficio (Caparrós y Sierra, 2012).

A través de un estudio de caso (Stake, 2010; Simons, 2011), nos acercamos a investigar la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010) de seis estudiantes. Tratamos de explorar los modos en que se construyen y comparten saberes profesionales en los seminarios llevados a cabo por una tutora durante el Practicum II del Grado de Educación Social. Encuentros con un diseño que alienta el pensamiento reflexivo y deliberativo. En el estudio nos guían tres

cuestiones: (i) ¿Qué suponen los seminarios en la formación inicial de educadores y educadoras sociales?; (ii) ¿Constituyen una oportunidad para pensarse personal y profesionalmente?; y (iii) ¿Qué valor tiene para la formación de educadores y educadoras sociales pensar con otros y otras?

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El oficio socioeducativo, un oficio relacional

El oficio educativo es un oficio de lo relacional. Por eso, la formación inicial debe poder contemplar esta cuestión como un asunto pedagógico ineludible. Así lo plantea Cifali (2010), cuando afirma que en las “profesiones del sector humano”, sus profesionales se enfrentan a “situaciones sociales complejas, sometidas al tiempo, en las que se combina lo social con lo institucional y lo personal” (p.1).

Y es que el oficio educativo, tal y como sostiene Biesta (2017), al ser una práctica que siempre está abierta a la incertidumbre, pues cada situación, cada contexto y cada persona es singular, requiere de un saber fundado en las relaciones (Webb y Blond, 1995). Esto es, un saber cuya disposición contemple la cualidad emergente y situacional de la práctica en la que se desarrolla (García y Lewis, 2014); un saber encarnado en el que se anudan ser y saber y que, por consiguiente, trasciende al universo de conocimientos o habilidades meramente aplicativas o técnicas (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

En el contexto de la Educación Social, la realidad a la que se enfrentan sus profesionales presenta una complejidad que no permite reducir su formación al desarrollo de destrezas y capacidades técnicas. Pues ningún entorno, medio o escenario en el que se pueda actuar educativamente, por muy similar que sea, es idéntico a otro. Aunque se puedan encontrar ciertas cualidades de intervención en la teoría que puedan ser extensibles a los variados contextos profesionales de la educación social, o tengamos acceso a un cuerpo de conocimiento concreto en lo relativo al oficio socioeducativo (pongamos como ejemplo el Código Deontológico), siempre habrá que “producir nuevos gestos y palabras que no están descritos en los libros” (p.1) como sostiene Cifali (2010).

Por esta razón, los y las profesionales de la educación social requieren escenarios formativos que favorezcan el desarrollo de saberes encarnados y situacionales que les permitan estar en una relación genuina con las personas a las que atienden. Y esa relación, a su vez, para que sea considerada educativa debe ser, tal y como lo plantean Skliar y Larrosa (2009), una experiencia de verdadero encuentro con la alteridad. Ello significa aprender a estar con una disposición de apertura al otro, a la otra y con una escucha atenta que permita abrirnos a lo que en la presencia con ese otro u otra nos pueda suceder/afectar.

En este sentido, la formación para el oficio socioeducativo, más que directrices sobre qué hacer, demanda un saber que, por un lado, se vincule a lo vivido, es decir “que pueda nacer de la experiencia, para poder volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura” (Contreras, 2016, p.14); y por otro, cultive relaciones de alteridad, que tengan en cuenta la presencia del otro y del mundo (Blanco, 2017). Además, cabe apuntar que aquello que una educadora o un educador llega a ser, se va sedimentando, no solo con los contenidos adquiridos a lo

largo de la formación inicial, sino con lo aprendido fruto de la experiencia a lo largo de la vida, que fortalece la construcción de la subjetividad profesional. Por ejemplo, a partir de las vivencias propias en diversos contextos habitados con maestros y maestras u otros docentes, familiares, etc. Solo así, entendemos, se va forjando un modo de interpretar y entender las situaciones profesionales y actuar en ellas con sentido y responsabilidad.

2.2. La formación inicial, un espacio para el saber de la experiencia

Partimos de la idea de que el saber que sostiene la práctica de la relación educativa nace del encuentro con el otro (Arbiol, 2018), proviene de la experiencia (Contreras, 2016) y nos conforma poniendo en juego la propia subjetividad (Blanco, 2017; Contreras, 2010; Biesta, 2017). La formación inicial de educadoras y educadores debe abrir espacios que permitan a las y los estudiantes desarrollar una relación pensante con la profesión, que les conduzca a cuestionarse lo que hacen y el sentido de sus decisiones.

En este marco, la formación inicial sostenida desde una pedagogía narrativa (aquella que tiene en cuenta la propia experiencia como base de la formación) se comprende como una posibilidad para nombrar y dar valor a las vivencias propias de la práctica. Y así, poder entrever las fuerzas relacionales y contemplar las tensiones que tienen lugar en todo el entramado de posibilidades y códigos que existen en el oficio educativo. Pues esas tensiones son las que conducen, a cada educador o educadora, a exponerse y a pensar los modos posibles que conoce y organizan su mundo (Garcés, 2013).

Dice Contreras (2010) que “la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos. Y es la relación experiencia-saber (frente a la tradicional de teoría-práctica) la necesaria en el quehacer educativo” (p.61). Esa noción de experiencia —de la que habla el autor— hace mención a lo que nos pasa y nos mueve a pensar lo educativo y su sentido. Y eso, si es potenciado en la formación inicial, puede ayudar a conformar lo que Contreras y Pérez de Lara (2010) han denominado saber de la experiencia. Ese saber de la experiencia sería lo que queda en nosotras y nosotros, fruto de lo vivido, conformando lo que somos y el modo en que nos disponemos a las relaciones.

Esta perspectiva nos parece clave para analizar el valor formativo que ofrecen los seminarios a partir de las vivencias que los estudiantes tienen realizando sus prácticas en los contextos profesionales concretos. Pues indagar en el modo en que se va construyendo este saber permite reconocer qué saberes y qué sentidos orientan la práctica educativa. Y repensar las propuestas formativas, para que éstas posibiliten a cada estudiante pensarse en el mundo, recontar su historia y reconstruirse como educadora o como educador (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019).

2.3. Los seminarios, escenarios para la reflexión compartida

Los seminarios se plantean, dentro de la asignatura del Practicum, como un modo de estar conectados con el alumnado que se encuentra realizando las prácticas en un contexto profesional concreto. Por tanto, son un recurso de mucho valor, sobre todo si el acompañamiento que se

realiza posibilita la reflexión situada de los aprendizajes que requiere el propio oficio para el que se están formando (Pañagua, Martín-Alonso y Blanco, 2019; Sierra et al. 2017). Plantearlos como espacios para la conversación reflexiva con otras y otros, significa crear un encuentro entre educadores y educadoras en el que poder compartir cuestiones similares, dudas, etc.; o en el que poder narrar vivencias y hacerse preguntas poniendo en común las preocupaciones que puedan surgir durante la realización de las prácticas. No para encontrar respuestas concretas, sino para abrir nuevas interrogantes que conduzcan a cada quién a pensar y repensar su propia mirada pedagógica.

Así pues, los seminarios, planteados desde esta perspectiva, se constituyen como espacios que posibilitan: (i) pensarse con sentido, partiendo de lo que cada uno trae consigo, de su experiencia vivida; y (ii) pensar con otras y otros, a fin de compartir qué pasa, qué les pasa y qué les preocupa. Ese momento de pensar con otras y otros cobra sentido desde el modo en el que Zamboni (2009; 2019) sostiene el pensar en presencia, pues no se trata solo de un intercambio de palabras o ideas, o de escuchar otras voces diferentes; pensar en presencia requiere una relación a modo de creación que se va haciendo y moldeando con lo que va pasando en el encuentro.

“Lo que me pasa”, como diría Larrosa (2009) sucede siempre en relación “con” —una/o misma/o, las/os otras/os y lo otro—; y es en el contar la experiencia cuando se da el paso para dar significado a lo que se vive. Por eso, apostar por los seminarios como escenarios de aprendizaje en torno a esta idea de reconocimiento del otro, hace posible la constitución de saberes situados que den verdadero valor a lo que supone la relación educativa; como parte de ese ejercicio de aprender a considerar lo que es importante en el desarrollo y conformación del oficio.

3. MÉTODO

Como adelantamos en la introducción, esta investigación se ha desarrollado siguiendo una metodología de estudio de caso (Stake, 2010; Simons, 2011), en la que tratamos de explorar el valor formativo de los seminarios de prácticas como recurso formativo-reflexivo para el desarrollo de saberes profesionales de las y los estudiantes.

El estudio que presentamos tiene su base en una investigación más amplia que indaga en el desarrollo de saberes profesionales de educadores y educadoras sociales en formación. En ella se hecho el seguimiento de un grupo de estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga durante tres cursos consecutivos (del 2019/20 al 2021/22) para tratar de comprender cómo han ido elaborando un pensamiento cada vez más reflexivo y situado sobre sus vivencias a lo largo del Practicum.

La trayectoria formativa de esta asignatura está compuesta por tres periodos: Practicum I, Practicum II y Practicum III. En cada uno de ellos, el alumnado asiste a centros de trabajo, mientras son acompañados por un tutor o tutora, docentes de la facultad. Acorde a la planificación docente, asisten varios días a la semana a dichos centros, mientras desarrollan un diario, un portafolio y asisten a seminarios en la universidad.

Como parte de ese trabajo, nos centramos aquí en el diseño y desarrollo de los seminarios, profundizado en el modo en que son planteados por una tutora académica, que entiende estos

encuentros como espacios fundamentalmente orientados desde la lectura, la escritura reflexiva y el diálogo conversacional, a fin de posibilitar esa disposición reflexiva que requiere toda profesión educativa.

3.1. Población y Muestra

En esta investigación ha participado un grupo de seis estudiantes y su tutora académica. El alumnado permaneció quince semanas en los centros asignados, asistiendo a ellos tres días a la semana, entre los meses de febrero y junio. Durante todo el periodo, acompañaron y apoyaron a educadores y educadoras en funciones propias de la profesión, al mismo tiempo que asistieron a seis seminarios en la facultad.

En ellos se les invitó a realizar un proceso de auto-indagación a partir de la observación y la reflexión de los contextos socioeducativos a los que acudían y a elaborar diversas tareas de escritura que les ayudaran a formalizar su pensamiento y saber profesional: diarios, relatos de experiencia, planificaciones narrativas y una memoria final.

3.2. Dispositivos de indagación

Las herramientas y los procesos de investigación utilizados han sido: (i) la observación de cerca (Van Manen, 2003); (ii) la entrevista hermenéutica (Van Manen, 2003; Piussi, 2021; Martín-Alonso, 2019; Sierra y Blanco, 2017); y (iii) el análisis documental.

A lo largo del proceso indagación se han realizado observaciones en todos los seminarios y algunas tutorías, grabadas en audio y vídeo para su posterior transcripción y análisis; además, se ha acompañado y entrevistado a la tutora para conocer el sentido con el que planifica los seminarios; y se han realizado entrevistas al finalizar el P2 (también grabadas y transcritas) con cada una de las estudiantes² para recoger los hitos más significativos de cada momento vivido en las prácticas.

Por otro lado, se ha accedido a todas sus producciones escritas (diarios, relatos de experiencia, memorias finales, etc.) para analizar la evolución de su saber profesional, además del registro de notas en un diario de investigación. En total se han analizado en profundidad: 6 seminarios, 6 entrevistas, 6 diarios (211 entradas), 17 relatos de experiencia, 6 relatos de aprendizaje (adjuntos en las memorias de prácticas).

3.3. Procedimiento análisis de información

Siguiendo con el planteamiento de Van Manen (2003), el análisis se ha llevado a cabo en tres fases: a) una aproximación holística en la que se captan temas y significados generales; b) una aproximación selectiva o de marcaje, que permite centrar la atención en frases concretas; y c) una aproximación detallada o línea a línea, para entrever los sentidos sobre los que se fundamentan.

2 Utilizaremos el femenino para referirnos al grupo de estudiantes participantes, teniendo en cuenta que fueron cinco chicas y un chico.

Todo el material, una vez finalizado el P2, fue sometido a una primera lectura global que permitió identificar y subrayar aquellos aspectos que tenían relación con los seminarios como encuentro formativo, dando origen a un listado de temas: preocupaciones y tensiones, tareas, diálogos, gestos y modos de hacer (papeles —roles y funciones— de educador/a social). Este listado hace referencia a los elementos que se ponían en juego en los seminarios y que movilizaban en un primer momento las estudiantes, invitándoles a pensar en su saber profesional.

Para su interpretación, se llevó a cabo una codificación axial (Strauss y Corbin, 2002), que permitió ver las relaciones existentes entre los distintos elementos. Al finalizar, se hizo un proceso de validación mediante triangulación de datos, contrastando las mismas categorías en el caso de cada estudiante (que hemos llamado: Sol, Alejandra, Flor, Zoe, Andrea y Lucas), en los distintos tiempos de la investigación (observación, entrevistas y análisis) y en los diferentes espacios (actividades y tareas de lectura, escritura y diálogo). Todo ello se ha realizado sin utilizar ningún programa específico de análisis (tipo [Atlas.ti](https://atlas.ti.com) o similar).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Los seminarios, un lugar para pensar y pensarse con otras y otros

En los relatos de aprendizaje, tarea de escritura con la que se da cierre al P2, las estudiantes hacían referencia a los seminarios como un lugar que les invitaba a la reflexión continua sobre la profesión socioeducativa. Una reflexión que les permitía analizar sus propios sentimientos, su propia práctica educativa y prestar atención a lo cotidiano que sucede en relación con las personas con las que trabajan.

“De los seminarios me llevo la importancia de la reflexión en nuestra profesión para autoanalizar nuestros sentimientos y nuestra práctica, y también para analizar lo observado durante el día para descubrir cosas que hemos pasado por alto y pueden ser relevantes. [...] Con este acompañamiento académico que se ha hecho conmigo he podido hacer una mejor inmersión en mis prácticas y sacarles el mayor provecho posible.” (Alejandra)

La labor de la tutora es el detonante de toda esta exploración de sí mismas, en cuando que es ella la que selecciona las lecturas, propone y acompaña las tareas de escritura y orienta la conversación en los seminarios. En éstos, acogía y atendía las ideas, sentimientos, deseos y necesidades particulares de cada estudiante, tratando de formular y presentar la cuestión profesional común que se estaba evidenciando. En este sentido, rescatamos las palabras de la tutora al finalizar uno de los seminarios:

“Creo que esta sesión ha sido intensa e interesante. Me parece que, si estáis de acuerdo, es una buena fórmula dedicar los seminarios a pensar con más detenimiento cuestiones concretas que son complejas. Por ejemplo, cómo aceptamos cuando hay alguien que no desea ser acompañado.” (Tutora, 28/04/2022)

Los seminarios se centraron en problemáticas concretas, tensiones que ponían en alerta a las estudiantes que, al reflexionar sobre ellas y conversarlas, adquirirían un matiz educativo. En estos espacios, la tutora orientaba el diálogo acogiendo la experiencia singular de cada estudiante, sin

desatender que lo que se trata es de rescatar el sentido y tensiones latentes de cada estudiante. El reto es partir de sí, no hablar de sí. Es decir, se trata de poner en diálogo las vivencias de la práctica de cada estudiante (relaciones en las que están involucradas), con su experiencia en el mundo (relaciones que les llevan a ser quienes son) y los textos (relaciones que le permiten convertirse en lo que desean).

Los seminarios se convertían, así, en un momento de encuentro, no solo con otras, sino con ellas mismas en relación con los conocimientos de la profesión. Así lo evidencia Sol, que consideraba haberse dado cuenta de que todo el proceso del P2 había sido una búsqueda de sí misma como educadora. Una misión en la que va puliéndose, aprendiendo y aplicando saberes esenciales para la práctica educativa.

“Al finalizar este relato de aprendizajes me he dado cuenta que toda esta experiencia ha sido una búsqueda exhaustiva de mí misma, me estaba buscando a mí como educadora y sigo haciéndolo, puliéndome, aprendiendo, aplicando saberes como los anteriormente mencionados, esenciales para mí en la práctica educativa.” (Sol)

Por su parte, Alejandra señalaba que su papel como educadora social era atender a las necesidades reales de las personas con las que trabaja, situando la mirada más allá de los prejuicios o estigmas, para poder ver a la persona en su realidad. Algo para lo que, como decía Zoe, es importante conocerse a sí misma, tomar conciencia de cuáles son las gafas a través de las que se está mirando.

4.2. Herramienta para movilizar sus visiones epistemológicas: las metáforas

En cada seminario, la tutora propone actividades que permitan poner en evidencia la mirada de cada estudiante. Para el primer seminario (08/02/21), propuso buscar una imagen con la que expresar cómo se veían y sentían en el momento previo a asistir a los centros. Eligieron imágenes en las que aparecía un túnel con una luz al fondo; la luna alumbrada en el cielo oscuro; un camino que invitaba a ser transitado; las puestas de sol; un girasol y una fotografía propia, como en el caso de una de las estudiantes, quien quiso recoger dicha imagen en la aparecía situada junto a una chica a quién acompañó durante el P1, por ejemplificar lo importante que fue para ella esa relación.

Al poner en común estas imágenes y sus sentidos, se vislumbraron una serie de elementos que tenían que ver con lo que les preocupaba de cara a esa primera llegada a los centros de prácticas: la incertidumbre del encuentro con el otro, el vínculo, la necesidad de escuchar y dar sentido a lo que les sucede para hacer con eso algo que sea realmente educativo, etc. A través del uso de fotografías, las estudiantes tenían la oportunidad de narrar el modo en que se disponían a ese primer encuentro con las personas con las que iban a trabajar en los centros.

Muchas veces, las estudiantes volvían en los posteriores periodos de prácticas al mismo lugar; en esos casos, pudimos observar como ya no les preocupaba tanto el hecho de conocer el centro asignado, o lo que podían o no hacer (es decir, las normas) —como le ocurría en el P1—, sino, más bien vimos cómo se centraban en poder aportar más —como señalaba Alejandra—; o en lograr tener una función que desempeñar, aunque fuese simplemente, “estar” —como añadía

Flor—. En el caso de Sol, ella sostenía el deseo latente de que la recordaran, de que el vínculo que había formado con los chicos y chicas del centro de menores donde realizó el P1, siguiera presente después incluso de marcharse.

Por otro lado, cuando hablábamos sobre el tipo de relaciones que querían sostener cuando llegaran a las prácticas, esto lo unían metafóricamente a lo que produce el hecho de contemplar un atardecer en calma; una idea que vinculaban con la esperanza de que la vivencia siempre regale algo nuevo, aunque sea en forma de imprevistos. Al respecto, decía Zoe que, ante ciertos imprevistos, siempre vas a saber manejarte, de mejor o peor modo; lo que parecía mostrar cierta madurez ante esta idea de la incertidumbre asociada al oficio educativo. En el caso de Andrea, evidenciaba que tener la posibilidad de ver el camino —la experiencia— con anterioridad, lo que da algo de más seguridad.

En el entramado de las conversaciones, la tutora iba recogiendo estas inquietudes que manifestaba cada estudiante. Planteaba esta actividad de fotolenguaje con la que invitaba a la reflexión, para que en cada caso señalaran una metáfora que reflejara esos sentimientos iniciales a la llegada a las prácticas. Ello con el propósito de que en el transcurso del diálogo y en el resto de los encuentros, pudieran ir dando sentido a cómo ese modo de percibir y relacionarse con el mundo es parte esencial de lo que les construye como educadoras sociales.

4.3. La escritura y la lectura, vía para descubrir otros modos posibles

Las preocupaciones de las estudiantes no eran atendidas por la tutora exclusivamente en los seminarios, sino también a partir de las tareas de escritura y lectura. Antes de cada encuentro, dedicaba un tiempo a leer cada diario y cada relato que las estudiantes compartían semanalmente en el portafolio virtual Mahara³ para, en el próximo seminario, invitarlas a pensar sobre su propia relación con la práctica a partir de cuestiones que iban movilizándoles en el proceso de escritura.

La tutora, teniendo en cuenta el tema que se ponía de manifiesto en las narraciones, seleccionaba, para cada nuevo encuentro, lecturas que permitieran reflexionar y profundizar en los modos en que se estaban situando en la relación con las personas a quienes atendían. A veces se trataba de textos de reflexión teórica; otras, de relatos que contaban prácticas de educadoras y educadores sociales, a veces en primera persona, otras en tercera.

De una forma aparentemente casual, cada estudiante se fue haciendo con sus referentes. En sus palabras, se observaba cómo los ejercicios de escritura y las lecturas les habían permitido repensar su propio hacer en la relación desde otras perspectivas y nutrirse de experiencias, pensamientos, construcciones teóricas, datos empíricos, propuestas, etc.

En momentos de confusión, contaba Flor, los relatos leídos para los seminarios le habían “servido de faro” en su búsqueda. Sobre todo, el texto de Laura Latorre (autora del relato titulado

3 El portafolio virtual Mahara es una herramienta, utilizada en la UMA, que permite a las y los estudiantes incorporar toda la información solicitada durante las prácticas, y a la tutoras académicas ir haciendo lecturas parciales y revisiones ágiles; además permite compartir con otras y otros estudiantes el contenido del portafolio.

“Dejar sitio a las emociones en el aula”), con el que se había sentido muy identificada, en tanto que, gracias a ella, había dado sentido a algunas de las actividades que estaba realizando.

A otras estudiantes, como Sol, les ha sido de gran ayuda conocer a autoras y autores que “tienen mucho que decir”, con quienes sentirse identificada porque defendían “ideas que se salen de lo común”, que retan lo conocido previamente. Para ella, estas lecturas les mostraba otros modos de hacer dentro del oficio que ponen en cuestión lo establecido: formas de hacer que evitan lo convencional y hacen, por fin, cambiar su trayectoria educativa hacia otras disposiciones desde la confianza, la libertad y el no juzgar, imprescindibles en la relación educativa.

4.4. Los gestos y las palabras de la tutora en la mediación de la conversación

La confianza, la libertad y el no juzgar son valores que no solo nacen de la experiencia de la lectura y la escritura, sino también de la relación que entre estudiantes y tutora establecen. Es un detalle clave, en todo este tejido relacional, el modo en que la tutora retomaba con cada estudiante sus ideas y creaba un ambiente en el que, sin buscar respuestas sino abriendo nuevas preguntas, iba permitiendo a cada quién profundizar en los significados y sentidos que le iban otorgando a cada situación de la práctica del oficio que se ponía en cuestión.

Tutora: La cuestión es... ¿qué significa escuchar?, ¿cómo sabes tu que estás escuchando?

Alejandra: Porque me siento a hablar con esa persona, no le interrumpo, no creo una expectativa sobre ella, simplemente dejo que me hable y escucho su historia sin juzgarla y sin interrumpirla siendo yo la protagonista. Es su vida y él me tiene que hablar a mí, yo no tengo que hablarle de mí.

Flor: Y si me dice algo que, por ejemplo, a mí no me parecen bien, pues lo que ha dicho, no juzgarla o no hacérselo saber, no ser tampoco muy radical en este aspecto, porque si al fin y al cabo esa persona se está abriendo conmigo y yo le doy un corte, le digo que es así no es, quizás ese proceso ya se rompa.

Tutora: Escuchar no es lo mismo que oír. Esa es una distinción muy importante. ¿Os parece que es una cosa fácil lo de escuchar y que sabemos hacerlo de manera natural?

Flor: Yo creo que no, que la atención muchas veces es selectiva. Muchas veces una persona nos está contando una cosa que realmente para ella es importante, pero a mí no me interesa y yo tengo que hacer un esfuerzo en escucharla. Pero yo creo que es una de las cosas más complicadas que hacer.

(Seminario 28/04/2022)

Podemos ver aquí como la tutora planteaba profundizar en la idea de escucha, dado que las preocupaciones de las estudiantes giraban en torno a cómo situarse en relación con las personas con las que trabajaban. En este caso, se puede observar como Alejandra estaba preocupada por conocer y hablar con quienes consideran que necesitaban su ayuda; y también encontramos en las palabras de Flor expresiones con las que intentaba averiguar cuáles eran los problemas de Kevin (chico con el que trabajaba). Pero también se puede ver en el resto de estudiantes: en Sol, que deseaba que sus aportaciones y propuestas fuesen tenidas en cuenta por profesionales

y alumnado; en Andrea, que quería sentirse segura, a pesar de que un niño no quería que le acompañara; en Zoe, que estaba “metida de lleno” con mujeres; y en Lucas, que pasaba el tiempo con Jesús y Mohamed (dos chicos que asistían a su centro).

Al poner en cuestión la vivencia de cada estudiante y conectarlas con los conocimientos propios del tema tratado en el seminario, la tutora prestaba especial cuidado a evitar los juicios y las frases hechas, propiciando la participación y la escucha; ponía énfasis en la búsqueda de sentido y en la comprensión de las ideas que orientan las acciones. Esto posibilitaba una disposición pensante que permitiera a cada estudiante comprender la complejidad del encuentro con el otro y tomar conciencia de su propio yo en ese hallazgo.

Al respecto, comentaba Alejandra que se había sentido comprendida y acompañada en todo el seguimiento, y que las reflexiones sobre su trabajo siempre habían sido constructivas. El trabajo conjunto le había ayudado a comprender algunas de las situaciones por las que pasaba en la residencia, viéndose reflejada en algunos casos y ampliando su punto de vista, pudiendo ver más allá y así, avanzar algo más como educadora social. Algo que Flor sostenía como fundamental en su camino de formación.

Para Flor, la tutora había hecho en poco tiempo que se parara a analizar y contemplar su propia disposición a la relación educativa. Nunca, hasta los debates sobre el acompañamiento en los seminarios, se había planteado esta estudiante el hecho de que era difícil mantener una relación horizontal como educadora. Una preocupación que estuvo latente en todo el proceso del Practicum en el caso Flor, la relación de autoridad.

Las estudiantes, en varias ocasiones, manifestaron agradecimiento a los gestos de la tutora, al modo en que se disponía a la relación con ellas: con acogida, amor y escucha; también como abría espacios de apoyo y aprendizaje que les permitía tener a alguien ante quién preguntarse. Para ellas, su tutora era alguien que no les decía lo que debían hacer, sino que les invitaba a conocer sobre el oficio de la educación social y conocerse a sí mismas.

Los distintos espacios de escritura, lectura y conversación estaban pensados y orientados por la tutora, quién a partir de la vivencia de cada estudiante, trataba de acoger sus inquietudes, poniéndolas en cuestión para conectarlas con el conocimiento de la Educación Social. La tutora no afirmaba qué era o podía ser lo adecuado en cada situación, sino que abría interrogantes a partir de los que cada quién iba escarbando hasta poder visualizar las creencias sobre las que estaban sosteniéndose sus intervenciones y construyendo su propio ser educadora social.

5. CONCLUSIONES

Volviendo a las preguntas que se plantean como objetivos de la investigación: ¿Qué suponen los seminarios en la formación inicial de educadores y educadoras sociales? ¿Por qué son una oportunidad para pensar-nos? ¿Qué valor tiene para la formación de educadores y educadoras sociales pensar con otros y otras? Podemos decir que los seminarios compartidos a lo largo de este P2 han supuesto una re-elaboración de manera participativa de saberes profesionales a partir de la experiencia del oficio de educar: habitar, hacer y nombrar (Suárez, 2016; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Alliaud y Suárez, 2011). Partiendo de lo expuesto, los seminarios en la formación

inicial de educadores y educadoras sociales pueden ser considerados como una oportunidad de encuentro con otros y otras con quienes pensar y pensarse para contemplar, describir, analizar y construir un propio modo de ser y hacer en el oficio.

En el caso estudiado, los seminarios constituyen un espacio para expresar y compartir las experiencias propias, dentro y fuera de los centros de prácticas; esto posibilita una escucha interna de los sentimientos y pensamientos que se ponen en relación con los conocimientos propios de la profesión, dando lugar al saber la experiencia. Un saber de sí mismo como educador o educadora social, posibilitado por el desarrollo de las disposiciones necesarias para pensarse en relación con lo vivido desde una actitud pedagógica reflexiva (Sierra, Caparrós, Molina y Blanco, 2017; Contreras, 2002, 2011, 2013, 2016), de comprensión (Van Manen, 1998; Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2019), escucha (Sierra y Blanco, 2017) y presencia (Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2021).

Lo que hace valioso a esta forma de concebir los seminarios —desde esta perspectiva narrativa y basada en el saber de la experiencia—, es el hecho de que el escenario formativo trasciende la mera habilitación para convertirlos en un encuentro de relaciones pensantes sobre cuestiones que nos afectan de modos distintos pero que son el germen de lo importante en educación. Además de que, lo que se aprende a pensar sobre el oficio no es algo mecánico que trasladar a cualquier situación, sino la pregunta constante por lo educativo.

Detenerse sobre esos hechos significativos de sus prácticas —sentimientos de desconcierto y dificultades—, posibilita un desplazamiento que ayuda a cuestionar lo que sabemos en relación con los conocimientos de la profesión. En la concepción narrativa de la formación desde la que se trabaja (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019), estos acontecimientos se abordan como tensiones que se exploran para hacerlas fructificar (Blanco, Molina y Arbiol, 2016). Este ejercicio permite al alumnado aprender y moverse hacia una transformación personal que va más allá de un ejercicio de adquisición de nuevos conocimientos, para constituirse en primera persona como educador/a social. Se trata de una invitación a repensar lo vivido para extraer y reconocer los saberes que toda experiencia contiene (Orozco-Martínez, Pañagua y Martos-Pérez, 2021; Contreras, 2016).

Los seminarios, al organizarse como espacios de encuentro y de pensamiento, pueden entenderse como comunidades de atención mutua (Connelly y Clandinin, 1995), pero no con relaciones de horizontalidad, sino de disparidad; puesto que la relación que cada quién construye con el objeto de diálogo es diferente y es, a partir del saber de esa diferencia, desde dónde el aprendizaje es posible. Dialogar juntas, tutora y estudiantes, a partir de lo que sucedía en los centros, lo que aparecía en sus narraciones, el fruto de las lecturas y lo que evocaban las pequeñas tareas de introspección, permitió a las estudiantes: (i) sentirse reflejadas en vivencias que denotaban otros sentidos y significados, y (ii) tener la libertad y la confianza necesaria para hablar partiendo de sí (Piusi, 2000). Pudiendo así considerarse en las formas de hacer de otras compañeras, de la tutora y de las autoras que les mostraban modos de ejercer la práctica educativa sostenida por unas ideas que consideraban previamente imposibles de llevar a cabo.

Esta posibilidad de descubrir otros modos de ser, estar y hacer en la práctica educativa más allá de lo que les era conocido, les supone una invitación a poder ampliar sus posibilidades y expectativas profesionales desde una disposición que reconoce la relación educativa como acción

en la que se concreta su oficio. Esta relación, que podemos definir como un acto de encuentro imprevisible, en el que hay un otro, otra, singular, con una historia y una situación particular, que provoca algo en ellas que no pueden prever y que les demanda apertura y atención para hacer juicios pedagógicos en situaciones que son siempre nuevas, abiertas e imprevisibles (Biesta, 2017).

En este sentido, podemos concluir que la formación de educadoras y educadores sociales demanda un tipo de formación que no puede alcanzarse imitando modos de hacer en la práctica educativa, sino transformando dentro de sí esos modos de hacer, poniéndolos en coherencia con lo adecuado para que cada encuentro con el otro sea un encuentro educativo. La tarea docente es proporcionar espacios de re-creación de saberes que permitan dar forma a sus propios saberes pedagógicos a partir de las lecturas, las tareas de escritura y de pensarse y narrarse en relación.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO-UBA.
- Arbiol, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales. *Un estudio narrativo. Teoría de la Educación*, 30(2), 109-129. <https://doi.org/10.14201/teoredu3021109129>
- Arendt, H. (2020). *La condición humana. Austral*. (Trabajo original publicado ca. 1998)
- Arnaus, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *RIFOP*, 78(27,3), 71-78. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309004.pdf>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. SM.
- Blanco, N. (2017). *La naturaleza de los saberes del oficio docente*. [Memoria de Cátedra]. Universidad de Málaga.
- Blanco, N., Molina, M. D. y Arbiol, C. (2016). Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente. En J. Contreras et al. (coords.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 223-256). Morata.
- Caparrós, E. y Sierra, J. E. (2012). Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación educativa. En I. Rivas, F. Hernández, J. M^a Sancho y C. Núñez (coords.), *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia* (pp. 61-66). Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Cifali, M. (2010). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay (Coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). FCE.
- Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1995) Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Larrosa, J. et al. (coords.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Laertes.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *RIFOP*, 68(2), 61-81.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *REIFOP*, 27(3), 125-136.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 14-30.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Morata.
- Contreras, J.; Quiles, E. y Paredes, A. (2019) Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- García, J.A. & Lewis, T.E. (2014). Getting a grip on the classroom: from psychological to phenomenological curriculum development in teacher education programs. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 141-168. <https://doi.org/10.1111/curi.12042>
- Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Martín-Alonso, D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. RIUMA.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. *Teoría de la Educación*, 33(1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Martín-Alonso, D.; Blanco, N. y Sierra, J.E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación*, 31(1), 103-122. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Orozco-Martínez, S.; Pañagua Domínguez, L. y Martos-Pérez, M.V. (2021). La Creación Curricular en la Formación de Educadores. *Una Exploración Sobre las Relaciones Educativas. Aula Abierta*, 50(3), 737-744. <https://doi.org/10.17811/rife.50.3.2021.737-744>
- Pañagua, L.; Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *RIFOP*, 94(33,3), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74883>
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí, necesidad y deseo. *Duoda, Revista Estudios de la Diferencia Sexual*, 19, 107-126.
- Piussi, A. M. (2021). Epílogo. En López Carretero, A.; Gabbarini, P. y Paredes, A. (coords.), *Atravesar fronteras. Explorar nuevas narrativas en educación* (pp. 207-216). Octaedro.
- Sierra, J. E., y Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Sierra, J.E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. RIUMA.
- Sierra, J.E.; Caparrós, E.; Molina, D. y Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 35-52. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708

- Simons, Helen (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Skliar, C. y Larrrosa, J. (comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata. (5a ed.)
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (2002). *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*. SAGE.
- Suárez, D.H. (2016). Escribir, leer y conversar en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(3), 480-497.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Webb, K. & Blond, J. (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 18, 215-224.
- Zamboni, C. (2009). *Pensare in presenza: conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Liguori.
- Zamboni, C. (2019). Las palabras para decirlo. *Duoda, Revista Estudios de la Diferencia Sexual*, 57, 20-32.

El desafío de escribir la tesis de posgrado

The challenge of writing the postgraduate thesis

Karina Paola García Mejía* y Luisa Josefina Alarcón Neve**

Recibido: 12 de abril de 2023 Aceptado: 22 de septiembre de 2023 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: García Mejía, K. P. y Alarcón Neve, L. J. (2024). El desafío de escribir la tesis de posgrado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 120-137. <https://doi.org/10/24310/mar.5.2.2024.16444>

DOI: <https://doi.org/10/24310/mar.5.2.2024.16444>

RESUMEN

Diversos estudios han mostrado que la escritura de tesis de posgrado representa un reto para los estudiantes, quienes experimentan dicha tarea como algo frustrante y en solitario, por lo que, muchas veces, terminan claudicando. Recientemente se han observado estrategias de acompañamiento para ese tipo de escritura de investigación, como es la revisión colaborativa entre pares dentro de Círculos de Escritura de Tesis. El objetivo principal del presente estudio es identificar el impacto de estos dispositivos de acompañamiento en los cambios de estrategias de escritura a través del análisis descriptivo-cualitativo de las respuestas dadas por tesisistas de un círculo de escritura, en cuestionarios pre y post participación, respecto de su autopercepción como escritores de investigación. Los resultados muestran que el Círculo de Escritura de Tesis resulta efectivo para afrontar el desafío de la escritura, produciendo en los participantes más confianza y disfrute al escribir, volviéndolos más productivos y ayudándolos a tomar conciencia de su propia escritura y desarrollar nuevas estrategias para la elaboración de textos científicos. Así, los resultados nos brindan herramientas para continuar con la indagación de este tema y para evaluar las estrategias de fortalecimiento de la escritura de investigación en los posgrados.

Palabras clave: escritura de investigación; círculos de escritura de tesis; estrategias de escritura; posgrado

ABSTRACT

Different studies have shown that postgraduate thesis writing represents a challenge for students, who experience this task as something frustrating and lonely, which is why they often end up giving up. Recently, accompanying strategies have been studied for this kind of research writing, such as collaborative peer review withing Thesis Writing Circles. The main objective of this study is to identify the impact of these accompanying devices on the changes in writing strategies through the descriptive-qualitative analysis of the answers given by thesis students in a writing circle, in pre and post participation questionnaires regarding their self-perception as research writers. The results show that de Thesis Writing Circle is an effective tool to face the challenge of writing producing more confidence and enjoyment in the participants when writing, making them more productive and helping them become aware of their own writing, as well as helping them develop new strategies to write scientific texts. Thus, the results provide us with tools to continue with the research into this topic and they also allow us to assess the strengthening strategies of research writing in postgraduate courses.

Keywords: research writing; thesis writing circles; writing strategies; post-grade

Financiación: Esta investigación fue financiada por Fondo para el Desarrollo del Conocimiento de la Universidad Autónoma de Querétaro (FONDEC UAQ 2021) (Reg. FLL202102).



*Karina Paola García Mejía [0000-0003-1519-6651](https://orcid.org/0000-0003-1519-6651)
Universidad Autónoma de Querétaro (México)
karina.paola.garcia@uaq.com.mx

**Luisa Josefina Alarcón Neve [0000-0002-1435-5684](https://orcid.org/0000-0002-1435-5684)
Universidad Autónoma de Querétaro (México)
lalarcon@uaq.com.mx



1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos que se experimentan en los programas universitarios de posgrado es la culminación en tiempo y forma del documento escrito de disertación conocido como la tesis de grado. En la gran mayoría de los posgrados de investigación, ese documento es obligatorio para obtener el título de doctor —en muchos casos también es exigido para el grado de maestro—; tiene como base un proyecto de investigación que se realiza a lo largo del programa de estudio, cuyos resultados, fundamentados teóricamente y contrastados y discutidos con estudios antecedentes, se presentan por escrito junto con conclusiones que proveen nuevo conocimiento sobre el fenómeno analizado. Como cierre, esa investigación plasmada en la tesis se defiende ante un tribunal académico (Mancovsky & Colombo, 2022).

Aunque la presentación de la tesis se asume como cierre esperado de la formación del posgrado, la imposibilidad de llegar a esa culminación es un problema bastante generalizado, tal y como ha sido reportado por distintas universidades del mundo (Álvarez & Colombo, 2021; Carter & Laurs, 2018; Guerin & Aitchison, 2018; Lovat et al., 2022). En el caso de Latinoamérica, Luchilo (2010) ha dado cuenta de esta situación, señalando la paradoja que se genera entre el aumento de la matrícula dentro de las maestrías y doctorados, por un lado, y la dificultad para cuidar de la calidad de la producción escrita de ese creciente número de estudiantes. En esta problemática se puede cuestionar cómo es posible que quienes acceden a una maestría de investigación o incluso a un doctorado tienen tantas dificultades para escribir los distintos capítulos de su tesis de grado, si ya han pasado por tantos años de escolarización. Por ejemplo, en el caso de México, un estudiante de nivel posgrado debió haber cursado nueve años de educación básica, tres años de educación media y cuatro o cinco años de estudios universitarios de pregrado. Al respecto, distintos estudios han encontrado que al ingresar a los programas de posgrado de investigación se inicia un proceso de alfabetización nuevo en una escritura distinta de la que se aprende y desarrolla en la escolarización (Carlino, 2005; Paré, 2014; Scardamalia et al., 1984). La diferencia radica en que la escritura solicitada en los niveles escolares básicos y universitarios de pregrado es una producción de reporte en la que el estudiante “dice” sobre el conocimiento que adquiere de lo leído o escuchado de otros autores, mientras que, en la escritura de investigación, el maestrante o doctorando transforma ese conocimiento y genera nuevo (Bitchener, 2018; Paré, 2014; Scardamalia & Bereiter). Además, como señalan Mancovsky y Colombo (2022), la formación doctoral conlleva múltiples aprendizajes disciplinares relativos a la escritura del ámbito en la que el tesista se está formando como investigador. La escritura de investigación implica, por lo tanto, acercarse a un nuevo proceso de producción escrita en la que se socializan las respuestas a preguntas científicas, planteadas con base en antecedentes sobre el problema a abordar en la tesis; preguntas que se sustentan en un marco teórico que se da a conocer a través de citas directas o indirectas, provenientes de fuentes teóricas y metodológicas. Asimismo, en esa escritura de investigación se comparten evidencias en las que se basan los resultados para las respuestas, incorporando el propio razonamiento y nueva explicación. Estas implicaciones de la escritura de investigación conforman su alta complejidad, la cual deriva en serias dificultades por parte de quienes intentan escribir la tesis de grado (Aitchison, 2003; Aitchison & Lee, 2006; Bitchener, 2018; Chois Lenis & Jaramillo Echeverri, 2016; Mancovsky & Colombo, 2022; Scardamalia & Bereiter, 1992).

Por mucho tiempo se desconoció la complejidad de la escritura de investigación. En los programas de posgrado, se creía que los estudiantes llegaban equipados con una capacidad de escritura suficiente para enfrentar por sí solos la tarea de realizar el trabajo de disertación. El acompañamiento dado por el asesor o director de tesis se centraba en el desarrollo del proyecto de investigación y, acaso, en la construcción del esquema del documento final (Mancovsky, 2016). Sin embargo, el proceso de escritura del documento final quedaba a cargo del tesista, generalmente en solitario (Bertolini, 2020; Mancovsky & Colombo, 2022), sin ayuda en su incursión en la escritura de investigación.

En las últimas décadas, han surgido iniciativas pedagógicas para acompañar de mejor manera la escritura de la tesis, como talleres o grupos de escritura (Aitchison & Guerin, 2014; Álvarez & Colombo, 2021; Colombo, 2013; Colombo & Rodas, 2021; Guerin & Aitchison, 2018), en los que el compartir la producción escrita entre pares es fundamental (Colombo & Álvarez, 2021; Colombo, Bruno & Silva, 2020; Colombo et al., 2022). Esta colaboración entre pares está basada en la idea de andamiaje colaborativo (Bruner, 1984, 1988; Maher, 2014; Mancovsky & Colombo, 2022): si bien existe la guía de un facilitador que coordina, supervisa y sustenta el trabajo de escritura de manera global, la revisión y comentarios que escritores novatos pueden brindarse entre sí, resultan de gran utilidad, no solo por lo que estos escritores aprendices pueden compartir y descubrir desde una perspectiva más horizontal en el proceso de su propia escritura, sino también por la empatía y solidaridad que se logra construir en una comunidad de apoyo como la que se teje en esos dispositivos de acompañamiento de la escritura de investigación (Álvarez & Difabio de Anglat, 2019). Estas comunidades de apoyo, en las que la escritura propia y la de otros juega un papel fundamental, se convierten en espacios en los que *explorar-se* (Sierra Nieto et al., 2017) ayuda a indagar sobre las experiencias propias y de otras personas con quienes se comparten inquietudes, preocupaciones, dificultades. Al respecto, Suárez (2015) afirma que este tipo de espacios favorecen vínculos de colaboración más amigables en los que la participación es más flexible y se pueden experimentar nuevos desarrollos. Resulta interesante que, en el contexto latinoamericano, la búsqueda de estrategias para crear estos espacios se haya multiplicado, por un lado, en el ámbito de la formación docente, a través de redes de colaboración e implementación de seminarios en los que se recoge la práctica docente a través de la escritura de reflexión (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019; Sierra Nieto et al., 2017; Suárez, 2015). Por otro lado, esa búsqueda también se observa en la promoción de espacios colaborativos de interacción en los programas de posgrado, en los que la escritura es el objeto de apropiación —concretamente la escritura de investigación— pero también se convierte en el medio de reflexión (Sierra Nieto et al., 2017).

En este artículo se comparte lo observado en el acompañamiento entre pares dentro de un Círculo de Escritura de Tesis, mostrando cómo la interacción dada en la revisión de la elaboración sus textos ayuda a los tesistas a afrontar el reto de la escritura de investigación.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DEL CET

El Círculo de Escritura de Tesis (CET) se conformó por ocho estudiantes de dos programas de maestría de una universidad pública del centro de México: tres mujeres y un hombre del tercer semestre de un posgrado en lingüística de cuatro semestres en total, y dos mujeres y dos hombres del segundo semestre de un posgrado en aprendizaje y enseñanza de la lengua, también de cuatro semestres.

En ambos programas de posgrado, los estudiantes adquieren el estatus de tesistas desde el primer semestre en el que están obligados a presentar un protocolo de investigación, con el planteamiento del problema correctamente fundamentado en estudios antecedentes y un marco teórico. A lo largo de los cuatro semestres realizan la investigación y van escribiendo los capítulos de la tesis que de manera institucional debe contener una introducción y planteamiento del problema, una revisión de estudios antecedentes, una explicación del marco teórico, una exposición del diseño metodológico, el procesamiento y análisis de datos, una presentación de los resultados y su discusión, y finalmente las conclusiones del trabajo. Al terminar el cuarto semestre adquieren el estatus de egresados y cuentan con unos meses más para terminar el documento escrito y sustentar su tesis ante un sínodo.

La participación de los ocho tesistas fue totalmente voluntaria, a partir de una convocatoria que se difundió entre la población estudiantil de ambos programas. En la convocatoria se establecía que para participar en el CET debían tener ya avances escritos de los distintos apartados (capítulos) de su tesis. Además, si bien estaban inscritos a posgrados diferentes, en la práctica se encontraban cercanos en cuanto al ámbito disciplinar y estilos discursivos, ya que varios de sus docentes y asesores formaban parte de los colegios de profesores de ambas maestrías.

Estos tesistas fueron acompañados a lo largo de las semanas que duró el círculo por dos profesoras con formación en lingüística y pedagogía, y con amplia experiencia en redacción. Ellas funcionaron como facilitadoras de la organización y dinámicas del CET (Mancovsky & Colombo, 2022). En la Tabla 1 aparece la distribución de los participantes.

Tabla 1. Distribución de estudiantes tesistas del CET por programa y género

Programas de Posgrado	Maestría en Lingüística		Maestría en Aprendizaje de la Lengua	
Participantes	4	3 mujeres 1 hombre	4	2 mujeres 2 hombres
TOTAL			8	

Nota: elaboración propia

Debido a la contingencia de la pandemia de COVID-19, todas las actividades del CET se realizaron en la modalidad a distancia en el ciber-espacio, a través de las plataformas digitales de Google Drive y Classroom, y videollamadas en Zoom.

La duración completa del CET fue de 12 semanas. Las dos primeras semanas fueron de introducción a las dinámicas de trabajo en este tipo de grupos de escritura. En una primera sesión por Zoom se llevó a cabo la presentación de las trayectorias de vida y académicas de cada integrante del CET —tesistas y facilitadoras—, con el fin de promover el conocimiento interpersonal que sirviera para la armonía de las dinámicas dentro del grupo. En esa primera sesión también se expuso la historia de los grupos y círculos de escritura en distintos ámbitos intelectuales y su funcionalidad actual en los programas de posgrado. Asimismo, se les aclaró lo que se esperaba de su participación como pares revisores de sus compañeros, dándoles a conocer cómo se realiza el proceso de revisión de textos en la academia y la diversidad de comentarios escritos que se brindan en dicho proceso (Aitchison & Guerin, 2014; Álvarez & Difabio de Anglat, 2019; Kumar & Stracke, 2007; Padilla & López, 2019). También se habló de la importancia de ser respetuosos

y cordiales en la manera de brindar el comentario, con base en lo sugerido por Guerin (2014) de ver la revisión entre pares como un intercambio de “regalos”, en el que un tesista lee y comenta el texto de uno o varios compañeros, y a la vez recibe la lectura y comentarios respecto a su propio texto. Esta importancia de la empatía en la revisión de textos ajenos se ha señalado también en otros espacios de construcción colaborativa de saberes experienciales, como los espacios de reflexión en la formación de docentes (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019).

Dicha sesión inicial concluyó con los acuerdos éticos y los compromisos de trabajo a lo largo de las siguientes semanas del CET y con la explicación del formato de los encuentros virtuales asincrónicos y sincrónicos.

Con el fin de completar la introducción a las dinámicas y trabajo del CET, en una segunda sesión se contó con la participación, igualmente por videollamada de Zoom, de un investigador con gran experiencia publicando textos de investigación, quien compartió con los integrantes del CET su experiencia como autor y revisor de este tipo de publicaciones.

2.1. Encuentros asincrónicos en el CET

En la plataforma virtual de Google Classroom se compartieron documentos generales, como el contrato de compromisos para su participación como integrantes del CET, materiales de lectura, y grabaciones en Screencast, en las que se presentaban indicaciones o explicaciones lingüísticas, gramaticales y estilísticas para solventar los problemas de redacción detectados en la revisión entre pares o dudas que manifestaron directamente los tesistas participantes. A estas grabaciones se les denominó “cápsulas informativas”.

En las diez semanas efectivas de trabajo de revisión en el CET, se constituyeron cuatro diadas de pares autores-revisores, que cada dos semanas revisaron y volvieron a revisar un mismo texto. Estas diadas se armaron intercambiando cada dos semanas sus integrantes. Con esta estrategia, los 8 participantes del CET tuvieron la oportunidad de compartir la experiencia de ser revisores y ser revisados como autores con cada una de las personas del CET. A lo largo del desarrollo del CET se identificaron estas combinaciones de pares como etapa de revisión 1, 2, 3 y 4.

Los textos a revisar entre pares se subieron en carpetas personales en el Drive de una cuenta de Gmail exclusiva para este CET. Cada dos semanas, los estudiantes subieron una versión primera de alguno de los capítulos de su tesis, y sobre esas versiones los pares revisores hicieron los comentarios escritos (CE) locales dentro del texto y al final un comentario escrito global, utilizando la herramienta de comentario de Google Word. De acuerdo con Colombo, Bruno y Silva (2020) y con Mancovsky y Colombo (2022), las facilitadoras del CET enfatizaron que en la revisión de los textos los pares no debían corregir sino comentar con base en una observación atenta y reflexiva (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019), por lo que quedaba prohibido intervenir directamente la redacción.

En la primera semana de la etapa de revisión se vertían comentarios desde una primera lectura del texto a revisar. Esto se llamó la fase 1. El autor reelaboraba su texto a partir de lo comentado por su par revisor y en la segunda semana de la etapa, nombrada la fase 2, el revisor valoraba los cambios en el texto y brindaba nuevos comentarios sobre la nueva versión. El autor podía responder a los primeros comentarios, exponer sus razones cuando no los tomaba en cuenta, o

incluso preguntar a su revisor su opinión sobre la modificación. En la Tabla 2 se muestra estructura de cada etapa de revisión.

Tabla 2. Estructura de cada una de las cuatro etapas de revisión

ETAPA DE REVISIÓN			
FASE 1 Primera semana	Cada participante sube la primera versión del texto que requiere que sea revisado a su carpeta personal dentro de la carpeta general de revisión en el de Drive de Google. Fecha límite: martes a las 15 hrs.	Revisa el texto de su par en la diada y comenta por escrito, al tiempo que su par hace lo mismo con su propio texto. Fecha límite: jueves a las 15 hrs.	Reelabora su texto tomando en cuenta los comentarios de su par en la diada, respondiendo y aclarando lo señalado en la revisión y la forma en que lo integra a la nueva versión.
FASE 2 Segunda semana	Cada participante sube la segunda versión del texto a su carpeta personal. Fecha límite: martes a las 15 hrs.	Revisa la nueva versión del texto de su par en la diada y vuelve a comentar por escrito, al tiempo que su par hace lo mismo con su propio texto. Fecha límite: jueves a las 15 hrs.	Elabora la versión final de su texto y lo sube también a su carpeta personal. Fecha límite: lunes siguiente a la etapa de revisión.

Si algún participante consideraba necesario tener una segunda mirada sobre su texto, contaba con la libertad de subirlo a la siguiente etapa de revisión dentro de una nueva diada, y seguir el proceso de toda la revisión.

2.2. Encuentros sincrónicos en el CET

En las sesiones semanales de encuentro por videollamadas de Zoom se discutían, principalmente, las experiencias en las revisiones por pares de los avances de tesis, tanto de la Fase 1 —primera semana de cada etapa de revisión— como de la fase 2 —segunda semana de la etapa—, pero también se tomaban decisiones consensuadas para el trabajo y se abordaban aspectos generales para la escritura de tesis de grado, con base en la discusión de las “cápsulas informativas” entregadas periódicamente en el tablón de Google Classroom. Estas sesiones sincrónicas tenían una duración de dos horas, los viernes de 17:00 a 19:00 hrs, que era cuando todos los integrantes del CET, tesistas y facilitadoras, tenían disponibilidad de conectarse.

3. REGISTRO DE LA EXPERIENCIA DEL CET

Para registrar la experiencia de la interacción colaborativa en el CET, además de grabar las sesiones en Zoom, se aplicaron cuestionarios en Formularios de Google:

- Un cuestionario cerrado, basado en el inventario de escritura académica presentado por Difabio de Anglat (2012), el cual fue contestado al inicio y al final del CET;
- Un cuestionario abierto, constituido por 15 preguntas sobre su percepción de la escritura académica y su percepción como escritores, construido con base en los valores y dimensiones del inventario de escritura académica de Difabio de Anglat (2012), el cual respondieron los ocho tesistas una semana antes de iniciar el CET;

- Un cuestionario abierto final sobre las experiencias en el Círculo de Escritura de Tesis, actualizando las preguntas del primer cuestionario abierto. Este cuestionario fue aplicado la semana siguiente a la conclusión del CET.

Las respuestas de estos dos últimos cuestionarios son la base de lo que se comparte en este artículo.

3.1. Construcción de los cuestionarios abiertos de registro

Ya se ha advertido que los cuestionarios abiertos fueron elaborados con base en los valores y dimensiones sobre la escritura académica que Difabio de Anglat (2012) establece en su inventario, en el cual recoge las propuestas sobre escritura de otros inventarios antecedentes, como el Writing Self-Regulatory Efficacy Scale, de Zimmerman y Bandura (1994), o el instrumento para recoger las percepciones de estudiantes de posgrado de Ciencias Sociales, de Torrance, Thomas y Robinson (1994). De ahí se tomaron tres macro-dimensiones: estrategias de escritura, estrategias de autorregulación y autopercepción en la eficiencia de la escritura. Estos valores a su vez contienen otras dimensiones y con base en ellas se generaron preguntas para indagar qué hacían los tesistas en sus tareas de escritura previamente a su participación en el CET y qué cambios se dieron después de las diez semanas de trabajo e interacción con sus pares en dicha comunidad. En las siguientes tablas se despliegan las preguntas sobre las que se discutirán las observaciones acerca de la experiencia de afrontar el reto de escribir la tesis de posgrado con el acompañamiento entre pares por parte de los ocho tesistas que constituyeron el CET. En la Tabla 3 se presentan las preguntas dirigidas a las estrategias de escritura; en la Tabla 4 se muestran las preguntas sobre las estrategias de autorregulación como escritores; en la Tabla 5 se encuentran las preguntas que apuntan hacia la autopercepción como escritores de investigación.

Tabla 3. Primera macro dimensión: Estrategias de Escritura pre y post participación en el CET

	Previo al CET	Posterior al CET
Planificación		1. A partir del compromiso de entrega de un texto cada dos semanas para que fuera revisado por tu par revisor, ¿experimentaste algún cambio respecto de tus estrategias para iniciar la producción escrita?
	1. Cuando tienes que escribir un texto académico para una tarea en alguna de las materias de tu Maestría, incluyendo el Seminario de Investigación, ¿qué es lo primero que haces para iniciar con esa producción escrita?	2. Si ya tenías una versión previa del texto que entregabas a revisar, a lo largo de las revisiones por díadas distintas, ¿sientes que cambió tu manera de prepararlo para la entrega? Es decir, ¿notaste diferencias entre las revisiones o ediciones que le hacías a la versión que ibas a subir a tu carpeta?
		3. La presión que pudiera generarte el hecho de que alguien iba a leer tu texto, ¿te llevó a cambios en la planeación de los nuevos textos que hayas generado en estas semanas de trabajo en el CET? ¿Nunca sentiste esa presión? Si la sentiste, ¿notaste que fuera disminuyendo conforme avanzaba el trabajo en el CET, o, al contrario, la presión en la planeación aumentó?

Textualización	2. Cuando te pones a escribir para una tarea o para las secciones de tu protocolo de tesis y/o avances de tesis, ¿te preocupa mucho cómo va a ser leído e interpretado lo que estás escribiendo? ¿Tomas alguna medida en tu escritura que vaya dirigida a la interpretación de quien te va a leer?	4. A lo largo de las cuatro revisiones por diadas de pares revisores, la preocupación por cómo iban a ser leídos e interpretados tus textos, ¿disminuyó o aumento?
		5. Después de las primeras retroalimentaciones de revisión con los comentarios escritos, ¿notaste desarrollo de estrategias propias para dirigir la interpretación de quien te iba a revisar?
		6. En este aspecto, de manera general, ¿cómo valoras la experiencia a lo largo de las cuatro revisiones por diadas? ¿Te ayudó a manipular tu escritura para la interpretación? ¿Te generaba estrés y complicaba tu redacción?
		7. El uso de la Guía de Tipología de Comentarios Escritos para la revisión por pares, ¿tuvo algún impacto en tu propia forma de escribir? Es decir, ¿generaste estrategias dentro de tu propia redacción a partir de conocer los niveles y dimensiones de los textos que tenías que tomar en cuenta en la revisión que te tocó hacer?
Revisión	3. En promedio, ¿cuántas veces lees lo que escribiste antes de entregar a quien lo ha solicitado (docente de una materia, asesora de tesis)?	8. El revisar los textos de tus pares en las distintas diadas, ¿te llevó a tomar consciencia de la escritura de tus propios textos? Es decir, al ver las fallas en textos ajenos, ¿pudiste identificar más fácilmente las fallas propias para autocorregir tus textos antes de subirlos para revisión?
	4. ¿Acostumbras dejar “reposar” tu texto antes de darle una última leída de revisión previamente a su entrega? De ser así ¿cuánto tiempo lo dejas “reposar”?	9. La presión que pudiera generarte el hecho de que alguien iba a leer tu texto, ¿te llevó a cambios en la planeación de los nuevos textos que hayas generado en estas semanas de trabajo en el CET? ¿Te llevó a cambios en la revisión y edición de textos que ya hubieras escrito hace tiempo?
	5. ¿Has llegado a solicitar a otra persona (compañera de estudios, amistad, docente ajeno a la materia o comité tutorial) que lea tu texto antes de entregarlo a quien lo solicitó? ¿Por qué sí o por qué no?	

Nota: elaboración propia

Tabla 4. Segunda macro dimensión: Estrategias de Autorregulación pre y post participación en el CET

Previo al CET	Posterior al CET
Control	6. Cuando necesitas producir un texto para una tarea o para las secciones de tu protocolo de tesis y/o avances de tesis, ¿te cuesta trabajo iniciarlo? ¿Qué haces para motivarte y comenzar la producción del texto?
	10. Después de la experiencia en el CET, ¿notaste algún cambio en la motivación para iniciar la redacción de un nuevo texto?

<p>Procrastinación</p>	<p>9. ¿Cómo te va con las fechas límites para la entrega de tus textos? ¿Necesitas empezarlos con varios días de anticipación o se te da mejor escribirlos con la adrenalina del “último momento”?</p>	<p>11. En la última plenaria del CET se habló de la presión y cierto agobio que provocó el hecho de tener que entregar un texto cada dos semanas. ¿Cómo te fue con esa presión de entrega? Si bien pudo generar agobio, ¿llegaste a sentir que esa presión, al mismo tiempo, te hizo escribir más que antes de participar en el CET?</p>
-------------------------------	--	--

Nota: elaboración propia

Tabla 5. Tercera macro dimensión: Autopercepción en la eficiencia para la escritura pre y post participación en el CET

Previo al CET	Posterior al CET
<p>10. De manera general, ¿te gusta escribir textos académicos? ¿Puedes decir que lo disfrutas? ¿O lo haces para cumplir con los requisitos de tus materias, incluido el Seminario de Investigación, pero no lo experimentas ni como una actividad entretenida ni de disfrute y placer?</p>	<p>12. Después de tu participación en el CET, ¿se modificó tu padecer o tu disfrute –según sea el caso personal– de la escritura de textos académicos? ¿O no hubo modificación en este sentimiento sobre la acción de escribir textos académicos?</p>
<p>11. ¿Te sientes mejor escritor en algunos tipos de texto (síntesis o resumen, ensayo, cuadros sinópticos)? ¿Por qué?</p>	<p>13. Una vez concluida la experiencia en el CET, ¿te sientes más confiado de terminar la tesis? O, al contrario, ¿ahora tienes más miedo de no poder concluirla?</p>
<p>12. La necesidad de escribir tu tesis para poder obtener el grado de Maestría, ¿te genera ansiedad o estrés? ¿Has sentido miedo de no poder concluirla? ¿Por qué?</p>	

Nota: elaboración propia

El análisis cualitativo de la presente investigación se lleva a cabo sobre las respuestas abiertas que los ocho tesisistas participantes del CET dieron a las 12 preguntas del Cuestionario Abierto inicial, contrastándolas con las respuestas que brindaron a las 13 preguntas en el Cuestionario Abierto final.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados del análisis cualitativo y comparativo, discutiendo lo encontrado en cada una de las macro dimensiones.

La primera macro dimensión a revisar es la correspondiente a las *estrategias de escritura*, la cual encierra a su vez las dimensiones de planificación, textualización y revisión.

Respecto a la planificación, Pañagua, Martín-Alonso y Blanco (2019) señalan que la relación del estudiantado con la escritura ha estado condicionada de manera recurrente por el tiempo que requiere elaborar un texto escrito. En este sentido, solamente tres tesisistas de los ocho manifestaron llevar a cabo un plan estructural previo a iniciar su escrito. Al finalizar el CET, se les preguntó acerca de si el compromiso de entregar un nuevo texto cada dos semanas para su revisión los llevó a experimentar cambios en las estrategias para iniciar la producción escrita, y si el pensar en que se iba a revisar modificó su forma de preparar el texto o si generó algún tipo de presión que los llevara a una mayor o menor productividad. Siete tesisistas manifestaron importantes

cambios en su planificación de la escritura. Por ejemplo, un tesista que no había manifestado contar con estrategia de planificación al inicio del CET, dio como respuesta final lo siguiente (entre paréntesis se marcan los identificadores de cada participante):

Considero que contribuyó a disminuir el temor a iniciar la escritura de un texto académico. Partiendo de ello, librar el temor da paso a la conciencia como escritor, misma que permite reflexionar que la escritura que se está realizando tiene una estructura y lectores específicos, por lo que pienso que en lo personal ese es un gran cambio proveniente del círculo de escritura de tesis. (IMA)

Incluso, la tesista que mejor idea de planeación había manifestado al inicio, al finalizar el CET comentó lo siguiente:

En realidad, la presión la he sentido siempre, más bien el círculo de escritura me ayudó a disminuir esa sensación de presión y de falta de control sobre mi escritura. El tener un lugar donde pudiera compartir mis dudas, mis inseguridades y mis preocupaciones, además, del hecho de tener orientaciones, apoyo y guía, me permitieron disminuir ese sentimiento de presión en la planeación y en la escritura. (ACCG)

En cuanto a la textualización, las preguntas se enfocaron sobre todo a si pensaban en su posible lector y si tomaban medidas en su escritura para dirigir la interpretación. En el cuestionario final, incluso, se les preguntó si había crecido o disminuido la preocupación por cómo serían leídos por sus pares revisores y si después de las primeras retroalimentaciones notaron algún cambio en sus estrategias para dirigir la interpretación. Cinco de los ocho tesistas manifestaron al inicio del CET que no pensaban en quién iba a leerlos, si bien señalaban su preocupación de que las ideas quedaran claramente expresadas. Al finalizar el CET, se les preguntó si a lo largo de las cuatro revisiones por diadas de pares revisores la preocupación por cómo iban a ser leídos e interpretados sus textos había aumentado o disminuido. Para quienes aumentó, esa preocupación les llevó a un mejor cuidado de su producción escrita, como se aprecia en el comentario de uno de los tesistas:

La preocupación aumentó en tanto era importante tomar en cuenta cómo iba ser interpretado este texto, de manera que la retroalimentación era un ejercicio de confrontación que permitía realizar ajustes entre las expectativas como escritor, y cómo cumplirlas en el ejercicio de escritura. (YALP)

En cuanto a la revisión, al inicio todos los tesistas dijeron que sí revisaban sus textos, y solo tres manifestaron que los daban a revisar a otras personas. Cuando se les preguntó por la ganancia en la experiencia de revisar sus textos entre los participantes del CET, en cuanto a la toma de conciencia de la propia escritura, sus respuestas fueron bastante contundentes:

Totalmente, creo que fue algo que experimenté en todas las revisiones. Aunque en un inicio no fui tan consciente de ello, es decir, siento que tomó un tiempo que yo pudiera darme cuenta que los comentarios que yo hacía a los demás también se aplicaban en mi propio texto y eso fue mucho más evidente al finalizar las revisiones, pero en retrospectiva creo que ese 'fenómeno' estuvo siempre presente. (KLC)

Sí, mucha porque existieron textos en los que mis compañeros tenían muy buena redacción o tenía buena coherencia, entonces me fui guiando por sus trabajos o su estilo, para así hacer o componer mi texto. (FAG)

Realizar las correcciones me ponía a pensar sobre corregir lo que yo mismo había escrito, que además pensaba que estaba bien escrito, y con ello se hacía más reflexión sobre mi escritura. (IMA)

La segunda macro dimensión para analizar es la de *estrategias de autorregulación*, constituida por las categorías de estrategia de control y la lucha contra la procrastinación. Al inicio del CET se les preguntó si les costaba trabajo iniciar un texto. Seis de los ocho tesistas expresaron que les era muy difícil comenzar a escribir y sus estrategias de “motivación” eran más bien evitar distractores como los teléfonos celulares:

Generalmente cuando empiezo, después de un tiempo corto de escritura tiendo a tener la tentación de tomar mi celular, y cuando cedo a esta tentación acabo perdiendo mucho tiempo en él, y después me entra el sentimiento de culpa. (KJNB)

Después de la experiencia en CET, siete tesistas manifestaron haber notado cambios, sin embargo, más que en la motivación, esos cambios se percibieron en la organización y en la incorporación de lo que iban observando en las revisiones:

Siento que ahora me he vuelto más organizada con la información, lo cual me ha ayudado a motivarme y a avanzar más fácil, incluso en textos de mis materias en el semestre. (KJNB)

Creo que más que la motivación, es la tolerancia a la frustración, pues en algún momento sentí no poder escribir un texto y eso me hizo reflexionar sobre el bloqueo que me salía al paso. Con el CET y la lectura de otros trabajos aprendí que para escribir necesitas tener una estructura para desarrollar tu idea y que se puede escribir con las ideas incompletas; aunque pueda sonar contradictorio, en mi revisión observé durante mi experiencia y los resultados fueron positivos en ambos casos. (YALP)

No en la motivación, más bien en considerar los conocimientos adquiridos en el CET. Desde mi perspectiva personal, supongo que mientras más conocimientos tengamos sobre cómo escribir textos académicos, más facilidad para redactar y menos miedo habrá de empezar a escribir. (JJCS)

Como ya hemos mencionado, en la última sesión del CET se habló de la presión y agobio que provocó el hecho de tener que entregar un texto cada dos semanas, así que en el cuestionario final se les preguntó a los tesistas acerca de cómo experimentaron esa presión y si ésta los había llevado a producir más que antes. Salvo uno de ellos, los tesistas afirmaron que habían escrito más en las diez semanas que duró el CET que lo que habían hecho previamente, aunque experimentaron el agobio de maneras distintas:

En definitiva me generó el producir más rápido, aunque en una ocasión sí me llevó a no producir la calidad que yo hubiera querido. Sin embargo, el que haya tenido lectores listos para guiarme me fue de mucha ayuda. (KJNB)

Los tiempos de entrega sí fueron difíciles, ya que eran ajustados y había que hacer varios procedimientos a la semana. En lo personal, el tiempo, mi propio trabajo y el no verme mal frente a quien me revisa es lo que me hace ser más claro y escribir y detallar no de menos ni de más, sino lo suficiente. (JJCS)

Creo que participar en el CET me obligó a releer capítulos que yo creía que ya había terminado de escribir, me gustó mucho la posibilidad de leerlos bajo otra mirada y que debo reconocer que de no haber sido por la 'tarea' de cada dos semanas no lo hubiera hecho. (KCL)

En general, la presión me ayuda a activarme, pero cuando ya es demasiada siento que no doy buenos resultados. (SMM)

Finalmente, respecto a la macro dimensión de *autopercepción para la escritura*, las preguntas iniciales giraron en torno a sentimientos de placer u obligatoriedad en su actividad de escribir los capítulos de su tesis, y si esa escritura les provocaba ansiedad o estrés. Sobre el estrés ya se ha discutido en el reporte de otras experiencias escriturales. Mancovsky y Colombo (2022) aluden a los relatos típicos de los tesistas de posgrado, en los que se expresa su sensación de desafío, esfuerzo extraordinario, temor y desorientación, lo que muchas veces presenta la escritura como una tarea dolorosa y en solitario (Bertolini, 2020).

En este CET, al principio, los tesistas manifestaron gusto por escribir, incluso algunos consideraban la actividad como placentera; al mismo tiempo, sin embargo, cinco tesistas sí hablaron del estrés, ansiedad y miedo de no poder concluir el trabajo de tesis. Una vez concluida su participación en el CET se les preguntó si esos sentimientos se habían modificado, sobre esto los siguientes comentarios son reveladores:

Siempre me ha gustado escribir, aunque escribir la tesis no me provocaba el mismo sentimiento. Sin embargo, ese sentimiento de frustración era más producido por la falta de guía, apoyo y acompañamiento, que por la escritura misma. Desde ese punto, escribir no dejó de ser frustrante en ciertas ocasiones, sin embargo, ahora tengo más recursos y comprendo mejor el proceso de la escritura de textos complejos, como la tesis, eso me ayuda a tomarme mi tiempo y a tomarlo con calma, a disfrutarlo. (ACCG)

La resolución o atención a eso de lo que antes no estaba consciente me ha facilitado escribir más libremente... (JJCS)

Definitivamente siento que tengo nuevas estrategias que me permiten sentirme más cómoda escribiendo... (KCL)

Siento que ahora lo disfruto un poco más porque sé que los textos tienen muchos aspectos desde los cuales abordarse, de manera que hay opciones para comenzar y eso reduce la frustración. (YALP)

En mi opinión sí cambió mi forma de pensar y hasta de escribir, porque ahora que estoy redactando no solo me pongo en los zapatos de escritor, también de lector, y tengo más conciencia de cómo se lee mi texto o cómo otros ojos los leerían. (FAG)

Como cierre de esta macro dimensión, se les preguntó a los tesistas si una vez concluida la experiencia en el CET, se sentían más confiados de terminar la tesis o, al contrario, tenían más miedo de no poder concluirla. Siete de los ocho tesistas expresaron su confianza.

Sí, me siento más confiada, aún tengo el reloj encima, pero de no haber entrado al CET siento que me hubiera sentido muchísimo más perdida. (KJNB)

Siento más confianza. Creo que nunca estuvo en duda no terminar la tesis, sino más bien cómo sería vivido ese proceso y si contaba con las herramientas adecuadas para hacerlo. Después del círculo siento mayor seguridad en realizar la escritura de la tesis. (IMA)

Solamente una tesista expresó la doble cara de tomar conciencia sobre la escritura de investigación:

Siento que tengo más herramientas que podré implementar en mi redacción. Pero al mismo tiempo, siento que son muchos elementos que debo cuidar y que podría llevarme mucho tiempo implementarlos. (SMM)

Para finalizar, se comparten aquí los comentarios generales sobre la experiencia de acompañamiento en la escritura de investigación dentro de este CET particular. Ante la última pregunta del cuestionario final, sobre si recomendarían la participación en un Círculo de Escritura de Tesis y por qué, aquí se presentan las respuestas de los ocho participantes, en las cuales se destacaron distintos beneficios obtenidos de la experiencia colaborativa:

Por supuesto que sí, yo aprendí mucho y me parece que en el proceso de escritura de tesis es muy importante sentirse acompañado. (ACCG)

Considero que es una experiencia muy productiva y llena de aprendizajes. Yo misma entraría a otros. Sinceramente es de mis experiencias que más atesoro de mi posgrado, me ha enseñado muchísimo sobre la escritura académica y considero que es algo que es muy necesario de enseñar en estos niveles de estudio y que normalmente no se enseña. (KJNB)

Desde luego que sí. Porque la gente no está acostumbrada a recibir orientación y retroalimentación de esta forma sino hasta que ya está en un escenario más formal y real, y es cuando podría batallarse más. Porque esta actividad sensibiliza en una etapa temprana de nuestra carrera como escritores, lo que permitirte ser más abierto a los comentarios de otros y ser más consciente de lo que uno puede hacer y de lo que no. Porque de cierta manera te ayuda a detectar tus fortalezas y oportunidades. Porque genera intercambio. Porque te prepara para el futuro como escritor y como revisor académico. (JJCS)

Por supuesto, después de la experiencia creo que es esencial para socializar no solo tu proceso de escritura de tesis sino también tus habilidades, estrategias o conocimiento sobre la lengua escrita en general. (KLC)

Definitivamente lo haría porque no sólo te permite dedicar tiempo exclusivo a la redacción de la tesis sino porque te permite darte cuenta de que necesitas apoyo y que muchos están pasando por tu misma situación. (YALP)

Sí, mucho. Porque se hace uno más consciente de los propios errores, conoce uno los distintos estilos y estrategias de los compañeros, se aprende a cuidar más la forma en que se escriben comentarios hacia la redacción de los compañeros y porque aprende uno a ser más tolerante con los errores más comunes que a veces se piensa que no existen en niveles posteriores a una licenciatura. (SMM)

...sería bueno implementarlo desde el principio del posgrado para que así los avances se vayan viendo de manera paulatina, es decir poquito a poquito. (FAG)

Lo recomiendo porque pienso que es una experiencia importante, más si se es un escritor novel. Es un espacio que propicia la reflexión sobre las propias habilidades como escritor y lector, estas reflexiones apoyan a que aumente la confianza sobre estas habilidades y permite ver que todos pasamos por un proceso similar cuando nos enfrentamos a escribir textos académicos. (IMA)

Las apreciaciones de estos participantes coinciden de manera muy cercana con lo que otras observadoras de las interacciones en grupos de escritura han recogido de esas experiencias entre pares (Álvarez & Colombo, 2021; Colombo, Bruno & Silva, 2020; Colombo et al., 2022; Guerin, 2014; Ings, 2014; Mancovsky & Colombo, 2022): la confianza, el aprendizaje de lo que sus pares hacen, y sobre todo el no sentirse solos en la enorme empresa de escribir la disertación de posgrado. Asimismo, se ha constatado en otros espacios de interacción que las condiciones propicias para que el estudiante se cuestione a sí mismo y su propio saber únicamente se logra en contextos en los que se brinde confianza y seguridad (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como puede valorarse en las respuestas que han ejemplificado esta revisión acerca del impacto de la interacción colaborativa entre pares dentro del CET, este dispositivo didáctico de acompañamiento de la escritura de investigación en los programas de posgrado resulta efectivo para afrontar el reto de la escritura de tesis. Al menos, esto se ve en cuanto a las estrategias de escritura, las estrategias de autorregulación y la autopercepción en la eficiencia para la escritura. Si bien no puede negarse la necesidad de “una soledad serena y rica que posibilita el avance y la finalización de la tesis doctoral” (Bertolini, 2020, p. 165), diversos reportes de experiencias dentro de espacios colaborativos, en los que la escritura es fundamental, coinciden en las ventajas de desarrollar escenarios en los que una integración activa y el trabajo en red “propicia el reconocimiento de la dimensión social y comunitaria de los problemas y habilita la posibilidad de pensar juntos” (Suárez, 2015, p. 5). Incluso, en observaciones en las que se evalúa y valora el acompañamiento individual de parte de quien dirige la tesis, se reconoce “la necesidad de crear formalmente espacios institucionales de encuentro e intercambio” (Mancovsky, 2016, p. 30).

Sobre la primera macro dimensión, las *estrategias de escritura*, si bien se detectaron cambios en la planeación y la textualización, que los llevaron a una mejor organización, lo más relevante tuvo que ver con la toma de conciencia de la escritura de investigación a través de la revisión. Fue muy importante leer en sus respuestas cómo la revisión de los textos de sus pares les impactó en el descubrimiento de su propia escritura y les brindó estrategias para mejorarla. Esto es un resultado que evidencia trabajo y beneficios colaborativos, y que demuestra que en efecto se logra un andamiaje en la escritura dentro de este tipo de círculos. Estos resultados coinciden con los logros observados en otros espacios o “nodos” de interacción en los que se dispone de condiciones y momentos de trabajo colaborativo mediatizado por la escritura. Este tipo de espacios horizontales, en donde se comparte la escritura, se lee lo escrito por otros y se comenta la producción ajena y la propia, “favorecen la configuración de estructuras de participación más flexibles y de vínculos de colaboración más amigables, permiten extender

y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos, fortaleciendo en trabajo de cada uno” (Suárez, 2015, p. 4).

En cuanto a la segunda macro dimensión, las *estrategias de autorregulación*, la motivación para iniciar un texto era en el inicio un problema mencionado por todos los tesistas. La obligación de compartir un nuevo texto cada dos semanas, aun cuando la mayoría de esos textos ya estaban en una versión previa al CET, generó presión que la mayoría de los tesistas transformó en productividad. Esta paradoja ha sido reportada en otros estudios sobre el trabajo colaborativo mediado por la escritura, principalmente escritura de reflexión (Sierra Nieto et al., 2017).

Con relación a la tercera macro dimensión analizada, la *autopercepción para la escritura*, se traen a colación consideraciones de Sierra Nieto et al. (2017) en cuanto a que, en el contexto de la formación universitaria, las prácticas de escritura se muestran como una obligación sin sentido, lo que las hace vivirse como tareas de gran esfuerzo y si es posible, se evitan. Por ello, resulta muy interesante recoger en las respuestas de los participantes sobre su experiencia en el CET frases como “me ha facilitado escribir más libremente”, “me permiten sentirme más cómoda escribiendo”, “ahora lo disfruto un poco más”. Si bien en el inicio, los tesistas habían expresado un gusto por escribir, también habían manifestado su frustración en la escritura de la tesis. Después de diez semanas de intercambio de sus textos, revisiones por sus pares, comentarios grupales e información puntual sobre aspectos de la escritura de investigación, estos escritores novatos no solo sintieron más confianza, sino que, incluso, más disfrute al escribir los capítulos de su tesis. Lo logrado en este CET se acerca a lo propuesto por Sierra Nieto et al., para acompañar el proceso de escritura favoreciendo la emergencia de saberes de la experiencia con “tiempo y tacto” (2017, p. 686). En el CET, el tiempo de atención y orientación según las necesidades en la escritura de investigación provenía de las facilitadoras, pero sobre todo de la revisión entre pares; asimismo, de parte de todos los integrantes del CET se brindaba tacto sensible en el acercamiento a los deseos y necesidades de los tesistas.

En cuanto a la última pregunta del cuestionario abierto, en la que se les pedía comentarios generales sobre la experiencia de acompañamiento en la escritura de investigación dentro de este CET particular y si les preguntaba si recomendarían la participación en un grupo de escritura como este, las respuestas destacaron distintos beneficios. Uno de ellos fue el acompañamiento en la tarea de escribir la tesis; un aspecto que ya ha sido discutido en estudios anteriores como el de Bertolini (2020) o el de Mancovsky y Colombo (2022), o el de Colombo et al. (2022, en donde se contrasta la soledad de los doctorandos, durante el proceso individual, con el acompañamiento que nace de la interacción con sus asesores o sus compañeros. Otro aspecto que se señaló en las respuestas finales es el de la toma de conciencia y aprendizaje sobre la escritura académica y de investigación. Este crecimiento se ha hecho patente en otros espacios de interacción en los que se promueve el pensar y reflexionar sobre lo que se hace de manera personal y sobre lo que se mira que otros hacen (Pañagua, MartínAlonso & Blanco, 2019; Sierra Nieto et al., 2017). Como ejemplo se rescata aquí lo expresado por una participante del CET:

se hace uno más consciente de los propios errores, conoce uno los distintos estilos y estrategias de los compañeros, se aprende a cuidar más la forma en que se escriben comentarios hacia la redacción de los compañeros y porque aprende uno a ser más tolerante con los errores más comunes que a veces se piensa que no existen en niveles posteriores a una licenciatura. (SMM)

Otro factor que se señaló fue la experiencia de recibir orientación y retroalimentación que les permitió ser más abiertos a los comentarios de otros. Valorar los comentarios de sus pares revisores como ayuda para detectar fortalezas y oportunidades es un gran resultado de la interacción dentro de este CET.

Al igual que sucede en muchos estudios, se encontraron varias limitantes que finalmente se convierten en áreas de oportunidad para continuar esta indagación. Es necesario comparar lo observado en esta micro comunidad de escritores en formación con lo que sucede en otros grupos de escritura en los que se tenga mayor diversidad en las disciplinas de los posgrados. Incluso, atestiguar las percepciones del acompañamiento brindado por pares no tan “pares”, es decir, por compañeros con niveles distintos de formación académica. Cada vez más, en distintos contextos nacionales y diversos tipos de instituciones universitarias se promueven los grupos de escritura de investigación, principalmente en la formación de los posgrados, y afortunadamente se está documentando lo que en dichos grupos sucede (Colombo & Álvarez, 2021; Colombo, Bruno & Silva, 2020; Colombo et al., 2022; Mancovsky & Colombo, 2022). Esto ayuda a evaluar los resultados obtenidos en espacios de trabajo colaborativo concretos. Sin embargo, sigue siendo necesario contar con más datos emergidos de contextos similares y también, distintos.

Asimismo, es importante contrastar con lo que pasa en grupos de escritura científica en los que los textos no solo sean tesis, sino también artículos de investigación o relatos experienciales como los diarios de prácticas docentes (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019; Sierra Nieto et al., 2017; Suárez, 2015). Las coincidencias en los procesos de reflexión sobre la escritura, ya sea como objeto de apropiación o como medio de recreación de experiencias, brindan evidencias de construcción de conocimiento y de pensar en saberes que permiten apreciar “todo aquello que se pone en juego cuando implicamos nuestra subjetividad y nuestro ser a disposición de la experiencia” (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019, p. 24).

El catálogo de dimensiones a considerar, si bien cuenta con sólidos antecedentes de inventarios de escritura, puede enriquecerse a raíz de las nuevas experiencias estudiadas de manera que cada vez los instrumentos de acopio de las percepciones de quienes participan en este tipo de grupos de escritura sean más diversos y nos provean de una mayor cantidad de datos. Todo lo anterior abonará al conocimiento de la efectividad de estos dispositivos de acompañamiento en el desarrollo de la escritura de investigación.

REFERENCIAS

- Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 97-115.
- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. In C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 3-17). Routledge.
- Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>
- Álvarez, G., & Colombo, L. (2021). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>

- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Bertolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 19, 165-185.
- Bitchener, J. (2018). The relationship between reading, thinking and writing the literature review component of a doctoral confirmation proposal. In S. Carter & D. Laurs (Eds.), *Developing research writing: A handbook for supervisors and editors* (pp. 9-16). Routledge.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carter, S., & Laurs, D. (2018). Introduction: opening the books on research writing feedback. In S. Carter & D. Laurs (Eds.), *Developing research writing: A handbook for supervisors and editors* (pp. 1-6). Routledge.
- Chois Lenis, P. M., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: Estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Colombo, L. M. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Revista Aula Universitaria*, 15(10), 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>
- Colombo, L., & Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Colombo, L., Bruno, D. S., & Silva, V. S. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Colombo, L., Iglesias, A., Kiler, M., & Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesis. *Espacios en Blanco*, 1(32), 163-172. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-322>
- Colombo, L., & Rodas, E. L. (2021). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research and Development*, 40(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>
- Difabio de Anglat, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26(49), 37-53.
- Guerin, C. (2014). The gift of writing groups. Critique, community and confidence. In C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 128-140). Routledge.
- Guerin, C., & Aitchison, C. (2018). Peer writing groups. In S. Carter & D. Laurs (Eds.), *Developing research writing: A handbook for supervisors and editors* (pp. 51-55). Routledge.
- Ings, W. (2014). The studio model. Developing community writing in creative, practice-led PhD design theses. In C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 190-203).

- Kumar, V., & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Lovat, T., Holbrook, A., Bourke, S., Dally, K., & Hazel, G. (2022). Examiner comment on theses that have been revised and resubmitted. *AARE Conference, Brisbane*, 1-23. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2002/lov02282.pdf>
- Luchilo, L. (2010). Programas de apoyo a la formación de posgrados en América Latina: tendencias y problemas. In L. Luchilo (Ed.), *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos* (pp. 13-31). Eudeba.
- Maher, M. (2014). Transparent transactions. When doctoral students and their supervisors write together. In C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 83-93). Routledge.
- Mancovsky, V. (2016). Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las facultades de ciencias de la educación y ciencias de la comunicación de la universidad de Málaga, desde una pedagogía doctoral. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7(9), 29-42.
- Mancovsky, V., & Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis? *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 105-114.
- Padilla, C., & López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos*, 52(100), 330-356. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 11-28.
- Paré, A. (2014). Writing together for many reasons. Theoretical and historical perspectives. In C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 18-29). Routledge.
- Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Molina Galvañ, M. D., & Blanco García, N. (2017). Aprender a través de la escritura: los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 35-52.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8(2), 173-190. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0802_4
- Suárez, D. H. (2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. *Traectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 3, 1-13.
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27(3), 379-392. <https://doi.org/10.1007/BF03179901>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845. <https://doi.org/10.2307/1163397>

Transición escolar de dos alumnos inmigrantes de 1,5 generación de origen chino en el sistema educativo español: Un estudio cualitativo

School transition of two 1.5 generation immigrant students of Chinese origin in the Spanish educational system: A qualitative study

Tiantian Li*

Recibido: 3 de septiembre de 2024 Aceptado: 14 de junio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Li, T. (2024). Transición escolar de dos alumnos inmigrantes de 1,5 generación de origen chino en el sistema educativo español. Un estudio cualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 138-159. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.17537>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.17537>

RESUMEN

La intención de realizar esta investigación parte de las observaciones y reflexiones personales sobre la inserción y la inclusión de la comunidad china en la sociedad española. Para realizar un estudio a fondo, el presente trabajo se desarrolla centrándose en la transición escolar de alumnado inmigrado de origen chino al sistema educativo español. Por ello, nos acercamos a la vivencia migratoria y la experiencia escolar, siendo dos piezas clave para entender el proceso. Asimismo, buscamos reflexionar sobre las historias singulares construidas por los dos protagonistas, basado en varios factores principales como el idioma, el apoyo familiar entre otros aspectos. Empezamos con una reflexión sobre los retos y desafíos encarados por el alumnado inmigrado, la definición del migrante de la generación 1,5, y los conceptos en torno a la educación intercultural en España, a la raíz de cual surgen las preguntas que nos ayudarán a diseñar el estudio y a marcar los objetivos. De cara a la realización, nos situamos desde la metodología cualitativa, adoptando la entrevista semiestructurada como método de la recogida de información. Tras el análisis de los datos, se observa un papel de vital importancia que desempeña el profesorado en la transición del alumnado chino, en particular, en la expectativa académica del alumnado inmigrante y su potencialidad de finalizar con éxito sus estudios.

Palabras clave: alumnado inmigrante; chino; educación

ABSTRACT

This research begins with personal observations and reflections on the insertion and inclusion of the Chinese community in Spanish society. In order to carry out an in-depth study, this work is developed focusing on the school transition of immigrant students of Chinese origin to the Spanish educational system. Therefore, we approach the migratory experience and the school experience, being two key pieces to understand the process. Likewise,

Agradecimientos: Gracias a mis participantes por compartir conmigo las preciosas e íntimas experiencias de vida; además, gracias a mi tutor Dr. J. Eduardo y a las profesoras y profesores que me han brindado apoyo durante la redacción del trabajo.

*Tiantian Li

Universidad de Málaga (España)

littian123@outlook.com

we seek to reflect on the unique stories built by the two protagonists, based on several main factors such as language, family support and other aspects. We begin with a reflection on the challenges faced by immigrant students, the definition of the 1.5 generation migrant, and the concepts about intercultural education in Spain, from which we develop the questions that will help us design the study and set the objectives arise. In order to carry out the study, we use qualitative methodology, adopting a semi-structured interview as the principle method for collecting information. After analyzing the data, we observe the vital role played by teachers in the transition of Chinese students, in particular, in the academic expectations of immigrant students and their potential to successfully complete their studies.

Keywords: immigrant students; Chinese; education

1. INTRODUCCIÓN

Los primeros inmigrantes chinos llegaron a las ciudades portuarias españolas a principios del siglo XX. Procedían principalmente de la provincia china de Zhejiang, en el sureste del país, y la mayoría se ganaba la vida con la venta ambulante. Con el establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y España en 1973, la incorporación de España a la Unión Europea en 1986, la celebración de los Juegos Olímpicos en Barcelona en 1992 y el consiguiente florecimiento del turismo, el número de inmigrantes chinos aumentó exponencialmente (Beltrán, 1998; Robles-Llana, 2018). En 2021, había 197.645 residentes chinos viviendo en España, y en 2022, la población se redujo a 193.129. Los inmigrantes procedentes de China constituyen el séptimo grupo inmigrante más numeroso de España, después de los procedentes de Marruecos, Rumanía, Reino Unido, Colombia, Italia y Venezuela (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022). Más del 70% de los inmigrantes chinos que viven en España proceden de la citada provincia, concretamente de la localidad de Qingtian y del municipio circundante de Wenzhou (Beltrán Antolín, 1998; Robles-Llana, 2018).

En consecuencia, el creciente número de inmigrantes chinos en España implica una presencia más destacada de alumnos inmigrantes chinos en los centros educativos españoles. En el curso 2021-2022, aproximadamente 882.814 estudiantes internacionales están matriculados en enseñanzas no universitarias en toda España. Entre ellos, 88.641 proceden de Asia, lo que representa cerca del 10% del total; además, casi la mitad de la población asiática matriculada es de nacionalidad china, 41.315 alumnos en total (46,6%). Por lo tanto, la creciente visibilidad de los estudiantes chinos de familias inmigrantes en España presenta uno de los muchos desafíos para el sistema educativo español (Mancila, 2018).

Sin embargo, existen pocas investigaciones sobre la educación y la inclusión de los estudiantes inmigrantes chinos en las escuelas españolas. Sus experiencias y su adaptación al sistema educativo español siguen sin estar documentadas. Para abordar esta laguna en la investigación, este estudio cualitativo explora las experiencias vividas de dos estudiantes chinos inmigrantes de generación 1,5 (Rumbaut, 1997) durante su transición educativa en España. El estudio se centra principalmente en dos factores vitales: su trayectoria migratoria y sus experiencias en la escuela. El objetivo es identificar, en primer lugar, los retos a los que se enfrentan en la escuela y, en segundo lugar, contribuir a que las escuelas desarrollen mejores programas y adopten mejores estrategias. Como resultado, esto puede ayudar a mejorar las expectativas académicas de los estudiantes inmigrantes, facilitar su inclusión y contribuir a construir una educación más intercultural.

1.1. Retos encarados por los estudiantes inmigrantes

Las poblaciones migrantes se enfrentan a una serie de dificultades de adaptación social, cultural y lingüística. Las dificultades pueden ser más graves si la sociedad de acogida adopta una actitud asimilacionista o el emigrante tiene una tendencia separatista. Como menciona Berry (1992), la aculturación viene determinada por la actitud y las políticas de la sociedad de acogida hacia los emigrantes y las preferencias personales de éstos.

Además, los estudiantes de familias migrantes que emigran con pocos recursos socioeconómicos pueden enfrentar más retos en la escuela, como encontraron Álvarez-Sotomayor et al. (2017), la probabilidad de obtener mejores resultados aumenta a mayor nivel socioeconómico familiar, nivel sociocultural, capital humano de los padres, especialmente para la primera generación (menores reagrupados, comprendidos y defendidos como 1,5 generación en este artículo). Para los hijos que emigran con sus padres o pocos años después, el problema se complica aún más por la necesidad de adaptarse simultáneamente a la familia recién reunida, a una cultura diferente y al sistema educativo. Según Fernández-Hawrylak y Sevilla (2019), mantener una familia a distancia, o reconstruirla mediante la reunificación, constituye un fuerte reto para todos sus miembros, especialmente para los más jóvenes, ya que deben integrarse en dos sistemas al mismo tiempo: la sociedad y la escuela.

La situación de desventaja de los alumnos inmigrantes a menudo conduce a una aparente brecha de rendimiento entre inmigrantes y nativos. Varios factores podrían ayudar a explicar esto: su dominio del idioma, la edad de llegada, la condición socioeconómica de la familia, los factores relacionados con la escuela, así como el barrio y las comunidades donde residen (Mayoral Peñas et al., 2020; Reyneri y Fullin, 2011; Álvarez-Sotomayor et al., 2017; Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2019). Además, ser estudiante migrante también se correlaciona con una mayor probabilidad de abandono escolar. Como destaca Carabaña (2008), existe una importante presencia de alumnos inmigrantes en la educación primaria obligatoria, con una tasa de abandono superior a la de los alumnos nativos en la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, el número desciende considerablemente en los niveles no obligatorios. Como consecuencia, podrían tener más probabilidades de obtener empleos poco cualificados.

Las experiencias y el éxito de los estudiantes de origen inmigrante en sus nuevos sistemas educativos desempeñan un papel vital en su rendimiento académico y sus perspectivas en el mercado laboral. La educación de los niños migrantes también es esencial en la reconstrucción de la identidad, ya que la cultura institucional de la escuela transmite significados que los estudiantes se apropian al tiempo que se conjuga con otras dimensiones personales, sociales y culturales, afectando la construcción de su identidad (Rodríguez et al., 2012). El fracaso en la construcción de la identidad puede dificultar la inclusión social de los alumnos y sus familias, ya que la instrucción de los hijos de inmigrantes es un arma eficaz para su integración e incluso la de sus padres en la sociedad receptora (Alba & Nee, 1997).

1.2. 1,5 generación

Los inmigrantes de distintas generaciones pueden tener experiencias educativas distintas, y este estudio se centra principalmente en la generación 1,5. Rumbaut acuñó por primera vez el término

generación 1,5 en 1976 para referirse a los hijos de exiliados cubanos que nacieron en Cuba pero crecieron en Estados Unidos. El término fue utilizado de nuevo por Rumbaut e Ima en 1988 para definir las experiencias de los jóvenes refugiados del sudeste asiático en Estados Unidos (Robles-Llana, 2018). Según Rumbaut (1997), el concepto de “generación 1,5” se refiere a los niños inmigrantes que inmigran antes de la pubertad (alrededor de los 12 años). Posteriormente, los niños que inmigran a las edades de 0 a 5 años (preescolar) y de 13 a 17 años (adolescencia y escuela secundaria) se etiquetan respectivamente como “1.75ers” y “1.25 ers”.

No obstante, la generación 1,5 se ha utilizado más a menudo para referirse a los estudiantes nacidos fuera de Estados Unidos que emigraron cuando eran niños o adolescentes, por lo que recibieron la mayor parte de su educación secundaria, y en algunos casos primaria, en Estados Unidos (Harklau, Losey y Siegal, 1999). Este estudio adopta la definición más amplia de la generación 1,5 y los define como individuos que

- a. nacen en China.
- b. llegaron a España en la infancia o la adolescencia.
- c. emigraron con sus padres o después de ellos.
- d. han vivido parte de su socialización formativa en China y parte de sus estudios en España.

En comparación con la segunda generación, los estudiantes inmigrantes de 1,5 generaciones pueden encontrarse en una situación de desventaja más significativa, principalmente porque pueden tener más dificultades de adaptación. Tienden a estar menos satisfechos con la realidad (Mayoral Peñas et al., 2020). Del mismo modo, la generación 1,5 se ha identificado sistemáticamente con una condición de cultura intermedia. Es posible que no conserven bien su cultura de herencia, ni sus identidades como los migrantes de primera generación, ni se sientan muy cercanos a la lengua, costumbres y cultura de la sociedad de acogida como la segunda generación (Robles-Llana, 2018). También pueden encontrarse en una situación intermedia en cuanto al idioma debido al uso restringido de su lengua original y a su falta de conocimientos lingüísticos en el país de acogida. Además, en comparación con la segunda generación nacida en la sociedad de acogida, presentan menores tasas de éxito educativo (Mayoral Peñas et al., 2020).

1.3. Educación intercultural en España

Según Pérez y Montero-Sieburth (2014), la Constitución Española de 1978 ratificó que España no vincula el derecho a la educación de los menores a la nacionalidad de origen o a la situación administrativa de su familia (artículo 27). Además, estos autores (2014) constatan que el sistema educativo español y sus leyes sufren constantes modificaciones y adaptaciones a los nuevos cambios debidos a los movimientos migratorios. Por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación LOE (2006) hace especial hincapié en la necesidad de atender al alumnado culturalmente diferente. En consecuencia, la legislación de las comunidades autónomas incluyó la obligación de prestar apoyo al “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y al alumnado con necesidades derivadas de la diversidad cultural” (Pérez & Montero-Sieburth, 2014).

El sistema educativo evolucionó desde la ausencia de políticas relacionadas hasta considerar respuestas con características compensatorias (García Fernández & Goenechea Permisán, 2009). Sin embargo, estas políticas no revisaron las posibles causas, por ejemplo, las perspectivas homogeneizadoras y etnocéntricas, que pueden alimentar la resistencia a la inclusión y, por tanto, no aportan soluciones para fomentar la diversidad, la equidad y la inclusión (García Fernández & Goenechea Permisán, 2009).

Asimismo, Espejo (2008) comenta que las políticas españolas se centran en el alumnado inmigrante y en su adquisición y compensación de competencias lingüísticas. Estas políticas, basadas en la teoría del déficit, ven la diversidad cultural como una fuente de problemas y no como una oportunidad para enriquecer la realidad actual (García Fernández & Goenechea Permisán, 2009). En consecuencia, los colegios con aulas de compensatoria se convierten en centros para inmigrantes, y los padres autóctonos envían a sus hijos a centros “normales” donde hay menos o ningún inmigrante. Asimismo, allí donde hay profesores especializados para alumnos inmigrantes, los profesores “normales” no consideran que sea su responsabilidad educar a los inmigrantes (García Fernández & Goenechea Permisán, 2009).

El punto de inflexión apareció con la ratificación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). A diferencia de la normativa anterior, no relaciona directamente la condición de extranjero con las necesidades retributivas. En su lugar, las medidas establecidas se centraron en aspectos como la diversificación curricular y la formación del profesorado, complementadas con cursos específicos que fomentan el conocimiento de idiomas. Sin embargo, a pesar de la existencia de políticas públicas consolidadas sobre migración y educación y de los avances logrados en materia normativa y discursiva, las medidas concretas implementadas y las políticas públicas han sido objeto de diversos estudios y críticas (Martínez, 2007).

2. MÉTODOS

Con el fin de reconocer la complejidad de las vidas de la generación 1,5 en lo que respecta a su adaptación a un nuevo sistema educativo, se adopta una metodología cualitativa descriptiva, que proporciona información única sobre este foco. Más concretamente, se utilizan entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Como comenta Eisner (1998), construimos nuestras experiencias y no simplemente las tenemos. Varios factores influyen en el proceso de construcción, como la formación, el punto de vista, el enfoque, el lenguaje y la estructura. Un enfoque cualitativo es un método muy adecuado para revelar las historias que hay detrás de las estadísticas y para estudiar la comprensión que tienen las personas de los significados de su mundo vivido, describiendo sus experiencias y su comprensión de sí mismas y aclarando y elaborando su perspectiva sobre su mundo vivido (Cole y Knowles, 2001; Kvale, 2012). La guía de la entrevista semiestructurada figura en la tabla 1 (en página siguiente).

Tabla 1. Guía para la entrevista.

Temas	Aspectos específicos
Antecedentes personales	Fecha de inmigración Formación académica y profesional
Trayectoria migratoria	Motivos de la emigración Sentimientos sobre la decisión Preparación familiar para la emigración
Primeras experiencias tras la migración	Sensaciones al llegar a España
La vida escolar después de la emigración: el idioma	Comprensión del contenido de la clase Soluciones a las dificultades
La vida escolar después de la emigración- relaciones con los profesores	Comunicación con los profesores Opiniones
La vida escolar después de la emigración- relaciones con los compañeros	Amistad Formas de hacer nuevos amigos
La vida escolar después de la emigración- Apoyo familiar	Participación de los padres
La vida escolar después de la emigración- Discriminación potencial	Posible experiencia de discriminación
Comparación de los sistemas educativos	Las diferencias entre las escuelas/profesores/alumnos

2.1. Participantes y recogida de datos

Reclutamos a los participantes en las entrevistas a través del grupo WeChat [Aplicación china de mensajería instantánea] de inmigrantes chinos y la aplicación china de redes sociales “Xiaohongshu” (Pequeño Libro Rojo). Dos inmigrantes chinos de entre 20 y 30 años manifestaron su interés por participar en las entrevistas. Estudiaron en China durante la escuela primaria y abandonaron el país en quinto o sexto curso. Ambos participantes fueron entrevistados dos veces, y cada entrevista duró entre 60 y 90 minutos. Se utilizó una lista de preguntas abiertas en chino. Sin embargo, también prestamos especial atención a la singularidad de la historia de cada participante. En consecuencia, las entrevistas también están planificadas para ser flexibles en cuanto a la modificación de las formas o categorías de preguntas previamente establecidas, ya que el proceso de entrevista constituye una trayectoria en la que se aprende tanto de los entrevistados como de los entrevistadores y, de este modo, surgen nuevas intuiciones y conocimientos construidos (Kvale, 2011). Para mejorar el rigor y la fiabilidad, profundizamos en los diálogos y obtuve descripciones más explícitas, colaborando con los entrevistados a la hora de interpretar la información.

Las entrevistas con ambos participantes se dividen principalmente en dos partes: (i) trayectoria migratoria y (ii) experiencia escolar. Para el primer aspecto, intentamos comprender su proceso migratorio, las razones por las que su familia decidió emigrar, sus expectativas ante la emigración, el desarraigo, el aterrizaje y los primeros días entre otros aspectos. Para el segundo aspecto, exploramos el apoyo familiar y comunitario que tuvieron, la cuestión del idioma, los vínculos con los compañeros, la relación con los profesores y sus perspectivas respecto a la comparación de los sistemas educativos chino y español. Todas las entrevistas se realizaron online a

través de Zoom y fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. Durante las entrevistas, se realizó una introducción informativa, en la que se hizo una presentación general a los participantes sobre el propósito del estudio, el procedimiento, la confidencialidad y la finalidad de la obtención de la información, así como quién tendrá acceso a la entrevista. Se garantizó a los participantes el acceso a las transcripciones y los análisis y se les informó de que podían suspender las entrevistas en caso necesario.

Tabla 2. Características demográficas de los participantes.

Seudónimo	Región de origen	Género	Edad	Edad a la llegada	Año de llegada	Ocupación familiar	Ocupación
Kan	Qingtian	M	24	11	2009	Tienda de comestibles	Tienda de comestibles, restaurante, iniciativa empresarial

2.2. Procedimientos de análisis de datos

Para el análisis, decidimos llevarlo a cabo mediante un análisis de contenido temático. Por lo tanto, fue necesario codificar, condensar e interpretar el significado. Primero transcribimos y traducimos las entrevistas grabadas y después revisamos las transcripciones. Cada transcripción se revisó individualmente y más tarde colectivamente para obtener una comprensión comparativa y exhaustiva de las perspectivas de los participantes. Se establecieron las siguientes categorías:

Tabla 3. Categorización del contenido de las entrevistas.

Categorización previa		Categorización modificada
La trayectoria migratoria: ¿Por qué emigramos?		La vida antes de emigrar
Perspectivas y apoyo de la familia	Trayectoria migratoria	Motivos de la emigración
Relaciones con los profesores		¿Cómo emigramos?
Relaciones con los compañeros		¿Cómo me sentía?
La perspectiva educativa del participante		Entrar en la escuela
Comparación de los sistemas educativos	Educación	Idioma
		Relaciones con los profesores
		El papel de los padres
		Relaciones con los compañeros
		Comparación de los sistemas educativos de España y China

3. RESULTADOS

Los resultados sugirieron que, aunque uno de los participantes terminó con éxito los estudios universitarios y el otro los abandonó tras repetir tanto séptimo como octavo curso, sus experiencias escolares compartían algunas similitudes. Por ejemplo, tenían un apoyo familiar relativamente limitado y establecían pocos contactos con los estudiantes locales. Sin embargo, uno recibió apoyo y ayuda de los profesores, mientras que otro participante no. Por lo tanto, en este estudio, se cree que los vínculos de los estudiantes con los profesores son un factor vital a la hora de continuar o finalizar sus estudios en el sistema educativo español.

3.1. La vida antes de emigrar: como niños que se quedan atrás “留守儿童” (liú shǒu ér tóng)

Solíamos pensar que la salida del padre y la madre de China para trabajar en España era cuando los niños empezaban a vivir con sus abuelos. En realidad, los resultados mostraron que esto distaba mucho de la realidad. De hecho, para ambos entrevistados, la ausencia de sus padres en su infancia era una normalidad compartida. Antes de salir del país, sus padres apenas habían vivido con ellos. Como muchos otros padres de la zona rural de China, sus padres tuvieron que abandonar el hogar e irse a otra ciudad o provincia donde pudieran ganar más dinero. Como consecuencia, los niños quedaron al cuidado de los abuelos y en China se les denomina “niños que se quedan atrás” (left-behind children, LBC), refiriéndose a los menores de 18 años con uno o ambos progenitores que abandonan el hogar y se van a trabajar a otro lugar al menos seis meses (Duan y Yang, 2008).

Kan (varón, 23 años, de Qingtian), que llegó a España con 11 años, había vivido con sus abuelos casi todos los once años porque sus padres regentaban una tienda de comestibles en otra provincia del norte de China. Nos lo explica:

[No estaban con nosotros... En China, no estaban con nosotros; hacían negocios en HB. Así que crecí con mis abuelos. [El hecho de que trabajaran en HB o en España] es lo mismo; para mí, ambos estaban bastante lejos. [Cuando mi padre se fue a España], mi madre volvió a la ciudad cercana a nuestro pueblo, a hacer ropa. (Kan, entrevista 1)

En esta situación, padres e hijos mantuvieron su comunicación de baja frecuencia, a larga distancia, a través de las llamadas telefónicas o de las llamadas de QQ y posteriormente de WeChat. En el caso de Lin (varón, 27 años), sus padres abandonaron China para trabajar en España en su segundo año de primaria. A los 13 años, con un visado de reagrupación familiar, llegó con su hermana a España para cursar sexto de primaria. La separación de sus padres duró más de cinco años, durante los cuales se comunicaron al principio por teléfono y más tarde por videollamadas. Según recuerda, era “incómodo” hablar con sus padres porque no sabía qué decir:

Vivía con mis abuelos, la hermana de mi madre, mi tío y mi hermana. [...] Nunca volvieron [de España], así que apenas podía reconocerlos cuando nos reuníamos. Solíamos llamar una o dos veces al año, y yo tenía que pensar de qué hablar. Luego, cuando me hice mayor, podíamos hacer videollamadas, nos veíamos [a través de la pantalla] durante unos minutos, y yo me sentía incómodo y avergonzado; no sabía qué decir. (Lin, entrevista 1)

3.2. Por qué emigramos: Pobreza en casa y ganar dinero en el extranjero

En cuanto a por qué la gente abandonó el país para ganarse la vida en otro país en esa época, Kan dijo, “[China] era diferente en aquellos tiempos, así que todo el mundo en Qingtian quería salir del país”. En torno a los años 2000-2010, China era pobre, y Qingtian, el pueblo, lo era aún más. Kan observó:

Casi toda la gente del pueblo se fue al extranjero. [Los familiares que volvían de visita decían que los sueldos en el extranjero eran relativamente altos. El salario medio era mucho más alto que en casa. Cada vez que volvían, traían algo nuevo, como chocolate o alguna especialidad. Así que, [de niño], sentía curiosidad por el mundo exterior. También pensaba en irme al extranjero. (Kan, entrevista 1)

Para Lin, la razón por la que casi todos los qingtianeses se iban al extranjero a ganarse la vida era que “cada uno sólo puede hacer lo que conoce. Así que si la gente de su entorno se va al extranjero, o se va a España, optan por ir a estos lugares ya conocidos, ya que pueden tener a alguien conocido que les ayude, y no conocen otros países, ni tienen contactos en otros países”.

3.3. Llegar a España y ingresar en las escuelas

Kan y Lin dejaron por primera vez su ciudad natal, el pequeño pueblo donde habían vivido más de diez años, y llegaron a un país desconocido sin ninguna preparación lingüística ni cultural. En España, todo era diferente a lo que estaban acostumbrados. Nadie entendía lo que decían y ellos tampoco podían entender a los demás. La expresión más frecuente en esta parte de entrevista es “no sé”. Como menciona Kan: “No sabía qué hacer, no sabía nada. Así que no salía con mucha frecuencia. No entendía el idioma, así que pasé casi todas las vacaciones de verano en casa y ayudaba en la tienda de vez en cuando”. Era la primera vez que Kan salía de Qingtian y emigraba a un país bastante remoto y extraño. Este choque de enfrentarse a una cultura y un idioma completamente desconocidos le hizo sentirse incómodo y algo petrificado y perdido. Lo que nos llamó la atención es que este sentimiento abrumador para ellos no se superó rápidamente. Los relatos muestran que tanto Kan como Lin casi no tienen recuerdos ni impresiones de los primeros o los dos primeros años, aunque también hay que tener en cuenta que, en efecto, entonces eran muy jóvenes y aquellos días hace mucho que pasaron. Kan explicó que “[el shock duró] un año entero”, mientras que Lin comentó: “los dos primeros años de secundaria pasaron muy rápido”.

3.4. Idioma

Tras llegar a España, Lin mencionó que, aunque echaba de menos a sus abuelos cuando los llamaba, se sentía muy tranquilo la mayor parte del tiempo cuando iba al colegio. Entonces se consideró poco “sensible”. Por el contrario, Kan afirmó que siempre echaba de menos aquellos días en China e incluso pensaba en volver cuando empezó a estudiar en España. Para entender esto, creemos que la clave está en su adaptación lingüística en la escuela. Lin se fue adaptando y dominando poco a poco el español, lo que le permitió ser capaz de entender casi todas las lecciones dos años después, mientras que Kan no lo vivía así. Repitió un año tras otro y acabó abandonando los estudios.

3.4.1. La lengua como barrera para la integración social: ¿formar pequeños círculos con compañeros del mismo origen o adaptarse a la soledad?

El primer efecto directo del idioma en los participantes fue su incapacidad para comunicarse con sus compañeros. Cuando Lin llegó a España, quería entablar amistad con los compañeros locales. Sin embargo, en los dos primeros años se sintió incapaz de hacerlo por su falta de conocimientos lingüísticos. Dos años más tarde, cuando ya dominaba gradualmente el idioma, Lin ya había perdido el interés por hacer amigos y se había acostumbrado a quedarse solo. Afirmó que se había vuelto más introvertido y que era menos probable que saliera después de venir a España. Como él mismo explicó:

Al principio, quería [encajar], pero nuestros idiomas eran diferentes [...] No sabía hablar bien español; es que cuando llegué, no sabía qué decir, y no entendía nada. Luego me acostumbré. Ahora no creo que sea un gran problema. Estoy bien solo. (Entrevista 1, Lin)

Aparte de las conversaciones y charlas, ¿había otras actividades en las que pudieran entablar amistad con otros alumnos? Lin comentó que le gustaba jugar al ajedrez en el colegio, así que de vez en cuando jugaba con amigos de cursos superiores en la biblioteca. Sin embargo, como los alumnos no podían charlar en la biblioteca, apenas hablaba con sus compañeros. Además, recuerda, “la mayoría de estos alumnos no están en el mismo curso, así que raras veces los veía en la escuela”. Por lo tanto, tampoco pudo hacer amigos en esta rara oportunidad en la que podía conocer a gente nueva. Además, como la mayoría de los alumnos jugaban al fútbol en la escuela, Lin y Kan no tuvieron ocasión de jugar al ping-pong, su deporte favorito en China. Por lo tanto, les resultaba difícil hacer amigos a través de las actividades deportivas.

En este punto, cabe preguntarse: si no tenían amigos locales, ¿tenían amigos chinos? La respuesta es afirmativa. En el caso de Kan, a partir del segundo curso de secundaria, tuvo varios amigos chinos en el mismo grupo, ya que vivían cerca y habían decidido matricularse en el mismo colegio. Para Kan, esos eran los momentos en los que se sentía más feliz en la escuela, ya que no estaba solo:

Autora: ¿Por qué estabas contento [con los amigos chinos en clase]?

Kan: Es que podíamos matar el tiempo juntos (risas). (Kan, entrevista 2)

En las historias, aunque Kan y sus amigos intentaban ayudarse mutuamente en clase, lo que hacían sobre todo era matar el tiempo juntos, ya que ninguno entendía nada. Por tanto, es razonable concluir que una pequeña agrupación de amigos del mismo origen formaba un nicho en el que los estudiantes inmigrantes se sentían seguros y cómodos. En lugar de empujarlos hacia la inclusión, la concentración de unos alumnos del mismo origen, y que comparten los problemas de estudio, podría aislar a los estudiantes del resto.

3.4.2. El impacto en sus estudios: limitación de opciones, peores expectativas académicas, repetición de curso y abandono escolar

El idioma como barrera restringió sus opciones a la hora de elegir una orientación o una carrera universitaria. Lin declaró: “En aquel momento, mis padres me pidieron que eligiera el Derecho, y yo les dije: ‘No creo que sea posible con mi dominio del idioma y mi puntuación’”.

En segundo lugar, no entender bien el idioma supone una comprensión limitada del contenido de la clase. Por lo tanto, los alumnos inmigrantes no podían participar activamente en clase. Según Kan:

Autora: ¿Qué hacías cuando no entendías la clase?

Kan: No hablas, te sientas en un rincón y escribes, dibujas [algo no relacionado con la clase] en silencio, con la cabeza agachada, y al profesor le da igual. (Kan, entrevista 2)

Sin embargo, podrían generarse preguntas posteriores: ¿esto sucede porque no les gustaría levantar la mano y participar en las actividades de clase? De hecho, hubo ocasiones en las que participaron activamente. Levantaron la mano y fueron a escribir las respuestas en la pizarra, por ejemplo, en clases de matemáticas. Mencionó Lin:

En el instituto, siempre levantaba la mano, [especialmente] en matemáticas y economía, creo. Porque solo éramos unos diez en clase, y yo era el mejor de todos. (Lin, entrevista 1)

Kan también compartió esta experiencia:

Autora: ¿Levantaste la mano en clase?

Kan: Bueno. Lo hice en clase de matemáticas porque había algunas tareas aritméticas. Así que el profesor lo escribía en la pizarra y pedía a la gente que lo hiciera, y [yo siempre levantaba la mano], entonces el profesor decía: “Vale, hazlo tú”. Y yo podía escribir la respuesta muy rápidamente.

Autora: ¿Cómo te sentiste en ese momento al levantar la mano y subir a responder la pregunta?

Kan: Pensé que era excelente, yo era genial, ya sabes (ríe alegremente). (Kan, entrevista 2)

De sus relatos se desprende que permanecer en silencio no fue por su voluntad, sino más bien una decisión forzada por no entender nada o por la vergüenza de entender poco. Aunque se cree que a veces la escasa participación de los alumnos chinos es normal porque en China los alumnos no están dispuestos a participar debido a la autoridad de los profesores (Su & Su, 1994, citado por Pérez Milans, 2006, p. 6), con las respuestas de los dos participantes, creemos que se trata más de una cuestión lingüística que cultural.

En consecuencia, el idioma limitaba su capacidad para obtener los resultados académicos que podrían merecer. Los sujetos compartían con frecuencia que no es que el contenido de las clases fuera complejo, sino que no podían entenderlo. Lo mismo ocurría con los exámenes; no era que las preguntas fueran difíciles, sino que no entendían las preguntas en español y, por tanto, optaban por no contestarlas. Como dijo Lin, “para el examen de ingreso a la escuela, me dieron varias tareas de matemáticas. Recuerdo que sólo hice la multiplicación porque no entendía los signos usados en la división en español, así que no la hice”.

La falta de dominio del español, la incapacidad para entender las lecciones y hacer los deberes lleva a Kan a copiar. Para entender por qué lo hacía, es esencial hablar de uno de los impactos que genera la falta de conocimientos lingüísticos, que es el sentimiento de impotencia. Kan se

esforzaba constantemente, pero seguía necesitando ayuda para comprender las lecciones. A sus ojos, no sabía qué más hacer para terminar los deberes o aprobar los exámenes:

Kan: Yo no sabía qué hacer, sólo para salir adelante. No sabía cómo hacer los deberes. Copiaba... de mis compañeros de clase.

Autora: ¿Entonces por qué no te lo explicaron?

Kan: No, no lo entendería, aunque me lo explicaran. (Kan, entrevista 2)

No obstante, en determinadas clases de idiomas, era más probable que Kan se concentrara en la clase y terminara su trabajo individualmente porque era “relativamente fácil”. La falta de conocimientos lingüísticos, combinada con la ausencia de redes de apoyo, como las tutorías, dejó a Kan con una profunda sensación de impotencia y desamparo:

Autora: Cuando no entendías, ¿intentabas escuchar con atención?

Kan: Me gustaría, pero no sabía cómo hacerlo. No sabía cómo hacer preguntas. Me encantaría entender las lecciones. Lo intenté, pero no pude. No es que no quisiera o no lo intentara. Yo también quería entenderlo todo.

Autora: Así que es porque querías escuchar, entender, lo intentaste y descubriste que no podías. Y entonces en la clase...

Kan: Sí, matar el tiempo. Realmente no había nada más que pudiera hacer. No podía entenderlo. (Kan, entrevista 2)

Estos sentimientos de impotencia desembocaron en angustia, frustración y tristeza, y más tarde generaron arrepentimiento por haber abandonado China. En la historia de Kan, pude ver que empezó a sentirse arrepentido. Creía que si no se hubiera ido a España, habría podido sacar buenas notas y, al final, habría podido ir a una universidad en China, lo cual era todo el contrario a su experiencia en España, donde repitió primero y segundo de secundaria y acabó abandonando los estudios. Lo repetía una y otra vez:

En China, en los exámenes, creo que saqué notas bastante buenas, por encima del 90, sobre todo en matemáticas. A menudo sacaba 95, 100 o 98. En China era muy buen estudiante. Mirando ahora hacia atrás, creo que si no me hubiera ido al extranjero, habría podido estudiar e ir a la universidad. Pero ahora todo eso es una fantasía. [...] No creo que sea posible volver atrás. Cuando tenía 15 o 16 años, sentía que si volvía a China no podría continuar mis estudios, y tampoco podría hacerlo quedándome aquí. Ah, ¡qué inútil era! Pensé que prefería trabajar y ganar dinero. El objetivo inicial de ir a España era ganar dinero [...] Me sentía triste, muy triste. Es como “es demasiado duro. Realmente es demasiado duro. ¿Cómo es que no puedo entender las clases?”. En aquel momento pensé: “¿Por qué lo dejé? ¿Por qué no continué mis estudios en China?”. En China, sabía hacerlo todo. Lo entendía todo. En Europa, la barrera del idioma me lo pone muy difícil. (Kan, entrevista 2)

Para Kan, estudiar bien en la escuela era una de las formas en que pensaba que podía hacer que sus padres no se preocuparan por él. En otras palabras, para Kan de niño, sacar buenas notas era considerado una contribución a la familia, una que no estaba tan bien económicamente. Se

sentía abatido y molesto por no ser capaz de entender las lecciones. La segunda respuesta observada fue que desarrolló un fuerte sentimiento de aversión hacia la escuela. Kan dijo muchas veces al hablar de sus años en la escuela: “No quería ir a la escuela”, “No quería seguir estudiando”, “No entendía nada, me aburría” y “Me sentía fatigado y agotado (psicológicamente)”. El rechazo le llevó a empezar a saltarse las clases, lo que influyó significativamente en su posterior adicción a los videojuegos.

Sin embargo, Lin terminó la enseñanza media y secundaria y obtuvo una licenciatura. ¿Cuáles son las razones que pueden explicar sus diferentes trayectorias? En primer lugar, analizaremos el apoyo que recibieron de sus padres.

3.5. Apoyo limitado de los padres: “Creo que también estaban muy ocupados. Trabajaban día y noche”

Los padres de los niños inmigrantes, al ser la primera generación de inmigrantes, no suelen tener un nivel muy alto de español. Al enterarse de que su hijo no entendía en el colegio y suspendía el examen, los padres de Kan no tomaron la iniciativa de ponerse en contacto con el profesor, sino que le dijeron que tenía que estudiar más. Es decir, intentar entender el español y las clases, a ojos de los padres, era responsabilidad de sus hijos, y no pensaron en comunicarse con los profesores. Mencionado por Kan:

Kan: No, no se pusieron en contacto con la escuela. Sólo me dijeron: “¿Por qué lo has hecho tan mal? Deberías esforzarte más”, etc. [...]

Autora: ¿Sus padres entendían lo difícil que era para ti?

Kan: Sí, lo entendieron. Se lo dije, así que lo sabían. Sólo podían decir: “estudia más y esfuérzate más, pero no podemos hacer nada si de verdad no lo entiendes”.

Autora: Así que el consejo que tus padres te dan es que trabajes más duro.

Kan: Sí, sí.

Autora: Pero si no pudieras, no podrían hacer nada.

Kan: Eso es más o menos todo. Eso es todo lo que podían hacer. No podían hacer nada más porque (su español) era incluso peor que el mío. (Kan, entrevista 2)

Además, los dos primeros años más difíciles en España para Kan son probablemente los más duros para sus padres, ya que la familia emigra casi simultáneamente. Los padres no tenían tiempo porque trabajaban sin parar. Como resultado, cada miembro de la familia luchaba solo por una vida mejor.

Cuando Kan llegó por primera vez a España con 12 años, él y su hermana vivieron solos durante uno o dos años, con los padres volviendo mensualmente. Se ocupaban de sí mismos preparando la comida y haciendo las tareas domésticas para que sus padres pudieran concentrarse en ganar dinero y no tuvieran que preocuparse de sus hijos. Como ya se ha dicho, cuando sus padres trabajaban en otra provincia de China, Kan optó por estudiar mucho para que sus padres no se preocuparan por él. En España, él y su hermana cuidaban de sí mismos porque comprendían que

la vida tampoco era fácil para sus padres. En cuanto a esos años de vivir solo con su hermana, Kan recordaba:

Todos los días era levantarme por la mañana e ir al colegio, volver a casa, preparar la comida con mi hermana, comer solos, hacer las tareas domésticas o lo que fuera. Bueno, día tras día. No salía por la puerta. Sólo salía cuando tenía que ir al supermercado a comprar algo o algo así. Era una vida monótona, día y noche. [...] Yo cocinaba mi comida. Pero entonces no sabía cocinar. Hacía platos sencillos, sopa y verdura, y ni siquiera sabía cocinar carne. Te podría decir que cocinar col era sencillo, ¿verdad? Sólo había que freírla y estaba lista. Entonces comía tanta col que aún tengo el trauma. Ahora ni siquiera podría tocarla o verla. Me daría asco. [...] Mi hermana y yo compartíamos habitación en una casa donde también vivía el propietario. Así que nunca pedimos ayuda a nuestros padres. Podíamos resolver los problemas preguntando al anfitrión, que era amable. No necesitábamos que los padres volvieran (para cuidar de nosotras). Podíamos cuidar de nosotros mismos. (Kan, entrevista 2)

Kan repitió varias veces que no necesitaba que sus padres le cuidaran, ya que podía hacerlo él mismo. Su comportamiento podía verse como otra forma de contribuir a la familia. Al haber crecido conociendo las dificultades económicas de sus padres, se volvió precoz e independiente a una edad temprana.

En cambio, la familia de Lin tenía una situación económica más estable que la de Kan porque sus padres llevaban cinco años trabajando en España antes de la reagrupación familiar. Por lo tanto, Lin vivía con sus padres, que regentaban una tienda de comestibles cerca de su colegio. Recuerda que iba a la escuela y volvía a la tienda de sus padres para ayudar. Tenía tiempo para sí mismo cuando terminaba su trabajo en la tienda. A diferencia de Kan, Lin no tenía que asumir toda la responsabilidad de cuidar de sí mismo. Como resultado, se puede concluir que ni los padres de Kan ni los de Lin establecieron contactos activos con los profesores de la escuela, ni les prestaron mucho apoyo en su educación. Sin embargo, una situación económica más estable podría ser más útil para que los niños inmigrantes se adaptaran a la escuela y alcanzaran un mejor rendimiento académico.

3.6. El papel importante e indispensable del profesorado: la fuerza vital para que los alumnos inmigrantes terminen sus estudios

Presentaremos las descripciones relativamente negativas de los profesores. He dividido los problemas mencionados en tres categorías. En primer lugar, los alumnos tenían la sensación de que no aprendían mucho en clase porque los profesores no sabían cómo gestionar la disciplina en clase o no se preocupaban por los alumnos ruidosos. En segundo lugar, los profesores mostraban, intencionadamente o no, actitudes discriminatorias hacia los alumnos inmigrantes. En la tercera categoría, los alumnos sentían que no eran “vistos” por los profesores.

En cuanto a la disciplina en clase, ambos entrevistados mostraron cierto disgusto cuando describieron a sus compañeros como ruidosos. Kan dijo: “Me saltaba las clases y no iba al colegio porque era molesto e irritante. No entendía nada y los compañeros eran muy ruidosos”. Los profesores que no podían mantener una buena disciplina en clase también eran más propensos a dejar una impresión negativa. Lin compartió:

El profesor de español era una persona de mediana edad que no era estricta pero parecía tener un aura invisible. Cuando se sentaba, la clase se quedaba en silencio. En cuanto al anterior profesor catalán de primer curso, hiciera lo que hiciera, todo el mundo seguía hablando y nadie le prestaba atención. Incluso cuando pedía silencio, dando golpecitos en la mesa, los alumnos sólo se callaban unos segundos. (Lin, entrevista 2)

Además, había un profesor que trataba a Lin de forma discriminatoria. Por ejemplo, había una clara distinción en las expresiones y las acciones:

[el profesor que enseñaba catalán] tenía prejuicios contra mí, y yo lo notaba. A veces, en clase, aunque mi respuesta era correcta al contestar a las preguntas, él insistía en que no lo era. Algunos alumnos que me oían intentaban corregirle. [...] Él anunciaba la respuesta, y mis compañeros repetían que era la que yo acababa de decir. Pero él seguía diciendo que mi respuesta era incorrecta. [...] Tenía una actitud hacia las chicas, otra hacia sus propios chicos españoles y otra hacia mí. Era una actitud diferente. Me sentí discriminado. (Lin, entrevista 2)

Además, el comportamiento de Lin se interpretaba a menudo con prejuicios y estereotipos negativos, como copiar los deberes o plagiar en los exámenes:

A veces, antes de un examen, me daba la vuelta para sacar un bolígrafo, ya que nuestras mochilas colgaban del respaldo de la silla. Esto era antes del examen. Pero, de alguna manera, el profesor afirmaba que yo quería ver las respuestas de la persona que estaba detrás de mí. (Lin, entrevista 2)

En esta situación, Lin se retiró de las actividades de clase, como dejar de levantar la mano para responder a las preguntas y negarse a hablar con él. Creía que “no tenía sentido” hacerlo.

En el tercer caso, los alumnos se sentían ignorados. Kan se saltaba las clases porque se aburría en la escuela. Ante esta situación, pocos profesores le preguntaban “por qué no había venido” o “qué había pasado”. Kan creía que esto se debía a que ningún profesor se daba cuenta de su presencia o desaparición, ya que rara vez hablaba en clase. Además, tenía la sensación de que a los profesores no les importaba. Nos lo contó:

No me apetecía ir al colegio, así que no fui. Los profesores no se sorprendieron demasiado. Tampoco les importaba. [...] No se fijaban en nosotros (los alumnos inmigrantes chinos). Como mi idioma no era muy bueno, no me prestaban mucha atención en clase. (Kan, entrevista 2)

Las expresiones más frecuentes recibidas fueron: “no les importaba”, “no prestaban mucha atención” y “a nadie le importaba si no entendía”.

Sin embargo, ambos mencionaron que los profesores de la asignatura en la que sacaban buenas notas les trataban mejor. Por ejemplo, Lin comentó que “el profesor de matemáticas siempre era muy amable” y Kan también compartió: “[el profesor de matemáticas] me preguntaba ‘por qué no había venido el otro día’”. Si entendían las lecciones, podían recibir más atención. Si no entendían nada, podían ser ignorados. Por lo tanto, esos momentos en los que no entendían nada podían ser también en los que se sentían más desamparados, ya que nadie se preocupaba por ellos.

Además, aunque los profesores de idiomas animaban a los alumnos inmigrantes de vez en cuando, se necesitaba algo más que ánimo y apoyo para que estos niños perseveraran en otros cursos. En estos cursos de idiomas en concreto, debido al reducido número de alumnos, los profesores podían prestar atención a cada estudiante y dejarles participar en las actividades de clase. Kan recordaba que estudiaba mucho y que le iba bien en las clases de idiomas. Sin embargo, en las clases normales había mucha gente y mucho ruido y peleas. Kan creía que los profesores no podían prestarle mucha atención porque tenían que mantener la disciplina y, por tanto, no tenían tiempo para él.

Además, Kan mencionó que cuando algunos profesores se daban cuenta de que los alumnos internacionales no entendían, les volvían a explicar. Sin embargo, más tarde se dieron cuenta de que los alumnos inmigrantes tampoco entendían el contenido. Por tanto, cabe suponer que los profesores no optaban intencionadamente por ignorar a los alumnos inmigrantes o mostrarse indiferentes ante ellos. En primer lugar, tenían alumnos indisciplinados que gestionar y, en segundo lugar, se dieron cuenta de que, por muchas veces que intentaran explicar en español, los alumnos inmigrantes parecían incapaces de comprender los cursos. Lo anterior dio lugar a un “abandono bidireccional”: los alumnos dejaron de intentar comprender a los profesores, y los profesores dejaron de intentar explicar. Afirmó Kan:

Yo me rendí y ellos también. No les importaba si podía hacernos entender o no porque, de todos modos, parecía una misión imposible. (Kan, entrevista 2)

Por lo tanto, se cree que para los alumnos inmigrantes que recibían poco apoyo de los padres, la atención, el cuidado y el afecto de los profesores se convirtieron en una motivación esencial para que siguieran estudiando y perseveraran en escuchar las lecciones en las que no entendían ni una palabra. Por ejemplo, Kan afirmó: “Realmente necesito más atención de los profesores. Podrían prestarme un poco más de atención, o al menos intentar comprender mi situación, por qué no puedo entender la clase como los alumnos normales, preocuparse un poco más por mí e intentar atender a los alumnos que tienen dificultades.”

La historia de Lin puso de manifiesto la importancia de los profesores en la educación de los niños inmigrantes. Valoraba mucho el apoyo de los profesores y mencionó tres veces que no habría podido terminar sus estudios sin la ayuda de sus profesores. Recordó:

Estaba en segundo curso (de Secundaria), de todos modos, y seguía sin entender nada, pero los profesores me dejaron pasar a tercero porque era un buen chico. Aunque no entendía nada y sacaba pocas notas en los exámenes, seguía estudiando. (Lin, entrevista 1)

También se comprobó que, durante sus estudios, Lin había recibido algunos consejos de sus profesores, que él consideraba muy importantes y adecuados. Por ejemplo, cuando decidió repetir curso, algo que le sugirieron sus padres, su profesor le animó a seguir estudiando en el instituto:

Cuando estaba en el instituto, solía ser el peor de todos los grupos, pero estudiaba en el mejor grupo para la clase de matemáticas. Así que una vez, le dije al profesor que estaba a cargo de mi clase que quería repetir un año. Esta conversación la oyó mi profesor de matemáticas y, al cabo de unos días, me llamó al despacho y me preguntó por qué quería repetir curso. Le

dije que quería aprender mejor el idioma, y entonces me dijo que no podía mejorar debido al “ambiente en la escuela” porque había muchos estudiantes como yo que venían de otros países, y el idioma de todos era un desastre. Tuve que ir al instituto. (Lin, entrevista 2)

Lin no estaba de acuerdo con la opinión de sus padres e hizo lo que le sugirió su profesor de matemáticas. Comentó: “Mis padres querían que repitiera curso, pero yo pensaba que el profesor tenía razón, así que no lo hice. Y me alegro de no haber repetido curso [...] No desperdicié otro año”.

En el relato de Lin también aparece una mayor comunicación con el profesor, que era relativamente escasa en la historia de Kan. Aunque la mayoría de las comunicaciones eran no verbales, Lin sintió la amabilidad de los profesores:

No hablábamos mucho, pero podía sentir que eran amistosos conmigo. [...] Por ejemplo, cuando me veían, me saludaban y me sonreían, nada especial. (Lin, entrevista 2)

Del mismo modo, Lin sentía que recibía una atención “invisible” por parte del profesor de español. Explicó que “sabía que mi nivel de lengua no era tan bueno como el de otros estudiantes, así que se ocupaba de mí y me daba consejos”, “me decía que podía preguntarle si no entendía algo. De vez en cuando, cuando pasaba a mi lado en clase, me miraba amablemente, y a veces me hacía preguntas a propósito para que me implicara”. Además, el profesor de español utilizaba un tipo específico de deberes para conseguir que todos los alumnos participaran en clase. Lin reveló:

Por ejemplo, si íbamos a leer algo en la siguiente lección, asignaba a algunos alumnos para que leyeran en voz alta [y nos pedía que practicáramos en casa]. Luego yo leía y practicaba en casa. Cuando leía el texto en clase, me hacía comentarios, como que mi tono no debía ser demasiado rápido y que debía hablar más claro, así que me ayudó a mejorar poco a poco. (Lin, entrevista 1)

3.7. Relaciones entre iguales

Ni Kan ni Lin entablaron muchas amistades con compañeros locales en la escuela, pero sí tenían algunos amigos chinos. En el caso de Kan, los niños inmigrantes de China que vivían cerca de donde él vivía decidieron matricularse en el mismo colegio, así que en segundo de secundaria, de repente había muchos alumnos chinos en su grupo. Aunque se ayudaban mutuamente de vez en cuando, la mayoría de las veces se saltaban las clases juntos y se iban al cibercafé a jugar a videojuegos. La aversión a la escuela, combinada con la atracción por los videojuegos y estar con los amigos, hizo aún más imposible que Kan progresara en sus estudios:

Por ejemplo, un día había ido andando al colegio y quería ir a clase. La clase del día me pareció bien. Había educación física y matemáticas. Yo quería ir, pero un compañero dijo que él no. Esto me influyó, así que también quise ir con él y saltarme la clase. (Kan, entrevista 2)

Las faltas de asistencia a clase no eran exclusivas de Kan y sus compañeros chinos, sino típicas de los alumnos chinos inmigrantes de su colegio. Incluso había veces en que había alumnos de distintos cursos que se saltaban las clases todos juntos. Como recordaba Kan, “había seis o siete alumnos de mi clase, y había uno de noveno y otro de décimo”.

3.8. Unas diferencias observadas entre los dos sistemas

Durante las entrevistas, aprendí algunas diferencias entre las escuelas de China y España. Por ejemplo, en China, los entrevistados practicaban tenis de mesa como deporte habitual, mientras que, en España, la mayoría de sus compañeros jugaban al fútbol. En segundo lugar, la preparación para los exámenes de acceso a la universidad en España se describió como menos estresante que en China.

La diferencia en la que me centraré es la relación entre los profesores y los alumnos y sus padres. Los profesores de China parecían tener más contacto con los padres y conocían mejor la situación familiar de los alumnos, mientras que los profesores españoles, por diversas razones, no lo hacían o se sentían incómodos haciéndolo. Como señala Rodríguez Martínez (2009), uno de los participantes en sus entrevistas afirmó que desconocía las situaciones sociales y personales de los alumnos, y que no le apetecía preguntar al respecto. Kan compartido:

Los [profesores en España] no eran tan atentos como los chinos. Tenían una forma distinta de trabajar. Se limitan a enseñarte en clase, y puedes ir a preguntarle si no lo entiendes, pero después de clase, no tiene nada que ver contigo. Creo que es así. No hay una responsabilidad continua para ellos. No asumen ese tipo de responsabilidad. [En China] Recuerdo un ejemplo muy claramente. Como mi hermana y yo íbamos a la misma escuela, ella iba dos años por delante de mí, en tercer curso por aquel entonces. Cuando llegó a cuarto, probablemente era más traviesa, y a veces no le iban muy bien los estudios [como de costumbre]. Su profesora iba a visitar a mi hermana y hablaba con ella sobre el tema y le pedía que se lo contara a mis padres. Intentaba averiguar por qué, de repente, no le iba tan bien como antes. (Kan, entrevista 2)

4. DISCUSIONES

Este estudio tenía como objetivo explorar la transición educativa de los estudiantes chinos inmigrantes de 1,5 generaciones en España. Los resultados revelaron que este proceso no estuvo exento de problemas. Por el contrario, estuvo plagado de dificultades.

Para empezar, los emigrantes chinos en España, especialmente los procedentes del pueblo Qingtian de la provincia de Zhejiang, vivieron en una época en la que su pueblo era más pobre que otras zonas, y China estaba menos desarrollada que otros países occidentales. La mayoría de los Qingtianos habían abandonado primero su pueblo e intentado ganarse la vida en otras provincias chinas. Por ello, la mayoría de los padres dejaban a sus hijos al cuidado de los abuelos a una edad temprana, como en el caso de los dos sujetos de este estudio. Poco a poco, las historias de parientes que hacían fortuna en el extranjero despertaron el interés de la gente por salir al extranjero, y los emigrantes experimentados ayudaron a los nuevos a emigrar. Su objetivo era claro: ganar dinero. Las entrevistas mostraron que la mentalidad era compartida entre padres e hijos.

Como resultado, la educación de la mayoría de los estudiantes migrantes de Qingtian recibía poca atención por parte de sus padres. Bien porque, como nuevos emigrantes, los padres también tenían dificultades en su trabajo y no tenían tiempo, bien porque hacían más hincapié en la responsabilidad de los hijos de servir al negocio familiar (Robles-Llana, 2018) y consideraban menos esencial la educación de los hijos. Las entrevistas también revelaron que la principal

razón para asistir a la escuela era mejorar las habilidades lingüísticas. Un título universitario se consideraba parte del plan para hacer más próspero el negocio familiar. La ausencia de los padres en la educación de los hijos también era probablemente consecuencia de sus dificultades para adaptarse a una nueva sociedad y de su falta de dominio del idioma. Como menciona Kan, “no sabían qué hacer. Hablaban peor español que yo”. En este sentido, los estudiantes inmigrantes de 1,5 generación se encontraban en una situación vulnerable en la que se enfrentaban a una serie de dificultades que iban desde la adaptación cultural hasta la adquisición del idioma y la posible discriminación racial. Sin embargo, apenas podían obtener apoyo o ayuda de su familia. Tenían que arreglárselas solos.

He utilizado la palabra “solos” porque recibían igualmente escaso apoyo y ayuda de sus compañeros y profesores. Ninguno de los dos participantes tenía muchos contactos con estudiantes locales. En cuanto al contacto con alumnos del mismo origen, Lin se adaptó a la soledad, ya que no había muchos alumnos inmigrantes chinos en su centro. En cambio, para Kan, la agrupación de inmigrantes chinos constituyó la principal fuerza que normalizó e instigó la falta a clase. Sus experiencias se corresponden con lo mencionado por Mayoral Peñas et al. (2020): los alumnos inmigrantes alcanzan mayores tasas de éxito educativo si estudian en centros donde el porcentaje de inmigrantes no es demasiado elevado.

Además, los participantes tenían muy pocas interacciones con sus profesores y rara vez se comunicaban con ellos de forma activa. En este sentido, nuestros participantes podrían considerarse alumnos pasivos que rara vez comentaban con los profesores sus dificultades y problemas. Los contactos que Lin establecía con sus profesores eran iniciados principalmente por éstos, que le prestaban especial atención invitándole a conversaciones en el despacho o recurriendo a actividades especiales en clase para que participara más. En cambio, en el caso de Kan, nunca se supo realmente la razón por la que faltaba con frecuencia a clase y, hasta cierto punto, se ignoró su sufrimiento por no entender las lecciones.

Esto se corresponde en parte con la tendencia mencionada por García Fernández y Goenechea Permisán (2009) de que las políticas españolas se basan más en la teoría del déficit, en la que la diversidad cultural se ve como una fuente de problemas. Las reacciones de algunos profesores evidencian esta creencia: piensan que no son responsables de educar a los inmigrantes en las clases ordinarias porque es trabajo de los profesores de idiomas. Además, la poca disposición de algunos alumnos inmigrantes a comunicarse con los profesores de los cursos regulares podría reforzar esta perspectiva. Por lo tanto, se produce un “abandono mutuo”: los profesores ignoran a los alumnos inmigrantes que no entienden la clase, no participan o no se comunican. Mientras tanto, los alumnos pierden gradualmente el interés y finalmente abandonan el intento.

Curiosamente, ambos compartían la observación de que en las clases de matemáticas recibían más atención de los profesores. Es decir, los alumnos inmigrantes podían ser algo más visibles cuando les iba bien y tendían a ser más transparentes cuando tenían dificultades. La falta de atención de los profesores podría deberse a su falta de tiempo y energía, ya que tienen que gestionar a alumnos indisciplinados. Esto también podría estar relacionado con la cultura educativa española, en la que se valora mucho la participación de los alumnos (Pérez Milans, 2006). En el caso de Kan, la mayoría de los profesores, excluidos los de matemáticas, apenas se preocupaban por él ni le preguntaban por qué no asistía a clase, por lo que su decisión de abstenerse de

participar en clase era una respuesta razonable. En este sentido, los alumnos inmigrantes que iban superando dificultades recibían gradualmente más atención y tenían la oportunidad de mejorar en la escuela; los que tenían dificultades eran más invisibles y recibían poca atención y ayuda práctica. Por lo tanto, según esta teoría, el hecho de que un alumno inmigrante pueda o no superar las barreras lingüísticas y participar gradualmente en clase podría considerarse responsabilidad exclusiva del alumno.

Las entrevistas también revelaron una perspectiva sobre las diferencias entre los profesores chinos y españoles. Según el relato de Kan, la mayoría de los profesores de Qingtian prestaban comparativamente más atención a los alumnos. Esto se percibía porque hablaban con los alumnos o insistían en hablar con sus padres cuando creían que el alumno no iba muy bien en sus estudios. De este modo, los niños sentían que, si no estudiaban a conciencia, habría consecuencias. Sin embargo, en España, estudiar o no parecía más una elección individual del alumno, y era menos probable que los profesores preguntaran a un niño por qué no escuchaba en clase o por qué no había venido el otro día. Kan creía que a veces se lo preguntaban simplemente por formalidades. En consecuencia, con unos padres que disponían de poco tiempo para ocuparse de la educación de sus hijos o tenían escasos conocimientos sobre cómo ayudar a sus hijos y con unos profesores que parecían “indiferentes”, algunos alumnos inmigrantes desarrollaban un intenso hastío y abandonaban poco a poco el estudio.

Otro elemento crítico que dificulta la integración son sus diferentes gustos deportivos e intereses recreativos: mientras que a los estudiantes locales les gusta jugar al fútbol, los estudiantes chinos inmigrantes prefieren el ping-pong. Bastian Carter-Thuillier et al. (2017) indican que las actividades deportivas podrían afectar positivamente a la educación intercultural, ya que, a través del deporte, los estudiantes pueden relacionarse con los demás y aprender más sobre sus diferencias y similitudes. Sin embargo, las limitadas actividades deportivas en la escuela restringieron, en cierta medida, la posibilidad de los estudiantes de relacionarse con personas diferentes.

5. CONCLUSIONES

La barrera del idioma se considera un obstáculo importante en los estudios de los entrevistados y una de las razones por las que no pueden socializar ni encontrar amigos, sobre todo con los estudiantes locales. Este hecho se refleja en las entrevistas, ya que expresan abiertamente que les falta comunicación e interacción con sus compañeros nativos.

A la hora de superar la barrera, el apoyo que recibieron de sus padres fue relativamente escaso debido a las limitaciones lingüísticas y laborales de éstos. Por lo tanto, comparando las dos historias, queda claro que el apoyo recibido de los profesores está inextricablemente ligado a las expectativas académicas de los alumnos inmigrantes y a su potencial para completar sus estudios.

La atención y el apoyo de los profesores es un factor que anima a los alumnos a perseverar en su esfuerzo por escuchar y dominar una lengua. La práctica de la escucha constante les ofrece la posibilidad de mejorar gradualmente sus competencias lingüísticas y facilita así su adaptación. Por desgracia, no es una tarea fácil, ya que, si no hay suficiente motivación y apoyo por parte de padres y profesores, rendirse se convierte en la opción más fácil. Como los alumnos piensan que comprender es imposible, no intentan aprender en el aula.

La falta de apoyo de los profesores podría mejorar si éstos prestaran más atención a los alumnos. Por ejemplo, los profesores podrían intentar comprender un poco más la situación de los alumnos, hablar con ellos, saludarles con una sonrisa, mirarlos amablemente en clase y utilizar técnicas específicas para hacerles participar. Van Manen (1999) escribe que los profesores que son pedagógicamente sensibles a los niños suelen serlo también a sus antecedentes, historias personales y cualidades y circunstancias particulares. Un gesto táctil deja huella en el niño.

Sin embargo, la falta de apoyo por parte de los profesores no podría simplificarse como responsabilidad de los profesores, ya que también existe una falta de sistema de apoyo para los propios profesores. Según Figueredo-Canosa et al. (2020), en Andalucía, la formación intercultural sigue siendo un reto para el sistema de formación del profesorado. Los procesos formativos actuales no proporcionan suficientes competencias interculturales para que el profesorado pueda trabajar en contextos multiculturales. Es decir, la falta de atención que sufre el alumnado inmigrante es más bien un problema sistemático. Por lo tanto, una colaboración interinstitucional más estrecha entre diversos sectores es vital para atender las diversas necesidades de la población inmigrante. Deberá estar integrada en las políticas y, lo que es más importante, contar con el apoyo de una financiación suficiente (Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2019).

REFERENCIAS

- Alba, R. y Nee, V. (1997). Rethinking assimilation: Theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31(4), 826-874.
- Álvarez-Sotomayor, A. & Gutiérrez-Rubio, D. & Martínez-Cousinou, G. (2017). ¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español. *Revista Española de Sociología (RES)*, 27 (1), 83-106. Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.5>
- Antolín, J. B. (1998). The Chinese in Spain. En G. Benton y F. N. Pieke (ed.), *The Chinese in Europe* (pp. 211-235). St. Martin's Press, Inc.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International migration*, 30, 69-69.
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *Boletín Elcano*. <https://acortar.link/RTcrOc>
- Cole, A. L., and Knowles, J. G. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. AltaMira Press.
- Duan, C., & Yang, K. (2008). The Left-behind children in rural China. *Population Research*, 32(3), 15-25.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo ilustrado*. Paidós.
- Espejo, L. (2008). El fenómeno de la inmigración de España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 13-47.
- Fernández-Hawrylak, M. & Heras Sevilla, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 24-39. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.1.12787>
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & López Berlanga, M. C. (2020). Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81-95.

- García Fernández, J. A., & Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación intercultural: Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Wolters Kluwer España. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/64389>
- Harklau, L., Losey, K. M., & Siegal, M. (Eds.). (1999). *Generation 1.5 meets college composition: Issues in the teaching of writing to U.S.-educated learners of English*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Instituto Nacional de Estadística (2022, June 21). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2022 Estadística de Migraciones (EM)*. Año 2021. Retrieved from <https://acortar.link/1b5mKa>
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Morata.
- Mancila Mancila, I. (2015). *Saberes y experiencias de vida de una joven, hija de padres inmigrantes chinos y su familia en Andalucía. Un estudio biográfico*. [Doctoral dissertation, University of Malaga]. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga.
- Martínez, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 285-317.
- Mayoral Peñas, M., Jiménez Blasco, B. C., Sassano Luiz, Silvana., & Resino García, R. (2020). Inmigración y educación: Desigualdades y experiencias de discriminación en la comunidad de Madrid. *Espacio, tiempo y forma*, 13, 191-213. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/etfvi.13.2020.26259>
- Pérez Milans, M. (2006). Spanish Education and Chinese Immigrants in a New Multicultural Context: Cross-cultural and Interactive Perspectives in the Study of Language Teaching Methods. *Journal of Multicultural Discourses*, 1(1), 60-85. <https://doi.org/10.1080/10382040608668532>
- Pérez, L. C., & Montero-Sieburth, M. (2014). Revisión de la investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico de estudiantes latinoamericanos en España. *Paideia*, (55), 11-33.
- Reyneri, E., Fullin, G. (2011). Labour market penalties of new immigrants in new and old receiving West European countries. *International Migration*, 49(1), 31-57.
- Robles-Llana, P. (2018). Cultural identities of children of Chinese migrants in Spain: A critical evaluation of the category 1.5 generation. *Identity*, 18(2), 124-140.
- Rodríguez Martínez, D. (2009). Chicos y chicas inmigrantes en el proceso de incorporación a un centro de secundaria. ¿Éxito o fracaso? *Revista Iberoamericana de Educación* 49(5), 1-15.
- Rodríguez Martínez, D. & Luque de la Rosa, A. (2012). Historia singular de una chica inmigrante a su paso por el primer ciclo de la Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [REIFOP]*, 15(3), 17-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228008>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Darmody, M. (2019). Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 41-57.
- Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality. *International migration review*, 31(4), 923-960.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.

Estereotipos de género en las trayectorias de los profesionales masculinos dedicados a la Educación Infantil

Gender stereotypes in the trajectories of male professionals dedicated to Early Childhood Education

Valle Saldaña Vadillo*

Recibido: 23 de mayo de 2023 Aceptado: 20 de mayo de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Saldaña Vadillo, V. (2024). Estereotipos de género en las trayectorias de los profesionales masculinos dedicados a la Educación Infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 160-180. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.16853>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.16853>

RESUMEN

A lo largo de la historia, la Educación Infantil ha estado a cargo de las mujeres. Esta tradición cultural ha favorecido la proliferación de estereotipos de género en relación con el cuidado de la infancia y su educación en los primeros años de vida. El hombre no ha sido bien considerado socialmente para la docencia en el nivel de Educación Infantil y este ha asumido su papel secundario en la educación de la infancia. A través de una investigación cualitativa, y mediante la implementación del método biográfico-narrativo, en el presente estudio se analizan los relatos de vida de dos varones andaluces de distinta edad y titulación (maestro de Educación Infantil y técnico en Educación Infantil) con el fin de conocer sus experiencias formativas y profesionales. El análisis de su experiencia lleva a reflexionar acerca de tres cuestiones fundamentales: el importante papel de la educación desde la infancia libre de sesgos de género; la importancia de la formación inicial para apostar por un modelo de docente comprometido con la escuela y la educación en los primeros años de vida; y la apuesta por una práctica de aula que elimine las diferencias de género.

Palabras clave: género; docentes; hombres; Educación Infantil; estereotipos

ABSTRACT

Throughout history, Early Childhood Education has been in charge of women. This cultural tradition has favored the proliferation of gender stereotypes in relation to child care and education in the first years of life. The man has not been well considered socially for teaching at the Early Childhood Education level and this has assumed the secondary role of him in the education of childhood. Through qualitative research, and through the implementation of the biographical-narrative method, in this study the life stories of two Andalusian men of different ages and qualifications (Early Childhood Education teacher and Early Childhood Education technician) are analyzed in order to learn about their training and professional experiences. The analysis of their experience leads us to reflect on three fundamental issues: the important role of education from childhood free of gender bias; the importance of initial training to support on a teacher model committed to school and education in the first years of life; and the commitment to a classroom practice that eliminates gender differences.

Keywords: gender; teachers; men; Early Childhood Education; stereotypes



*Valle Saldaña Vadillo [0000-0002-9193-3257](https://orcid.org/0000-0002-9193-3257)

Universidad de Valladolid (España)

valle.saldana.1b@gmail.com



1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la mujer ha sido la encargada del cuidado y la educación de la infancia. A pesar de los avances sociales que han ido sucediendo a lo largo de los años, estas tareas continúan vinculadas al género femenino. Lo prueban los datos que nos ofrece el Instituto Nacional de Estadística, en los que se afirma que en la Unión Europea más del 80% de las mujeres de entre 25 y 49 años (con hijos menores de edad) cuida a sus hijos diariamente, frente a un 60% de los hombres. Estos datos se reproducen si nos fijamos en el nivel educativo de Educación Infantil, donde se supera el porcentaje de 90% cuando hablamos del número de mujeres que imparten docencia en este nivel.

Esta realidad, un tanto desolador, es el resultado de un proceso social e histórico, complejo y multidimensional de feminización asentado en la construcción científica y social del cuerpo femenino que ha impuesto y justificado las relaciones de género y la división sexuada del trabajo, a la par que ha feminizado colectivos profesionales como el educativo o el sanitario (González et al., 2021, p. 77).

Las mujeres han sido las principales figuras de referencia en la etapa infantil; es por ello por lo que las características asociadas a este género se han vinculado a dicho nivel educativo. La incorporación de la mujer a la educación se remonta a los siglos XVIII y XIX, periodo en el que se conformaron unos modelos de maestra según las demandas sociales. Como explica González (2021) existían las maestras analfabetas, encargadas de la enseñanza de las tareas del hogar a las niñas, para la cual no recibían formación; las maternas dedicadas a la enseñanza, aunque su labor se orientaba a contenidos vinculados a la salud, higiene y alimentación de los niños y las niñas; y las racionales intuitivas, que demandaban una formación cualificada.

Cuando en el siglo XX la mujer consiguió ingresar en los estudios universitarios, la brecha entre las titulaciones “masculinas y femeninas” aumentó, ya que se crearon nuevas titulaciones como “matrona, institutriz y enfermera” (González, 2021, p. 77).

Por tanto, los adjetivos que se le atribuyen a cada género y la escasa valoración hacia la etapa de infantil han generado situaciones desfavorables hacia este nivel educativo: la feminización de la profesión y la eliminación de una educación basada en la equidad de género.

Como docente de Educación Infantil se siente la obligación de profundizar sobre esta realidad que nos acompaña, la de la feminización de esta etapa educativa, generando un espacio de reflexión sobre la necesaria presencia masculina en las aulas de este nivel. Con este propósito, la investigación que se presenta parte del testimonio de dos profesionales varones de Educación Infantil de diferentes edades, para analizar sus experiencias académicas y profesionales siendo hombres en un nivel educativo, como decíamos, fuertemente feminizado.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Antecedentes pedagógicos de la educación infantil

La Educación Infantil (EI) nace en el siglo XVIII con la creación de las primeras escuelas creadas por el pastor Oberlin. Años más tarde, Jean Paul Richter, formula una teoría de la educación en

la cual menciona que es necesario reconocer la función de la madre en la educación. Oberlin y Richter desarrollaron sus ideas a partir de las aportaciones esenciales de Comenio, Rousseau y Pestalozzi, autores referentes en la pedagogía de la Educación Infantil (Sanchidrián y Berrio, 2010). El primero de ellos, Comenio, da información a los padres sobre cómo cuidar a sus hijos ya que considera que las familias tienen que hacer frente a sus obligaciones.

Rousseau expresa que la madre debe ser la nodriza; siendo tierna y protectora. Asimismo, asegura que, cuando el niño supera la primera niñez, este debe pasar a manos del padre ya que considera que es el mejor instructor para contribuir en la educación “natural”: engendrar, nutrir y educar hombres sociales (Vega y Ayerbe, 2013).

Por otro lado, Pestalozzi, como exponen Sanchidrián y Berrio (2010), hace hincapié en que son el maestro y la madre los encargados de estimular la actividad, considerando que hay que educar a las madres ya que estas deben asumir que son las primeras educadoras, teniendo que ser capaces de enseñar al infante/a desde el amor, y no el temor o castigo.

Otro pedagogo que aportó numerosas ideas a la Educación Infantil fue Fröbel. Creó en 1840 los “Kindergärten”, y también defiende la idea de que la figura materna es esencial para que el bebé aprenda a distinguir los objetos del mundo exterior de sí mismo; además, considera que los jardines de infancia son lugares de formación para las niñeras, amas y hermanas mayores (Sanchidrián y Berrio, 2010).

A finales del siglo XIX surgieron ideas renovadoras en relación con la educación debido a la necesidad de ofrecer una enseñanza alejada de la tradición: actividad, libertad y autonomía del alumnado. Sobre ello se asienta un movimiento que se acuñó con el término de “Escuela Nueva” que buscaba la actividad psicomotora partiendo de los intereses del alumnado (Narvárez, 2006). Con esta, algunos pedagogos como María Montessori, John Dewey y Ovide Decroly, consideraron la idea de crear sus propias metodologías para reformar la etapa de Educación Infantil y, en consecuencia, este nivel educativo tomó un gran impulso durante el siglo XXI.

Se aprecia, por tanto, que la educación de la infancia es un aspecto que preocupa en el ámbito de la pedagogía, ya que es la base del sistema educativo. A pesar de ello, resulta alarmante la visión que tienen todos los referentes teóricos de esa Educación Infantil en relación con la mujer. Esta se presenta como parte esencial y figura única en los cuidados y la educación en los primeros años de vida, dando pie a esa estereotipación femenina educativa. Además, se puede apreciar que muchos de los pedagogos que se destacan en el ámbito educativo son hombres, a excepción de Montessori, una realidad que también nos da algunas informaciones iniciales sobre la cuestión que tratamos.

2.2. Breve evolución histórica de la educación infantil en España

La educación más temprana de la infancia sobre la cual se tiene registro en España empieza en la Edad Media. Fernán Caballero, literario, y Andrés Manjón, pedagogo; afirman que las “Escuelas de amiga” supusieron el nacimiento de la educación no formal de los párvulos en España. Se trataba de unas pseudoescuelas, en las que se custodiaba a los niños en ausencia de la madre. Manjón explica que en estas escuelas había una mujer mayor, generalmente viuda o soltera, que

cuidaba a niños y niñas por cinco céntimos diarios; además, les enseñaba a rezar y, en ocasiones, a leer. Por tanto, la función que predominaba en estas escuelas era asistencial, pero en pequeña parte también era instructiva (Cano y Revuelta, 2010). La visibilidad de esta realidad nos lleva a apreciar que, en España, los comienzos de la Educación Infantil nacieron de la figura femenina.

Por otro lado, es importante señalar que las escuelas infantiles del siglo XIX estuvieron influenciadas por el método de Pestalozzi, el cual consideraba que “los niños debían ser educados desde la cuna por una mujer” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 41).

En 1876 se creó una cátedra aplicada a la enseñanza de párvulos basada en el método de Fröbel a través de la cual se instauraba la escuela modelo de párvulos para la formación de maestros y maestras. Dos años más tarde, el Ministerio de Fomento publicó unas normas para poner en funcionamiento estas escuelas. Para nombrar a los docentes encargados de formar a los futuros maestros y maestras fue necesaria una oposición, por la cual obtuvieron plaza 2 hombres y 4 mujeres. Así, observamos que sigue siendo la mujer la principal figura educativa.

No obstante, en el primer Congreso Pedagógico Nacional realizado en 1882, se debatió si el profesorado debía ser masculino o femenino. Finalmente, se concluyó que debían ser ellas las encargadas de la educación ya que, como se señaló en el Real Decreto de 1882, la enseñanza de la niñez debía ser de la mujer por “sus dotes y condiciones especiales en relación con la idea de la familia y su cariñoso y proverbial instinto al amor de la infancia” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 145).

Durante la Segunda República (1931-1939), hubo figuras como Rosa Sensat, educadora en Barcelona, que enaltecieron los conocimientos femeninos. Dicha educadora reflexionó sobre el deterioro de métodos pedagógicos como el de Montesino y redactó unos principios que orientaban la práctica de la escuela de párvulos: “ambiente familiar y trato maternal; atención a la lengua materna del niño; respeto a la libertad de desarrollo y educación basada en la actividad, el juego y el trabajo” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 257).

En la Guerra Civil los hombres fueron llamados al frente; mientras, a las mujeres se les dijo que debían cumplir su papel en el hogar; acrecentando así los roles de género (Domenech, 2016). Al terminar dicha guerra, muchas mujeres se reincorporan al ámbito universitario y, aunque se observa su presencia en diversos ámbitos, esta es mayor en áreas del cuidado, como Farmacia (Cruz, 2002)

En el periodo de la posguerra se produjo una gran reformulación de la organización de la enseñanza y la práctica escolar. Primó la religión en la educación y se suprimió la coeducación. El currículum educativo de estos años era distinto y, aunque tenían asignaturas comunes como Educación Física y Formación del Espíritu Nacional, los contenidos no eran los mismos ya que, en la segunda asignatura mencionada, los varones estudiaban teoría política, mientras que las mujeres se dedicaban a aprender contenidos relacionados con el servicio y la atención a la familia (Amo, 2009).

Estos aspectos se verían reflejados en la Ley de Educación Primaria de 1945, en la cual se explicita que la educación debía ser diferente en función del sexo, siendo la femenina preparatoria para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas. A su vez, en esta ley aparecen explicados aspectos de las escuelas maternas y de párvulos, por ejemplo, que estas debían ser únicamente formadas por féminas y tenían que reflejar la vida del hogar.

Entre 1950 y 1955 el ingreso de España en organismos como la UNESCO provocó la necesidad de modificar la ideología tradicional por una pedagogía activa, “con la consecuente integración de la mujer en el mercado laboral y la incorporación al mundo educativo de maestros de una generación que no estaba marcada directamente por la guerra” (Monés y Busquets, 1991, p. 182).

Por otro lado, en relación con la formación académica de mujeres y hombres se observa que, en la época de la Transición, la cual comienza en 1975, la mayoría de estudiantado universitario era masculino. La promulgación de la Constitución Española de 1978 fue el punto de partida para superar la desigualdad que venía existiendo entre el hombre y la mujer (Millán, et al., 2015). No obstante, como comentan estos autores, se aprecia que un 70% de las mujeres trabajadoras se dedicaban al sector servicios. Esto evidencia la presencia de estereotipos relacionados con los oficios.

En pleno comienzo de la democracia (1977), la Educación Infantil se seguía considerando una tarea femenina, algo que seguirá ocurriendo décadas más tarde. En el Ministerio de Educación se registran datos de los distintos cursos académicos, en los que se observa que, durante el curso 1981/82 el profesorado varón de educación preescolar en España, tanto de centros públicos como privados, representaba un 4% del total de docentes. En el curso 1990/91 se aprecia que este porcentaje apenas varía, ya que conforman una representación del 4,7%.

A pesar de que la sociedad ha evolucionado a lo largo de la historia contemporánea, a finales del siglo XX seguíamos con tasas muy altas de mujeres entre el profesorado de Educación Infantil. Su carácter no obligatorio y el rol tradicional femenino que ha marcado la docencia de este nivel son dos claves para entender estas cifras.

2.3. La educación infantil en nuestros días

Los profesionales de Infantil se han ido formando a través de distintos Grados: universitario y de Formación Profesional. Como narran Sanchidrián y Berrio (2010), el grado universitario prepara para ser docente especialista en EI (0 a 6 años) y la Formación Profesional para ser técnico/a superior en EI (0 a 3 años).

En el siglo XX, se consideró la iniciación de nuevos estudios de Formación Profesional para dar respuesta a las condiciones socioeconómicas y tecnológicas, creándose así el título de Técnico Auxiliar y Especialista en Jardines de Infancia. En este mismo tiempo se regulan las guarderías en las que se encuentra una prevalencia de atención asistencial sobre la educativa.

A finales de siglo XX, la Educación Infantil recibe más importancia debido a “la consideración del niño como sujeto de derecho y no como propiedad de sus progenitores” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p. 374). En 1989 se propone una ampliación de este nivel educativo que abarque de los 0 a 6 años ya que, hasta entonces, la edad mínima para la incorporación educativa era los 2/3 años. Esta reformulación aparece escrita en el “Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo” y a través de este se proponen otras renovaciones como la necesidad de considerar las escuelas infantiles con carácter educativo y no como guardería, potenciando las capacidades cognitivas, físicas, afectivas, creativas y sociales de la infancia (Sanchidrián y Berrio, 2010).

A pesar de estas reformas, se sigue apreciando la diferencia de educación que reciben unos y otros. Como comenta Korol (2007):

En el interior de la escuela, niños y niñas aprenden a preferir, se entrenan de manera diferenciada en distintas habilidades y aptitudes, y también, en saberes. La escuela es un espacio de socialización diferenciada, con reglas sumamente estrictas, aunque muchas veces invisibles, colocando a cada sujeta/o en su sitio, de acuerdo a las expectativas y estereotipos de género. Por ejemplo: la violencia, competencia y triunfo son la afirmación de la identidad masculina, y el silencio, la amabilidad y el servicio son constituyentes de la identidad femenina (p. 114).

Respecto a las etapas que conforman la EI; en 2006, con la Ley Orgánica de Educación, se entiende la Educación Infantil como una única etapa formada por dos ciclos: primer ciclo de 0 a 3 años y segundo ciclo de 3 a 6 años.

Por otro lado, la formación del profesorado prevalece en las universidades; siendo estas las encargadas de diseñar los planes de estudio. Para acceder al ámbito laboral, se pueden emplear dos vías: realizar un concurso oposición basado en distintas pruebas, en función de la Comunidad Autónoma, o acceder a un centro privado mediante un contrato laboral. De este modo, no se limitan los contratos ni pruebas a hombres o mujeres, ya que cualquiera puede acceder a ellas.

Cabe mencionar que las universidades no son las únicas implicadas en esta formación educativa; también existen numerosos centros y asociaciones. Por ejemplo, la “Asociación Mundial de Educadores Infantiles”, los centros de profesores o distintos cursos de especialización (Sanchidrián y Berrio, 2010).

A pesar de los cambios y mejoras experimentados a lo largo del presente siglo, el número de profesionales educativos sigue estando influido por los estereotipos de género. Esta afirmación puede explicarse si nos fijamos en los datos estadísticos del Ministerio de Educación y Formación Profesional recogidos durante el curso 2020/21, los cuales son los datos más actuales de los que se tiene registro.

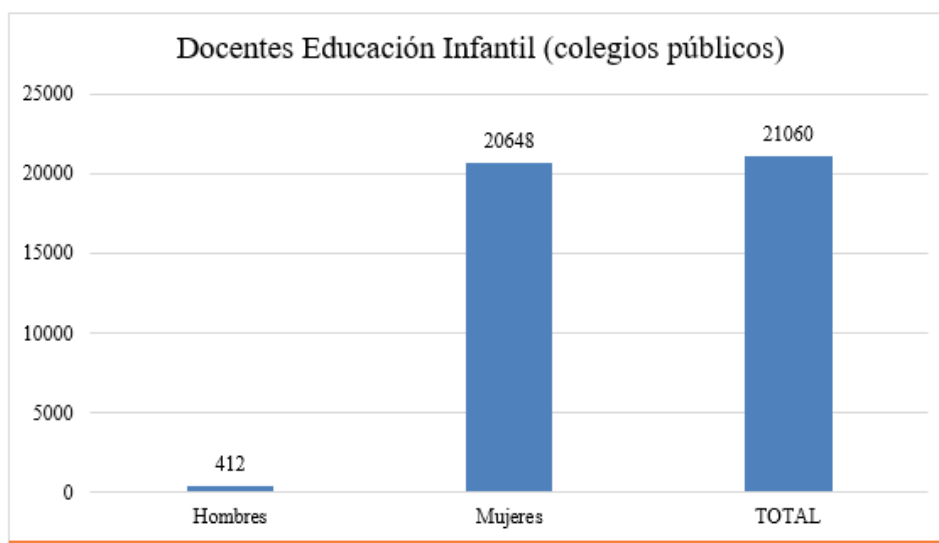


Ilustración 1. Docentes empleados en Educación Infantil en España por sexo (2020/2021). Datos extraídos de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

El porcentaje de docentes varones de Educación Infantil en España es del 1,9%. En cambio, las maestras conforman un grupo del 98,1%. Estos datos son extraídos de centros públicos; en los privados, se observa que el profesorado varón aumenta la proporción en pequeña medida, resultando una representación del 2,2%.

Si seguimos aumentando el nivel educativo apreciamos que los resultados siguen inclinando la balanza hacia el sexo femenino.

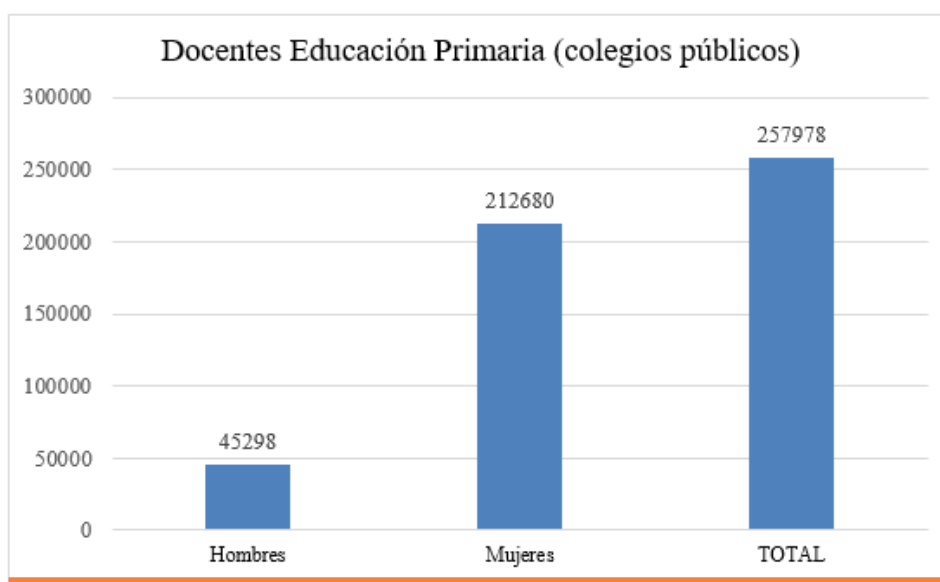


Ilustración 2. Docentes empleados en Educación Primaria en España por sexo (2020/2021). Elaboración propia, datos extraídos de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

En este caso el porcentaje de hombres docentes en colegios públicos es del 17,6% y en los privados el 22,1%. En ambas gráficas presentadas se observa que la mujer sigue siendo protagonista en la docencia de estos niveles educativos, siendo un 98% en EI y un 82% en EP.

En relación con la formación inicial del profesorado, tanto del Grado como del Ciclo, los datos estadísticos del curso 2020/21 recogen que, en España, la enseñanza infantil está regida por un 91,6% de mujeres y un 8,4% de hombres; dato que se asemeja a la comunidad en la que se contextualiza el estudio, Andalucía, con un 92,6% de mujeres y un 7,4% de hombres. No obstante, analizando el porcentaje de los últimos cinco años, se observa que existe un aumento de hombres en la formación inicial universitaria; aunque este únicamente es del 1,6%. La falta de presencia de hombres durante la Educación Infantil se debe a motivos culturales, estereotipos, prestigio social y bajo salario (Romero y Abril, 2008).

Todo lo comentado anteriormente da lugar a una reflexión objetiva acerca de la feminización de la profesión docente vinculada al nivel de Educación Infantil, la cual está repleta de estereotipos que se reflejan en el profesorado varón: su manera de actuar con el alumnado y los prejuicios de las familias, entre otros. Es decir, al tener la idea arraigada de que las mujeres han sido las principales figuras en la EI, las familias muchas veces tienen incertidumbre sobre la presencia del hombre en el aula, lo cual genera una modificación de actitud por parte de los docentes.

3. METODOLOGÍA

3.1. La investigación cualitativa y el método biográfico narrativo. El punto de partida

La investigación se asienta sobre una metodología cualitativa. La investigación cualitativa “es aquella que utiliza preferente o exclusivamente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados” (Cauas, 2015, p. 2). Habitualmente la metodología cualitativa se usa en las Ciencias Sociales, según explica Guerrero (2016). No obstante, en el ámbito educativo, Moreira (2002) expone que esta metodología suele buscar respuestas en relación con la enseñanza, aprendizaje, currículum y contexto educativo. Por tanto, puede considerarse una práctica necesaria en la educación ya que la investigación conduce a una reflexión, tanto al inicio como al final, que permite al docente investigador interactuar con los agentes educativos, comprendiendo; interpretando y ejecutando una mejora del sistema educativo a partir de las huellas pedagógicas (Cerrón, 2019).

El estudio se vertebra desde una rama de la investigación interpretativa: el enfoque biográfico-narrativo. Este, es un método que permite la recolección y el análisis de datos que produce la persona que comparte sus experiencias. “En este sentido, la tarea del investigador es la de interpretar la vida de un sujeto en un continuo contexto experiencial” (Landín et al., 2019, p. 237), teniendo en cuenta que son necesarios cuatro habilidades por parte del investigador: observar, escuchar, comparar y escribir.

3.2. Diseño del estudio

Para mostrar el diseño de la investigación hablaremos de diversas fases, que establece Bolívar (2012):

En primer lugar, el objeto de estudio de esta investigación se centra en conocer las experiencias formativas y laborales de dos profesionales varones de EI en el contexto andaluz. Las razones que conllevaron a este tema de investigación se centran en la necesidad de reflexionar sobre cuestiones de Educación Infantil, las cuales surgen al conversar con el profesorado sobre la práctica docente y la feminización de la profesión.

En segundo lugar, se ha optado por el uso de entrevistas biográficas como principal fuente para la obtención de datos. A partir de esta técnica podemos conocer la realidad social, los contextos, costumbres y situaciones en las que el sujeto ha participado (Cordero, 2012, p. 53). En consecuencia, se ha elaborado un guion de 74 preguntas descriptivas sobre opiniones y sentimientos relacionados con la experiencia, con la intención de obtener una respuesta elaborada. Dichas preguntas están ordenadas en bloques (infancia y adolescencia; formación inicial y trayectoria profesional) para recuperar los relatos de vida y poder emitir una reflexión objetiva de los estereotipos de género en el ámbito educativo infantil. La estructuración de estos bloques se debe a la indagación cronológica que se pretende adquirir.

El modelo de entrevista utilizada es individual semiestructurada. De ese modo, se guiará mediante preguntas abiertas que se irán reformulando en función de la experiencia del participante.

Para la realización de esta entrevista es esencial que haya confidencialidad, con el fin de amparar la información íntima (Tonon, 2009). Para garantizarlo, se ha utilizado un consentimiento escrito.

Se realizaron 3 entrevistas (presenciales y online) con cada participante, llevándose a cabo entre los meses de febrero y junio de 2022.

En cuanto a la tercera fase, el análisis de datos se ha optado por un análisis temático centrado en el contenido del texto (qué dice el participante y no cómo lo dice), que servirán a la investigadora en el análisis (Bolívar, 2012).

Tabla 1: Categorías y subcategorías del análisis de los datos.

Infancia y adolescencia	Formación inicial	Trayectoria profesional
Disciplina	Distinto trato por ser un hombre	Primer contacto con el alumnado
Escuelas infantiles	Prejuicios	Prejuicios y maneras de actuar con el alumnado
Metodologías y experiencias educativas	Lenguaje inclusivo	Estereotipos marcados en el alumnado
Número de docentes en Infantil y Primaria	Minoría de hombres matriculados	Prejuicios y sentimientos de los docentes
Familias	Relación del alumnado de prácticas con ambos géneros	Diferencias entre la carrera de EI y el ciclo formativo (FP)

Para la última fase, el informe de investigación, se construye un relato polifónico que integra el relato de la investigadora y las palabras de los participantes. Para ello, se organizan los datos reuniendo por un lado los aspectos comunes y por otro los no comunes de los tres bloques de preguntas; además, se le dará un carácter tanto descriptivo como explicativo (Bolívar, 2012).

3.3. Criterios de rigor del estudio

El rigor de la investigación cualitativa comienza con el muestreo, que, en el caso de este tipo de investigación, es intencional y razonado. De esta manera, el muestreo en el que estamos inmersos es opinático ya que los participantes han sido escogidos debido al interés de su perfil para el estudio.

Otro criterio de rigor en la investigación cualitativa es la validez de la investigación y su consecuente análisis de datos.

Estos criterios no pretenden la generalización de resultados y están presentes a lo largo de toda la investigación.

3.4. Participantes

Los participantes han sido escogidos en función de su edad y la situación profesional en la que se encuentran. Se trata de dos hombres con edades comprendidas entre los 24 y 48 años que representan la población de referencia para el estudio. Se ha querido contar con dos testimonios de personas de diferentes edades que se encuentran en distintos momentos de la carrera y vida

profesional, con el fin de poder comparar sus trayectorias académicas y profesionales y valorar si realmente se perciben cambios en sus testimonios.

A continuación, se procede a realizar una presentación de los protagonistas del estudio:

JAIME. Nació en Málaga en el año 1997. Proviene de una familia biparental y tiene dos hermanos mayores. Pasó la mayor parte de su infancia con su madre y sus dos hermanos. Fue a la guardería y, posteriormente, a un colegio público; ambos en Málaga. El instituto al que fue era concertado y también se encuentra en Málaga. Actualmente cursa el primer año de su formación inicial como Técnico Superior de EI a través de un programa de Formación Profesional (FP) Dual. Esta enseñanza consiste en realizar prácticas desde el primer año, yendo dos días de la semana a la escuela infantil y el resto a clase presencial del ciclo formativo en su centro de referencia. Eligió la carrera de Magisterio por sus experiencias previas con niños y por la influencia de su madre, la cual es especialista en Audición y Lenguaje. No obstante, antes de realizar esta FP, estudió la carrera de Arte Dramático y un Máster de Educación Audiovisual; saber que podía implementar el teatro en la educación también le impulsó a estudiar esta FP. A parte de estudiar, trabaja en una sala de infantil con niños de 3 a 10 años.

ALONSO. Nació en Málaga en el año 1973. Proviene de una familia biparental y tiene un hermano; aunque pasó mucho tiempo de su infancia con su abuelo y su primo en el campo. Cursó su etapa preescolar en un pueblo de Málaga y la etapa de EGB la realizó en varios centros públicos porque se mudó de pueblo en diversas ocasiones por el trabajo de su padre. Concluyó el Bachillerato en Cádiz. Cursó su formación inicial en la Universidad de Málaga. Tras finalizar sus estudios en Educación, realizó el Grado de Psicología. No hizo la carrera de Magisterio por elección propia, sino que lo hizo por una serie de acontecimientos que marcaron su decisión: su baja nota en COU le impidió realizar la prueba de acceso a la universidad en junio, perdiendo la oportunidad de acceder a otras carreras. No obstante, Alonso verbaliza que estudió el Grado en Educación Primaria, dio clases en la ESO como interino y, tras actuar en ocasiones como profesor de apoyo en Infantil, decidió en 2004 que quería ser maestro de Infantil, preparándose las oposiciones de este nivel. Actualmente es maestro de Infantil en un colegio público de Málaga.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1. Educación en la infancia y la adolescencia

El bienestar en las personas es importante para que haya un progreso adecuado del desarrollo personal y social. Tanto las familias como las escuelas deben proporcionar este bienestar en la infancia, teniendo en cuenta que se deben satisfacer varias necesidades: biológica, cognitiva, afectiva, social y educativa (Fernández, 2015).

Los participantes que protagonizan esta investigación se encuentran dentro de una familia nuclear; Jaime proviene de una familia numerosa formada por padre, madre y tres hijos; mientras que Alonso tiene únicamente un hermano.

Ambos verbalizan que pasaron la mayor parte de su infancia con sus madres y hermanos ya que sus padres, debido a sus profesiones, no estaban muy presentes en el hogar.

El menor de los participantes expresa que cuando su padre se quedó sin trabajo, hubo un cambio en el ámbito familiar ya que a partir de ese momento fue la figura paterna la que se encargó de todas las tareas domésticas y el cuidado de los hijos.

Por otro lado, la disciplina que se vivía en cada hogar era muy dispar. En el caso de Jaime esta desarrollaba la educación y el respeto hacia todos los miembros de la familia, mientras que Alonso explica que durante su infancia vivió una disciplina coercitiva, en la que el castigo físico estaba muy presente.

Mi padre echaba mano del cinturón y no hacía falta que se lo quitara. (Mi madre) era peor todavía, cogía la zapatilla y te pegaba unos pellizcos... (Alonso).

Esta diferencia en el trato a la infancia parece estar relacionada con el momento social en el que se ha criado cada uno de los protagonistas. Alonso nació en 1973, cuando España estaba al final de una Dictadura. Su educación empezó marcada por la Ley General de Educación (LGE), la cual pretendía una reforma educativa; a pesar de ello, el profesorado seguía teniendo arraigados los ideales de la Dictadura, por lo que actuaban con relación a ellos.

En cambio, Jaime, se crio en un ambiente más liberal y con mayor igualdad de oportunidades. La ley bajo la que empezó su escolarización es la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), a través de la cual se buscaba más autonomía del profesorado, una organización más flexible y mayor participación por parte del alumnado.

En relación con el ámbito escolar, se aprecia que en la época en la que estudió Alonso, la escolarización básica se basaba en metodologías tradicionales. El protagonista cuenta que al principio de su etapa educativa cantaba el himno de la Falange Española en la escuela. A su vez, se observa que, durante su educación, el profesorado seguía empleando la fuerza y la violencia como recurso para educar a la infancia.

Recuerdo que un profesor me dio un tortazo por mi apellido. Porque como había tenido a mi hermano, que era muy malo, pues me preguntó que si era su hermano y me pegó (Alonso).

Se usaba la violencia sin motivos aparentes, lo que causaba rechazo del alumnado hacia la escuela. En los primeros años de la democracia Alonso experimentó situaciones de mayor libertad en el aula. Los docentes empezaban a innovar respecto a los recursos didácticos que empleaban y también respecto a las formas de educar a la infancia. Cabe mencionar que este cambio fue notorio cuando Alonso cambió de una escuela privada a una pública. En esta última le ofrecían experiencias significativas y sus calificaciones e interés mejoraron notablemente.

Había otro (docente) que usaba como el teatro... y para mí fue la mejor etapa. Fue allí donde yo ya... aunque soy maestro por casualidad, yo ya alguna vez me planteé el hecho de ser maestro. Vi que la educación era algo bonito y lo que había sufrido antes era horrible (Alonso).

Las experiencias educativas tampoco fueron especialmente agradables para Jaime, sobre todo en Secundaria. Esta etapa está, para el protagonista, marcada por la disciplina represiva y el recuerdo de una profesora que se convierte en contra modelo de referencia para él.

Había una profesora que no me gustaba cómo hablaba a la gente, cómo explicaba y cómo corregía los exámenes. Ella solía gritar (Jaime).

Por otro lado, en ambas entrevistas se observa que la mujer ha sido la encargada de la educación en los primeros años de infancia, a pesar de la diferencia de edad entre los protagonistas. Asimismo, los dos participantes explican que en Primaria ya empieza a aparecer la figura masculina en el aula y en Secundaria hay un porcentaje muy parecido de hombres y mujeres impartiendo clase en los institutos; aunque los docentes varones se dedican en mayor medida a asignaturas como Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Física.

Las familias de ambos participantes estaban implicadas en la educación de sus hijos y tenían buena relación con los docentes. Además, no había diferencia entre la relación docente-familia en función del género del profesorado.

La imagen que tenía mi familia sobre los docentes era buena. Consideraban que era alguien al que había que respetar. No trataban diferente a las mujeres respecto a los hombres docentes (Alonso).

La experiencia familiar y escolar determina nuestra manera de ser. Un aspecto importante es la implicación de las familias en el contexto escolar. Hemos apreciado en este sentido que las madres de los protagonistas se implican en el cuidado respecto a los padres, un aspecto a tener en cuenta en este análisis. De este modo, se han inculcado patrones sexistas que más tarde fueron reconducidos en el caso de Jaime ya que la figura paterna se involucró en el cuidado cuando él y su hermano fueron más mayores. Además, ambos tuvieron una infancia llena de atención por parte de sus familias; no obstante, la disciplina fue diferente para ellos.

4.2. Formación inicial

Los protagonistas de esta investigación comienzan su formación inicial en 1991 (Alonso) y 2021 (Jaime). Alonso decide empezar esta formación por la motivación académica que le brindaron los maestros que tuvo en los últimos cursos de Primaria. Por otro lado, Jaime ha trabajado con niños y niñas desde que empezó los estudios de Arte Dramático y esto ha sido un incentivo para decantarse por la FP de educación. Además, ver a su madre trabajar en el ámbito educativo también ha sido un detonante motivador para iniciar estos estudios.

En la formación inicial hay diferencias significativas entre las épocas en las que estudiaron Alonso y Jaime respecto a la educación de la infancia y adolescencia. Sin embargo, ambos hablan de que existen ciertos prejuicios cuando un hombre trata de estudiar para convertirse en profesional de la Educación Infantil.

Alonso explica que sus compañeros y compañeras hacían comentarios respecto a su orientación sexual.

Al hacer Infantil sí que ha habido alguna bromilla en relación con los prejuicios sobre la carrera. A lo mejor decían “tú para estar rodeado de mujeres” o incluso que como era de Infantil, era gay. Lo he vivido e incluso lo he pensado yo de otros (Alonso).

Este participante, al principio de su carrera, dudó entre estudiar Infantil y Primaria. Alonso expresa que entró a una clase de Infantil y como eran todas chicas, a excepción de un chico que era homosexual (según comenta) escogió los estudios de Ciencias; una especialidad que te habilitaba para enseñar asignaturas como Matemáticas y Naturales en 1º y 2º de la ESO.

No obstante, Jaime comenta que no siente que sus compañeras hayan tenido prejuicios relacionados con esta cuestión.

En la formación inicial del profesorado de Infantil encontramos que los hombres siguen siendo una minoría en el ámbito de Infantil; ambos participantes son conscientes de ello.

Creo que hay tan pocos hombres estudiando Infantil porque es una carrera que está enfocada a la mujer. Antiguamente se pensaba que, si era una mujer soltera, mejor. De hecho, las profesoras de mis padres eran solteras para que pudieran ir de un lado a otro. Además, siempre las que se encargaban de los niños pequeños eran las maestras al limpiarles los mocos y el culo... Los hombres no (Alonso).

Ambos expresan que no han visto nunca esta carrera feminizada y, por tanto, no se han visto determinados por ello. No obstante, verbalizan que muchos hombres no estudian Infantil porque no se sienten apoyados por su entorno cercano.

En relación con el profesorado varón de Infantil del Grado, Alonso explica que no tuvo maestros en esta etapa educativa y Jaime menciona que había solo uno en toda la escuela.

El único hombre en clase soy yo, tanto de primero como de segundo. De hecho, en la escuela donde estoy haciendo las prácticas, el director es un hombre; y me ha dicho que soy el segundo chico que va en toda la historia de la escuela (Jaime).

Por otro lado, en las anécdotas que cuentan se observa que el alumnado de Infantil de las prácticas ha mostrado un afecto especial por ambos participantes. Alonso explica que era porque el resto del profesorado era más mayor, entonces al alumnado le gustaba tener alguien más cercano a su edad. En cambio, Jaime cuenta que uno de los niños se acercaba más a él que al resto de las maestras y no sabía por qué; hasta que descubrió que este alumno no contaba con una figura paterna.

Respecto a la infancia, las redes sociales y la profesión docente, Jaime narra que en su cuenta de Tiktok hubo una polémica en la que se le juzgaba por un vídeo en el que aparecía realizando las prácticas de educador.

(Las personas) decían que no se pueden fiar de un hombre por si lo viola o yo qué sé, se escucha de todo. Y se piensa todo. También había personas que decían que eso iba en la persona y no en el género (Jaime).

Muchas veces estos comentarios son reproducidos por las familias en el ámbito escolar, llegando al punto de no querer que sus hijos o hijas tengan un docente varón. Sin embargo, durante el periodo de prácticas formativas de Alonso y Jaime no se ha apreciado esta visión ni por parte de las familias, ni del profesorado ni del alumnado. Quizás por parte de las familias

esto no se ha observado ya que ninguno de los dos tuvo mucha relación con estas, como ellos mismos expresan. En cambio, durante la trayectoria profesional sí se han observado prejuicios provenientes de las familias.

4.3. Trayectoria profesional

La trayectoria profesional consiste en la progresión de actividades que requieren una formación y experiencia laboral a lo largo del tiempo y dentro de un contexto (Velasco et al., 2015; Alliaud et al., 2016). En relación con los docentes, dicha experiencia no abarca únicamente lo que ocurre en las aulas, sino que también se tienen en cuenta aspectos como su relación con la comunidad educativa (alumnado, familias y compañeros/as), los valores que intentan transmitir dentro y fuera del entorno escolar y los sentimientos que tienen al ejercer esta profesión, entre otros.

Tanto Jaime como Alonso se encuentran activos laboralmente, el primero en una sala de infantil destinada a cumpleaños y campamentos; y el segundo en un colegio público. Ambos explican que los varones son una minoría en su campo profesional.

Al preguntar a ambos participantes por su primer contacto profesional con la infancia, ninguno expresa un sentimiento negativo. No obstante, sí aparecen ciertos celos cuando se les pregunta por el primer contacto con las familias. Alonso expresa que ha tenido varias situaciones negativas. En una de ellas, una madre le preguntó a principio de curso si podían cambiar a su hija de maestro porque él era un hombre y prefería una docente mujer.

Resulta interesante, a su vez, que Alonso siempre comenta a principio de curso que es padre de familia. Dice que lo hace para transmitir confianza a las familias.

Al preguntar a Jaime y Alonso sobre los valores que se deben transmitir en Infantil, estos consideran que tienen que ser distintos a los de Primaria, ya que hay que ser más cariñosos, emocionales y empatizar mucho más, porque en la etapa de Infantil el alumnado es más dependiente. Además, Cappi et al. (2018) explican que los docentes varones suelen ser redirigidos a funciones de apoyo o destinados a los grupos de mayor edad; lo que refuerza la concepción de que las mujeres deben ser las encargadas del cuidado y la educación de la primera infancia.

Por otro lado, en el aula, los docentes varones tienen que cuidar sus acciones para que no les juzguen. Por ejemplo, tienen que ejercer su profesión con la puerta abierta o tener cuidado a la hora de cambiar al alumnado de ropa.

Siempre suelo trabajar con la puerta abierta por el hecho de ser un hombre. La abro por las familias por si acaso algún día hay algún problema. Mis compañeras saben que la tengo abierta y ven lo que pasa en mi clase (Alonso).

Las compañeras de Alonso suelen tener la puerta cerrada porque no se preocupan por si las familias les juzgan, ya que explican que no suelen existir esos pensamientos hacia las mujeres. De hecho, existe otro aspecto en el que Alonso se diferencia del resto de sus compañeras: a sus reuniones acuden habitualmente los padres y las madres juntos, mientras que a las reuniones que realizan sus compañeras suelen ir solo las madres.

Asimismo, la acción de entrar al baño del alumnado, también conlleva una serie de situaciones incómodas en las que los varones se ven envueltas.

Siempre entro sin el móvil, y se lo digo, no tengo ningún problema. Ellos ya saben que, si entro, tardo menos de un segundo. Es más, cuando está muy mojado el suelo del baño me lo dicen para que entre a fregarlo, ellos salen y enseguida lo hago. Son cosas que... no me ha pasado, pero como he escuchado que a gente le han pasado cosas, tomo precauciones (Alonso).

Jaime explica que él suele estar más tranquilo en este aspecto ya que siempre están su compañero de sala y él cuando los chicos y las chicas se están cambiando; de manera que, si hay algún malentendido, puede haber alguien que contrarreste los hechos.

Los dos participantes explican que ellos se relacionan igual con las chicas que con los chicos y que intentan eliminar los prejuicios marcados por la sociedad para que no se reproduzcan en las futuras generaciones; aunque hay compañeras que lo siguen reproduciendo.

En la escuela infantil hubo una vez que pregunté a la profesora por qué le cruzaba las piernas solo a las niñas en las fotos. A partir de ahí les hacía el cruce a ambos, pero no era de igual manera; hacía el cruce por los tobillos en los niños y por las rodillas a las niñas (Jaime).

Otro aspecto a destacar es la vestimenta para “mujeres” y para “hombres”; en una de las anécdotas, Jaime cuenta que en la etiqueta de su babi pone “bata maestra”.

Tengo dos (babis), uno que me dio el centro de estudios (negro) y la bata que yo me compré, que es de colores. La que me compré es de caperucita roja, por así decirlo, y colorida. Es el diseño de mujer, porque los de hombre no me gustaban, eran muy secos la verdad. Los de hombre eran más formales, como camisas, con cuadros... Más serios, por así decirlo (Jaime).

Deducimos, por tanto, que la ropa considerada para mujeres tiende a estar más infantilizada.

En relación con cómo se sienten los docentes en el ámbito educativo por estos estereotipos, observamos que a veces se sienten excluidos por el hecho de ser una minoría y que, cuando hay algún hombre con ellos, se sienten más cómodos. Sin embargo, esto es algo que va en función de la persona ya que Alonso sí se ha llegado a sentir excluido con sus compañeras, mientras que Jaime no. Además, ambos consideran que es necesario que haya profesionales varones en Educación Infantil. En el caso de Alonso, este piensa que las mujeres y los hombres aportan distintos puntos de vista a las situaciones y se “llega a crear un equilibrio entre ellas y ellos”. En contraposición, Jaime verbaliza que es necesaria una mayor presencia de varones en el aula para erradicar los estereotipos y que la sociedad vea la profesión, además del cuidado de los más pequeños, como una tarea para ambos géneros.

Todos estos prejuicios han llevado a los participantes a lo largo de su trayectoria profesional a pensar en abandonar la profesión. Ellos dicen que sus pensamientos han estado motivados por la falta de compañerismo y las dificultades que ven en la enseñanza de este nivel, pero la realidad es que sufren un rechazo que se hace visible en sus testimonios.

5. DISCUSIÓN DE DATOS

5.1. Educación en la infancia y adolescencia

Las madres son las principales figuras educativas de la infancia de los protagonistas, siendo estas las encargadas tanto del cuidado de los hijos como de las tareas domésticas. En nuestros días, una gran parte del alumnado aún sigue observado que, en casa, los hombres no suelen encargarse de las tareas del hogar; “reflejando una sociedad en la que el cuidado recae en la mujer” (Zapico, 2021, p. 22).

Por otro lado, en el análisis de datos se observa cómo actúan los diversos modelos educativos en el alumnado. Ambos participantes tienen recuerdos negativos hacia aquellos docentes que utilizaron con ellos un modelo educativo tradicional; siendo lo contrario respecto a los docentes que emplearon metodologías innovadoras. Esto nos lleva a ver, que, a pesar de los cambios, la educación tradicional sigue estando presente en las aulas y también lo están las concepciones en torno al género y los estereotipos que se atribuyen a hombres y mujeres en la tarea docente. Es tal, que ambos participantes explican cómo han visto que los docentes varones se dedican en mayor medida a asignaturas como Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Física.

Ser hombre y ser mujer en el magisterio tanto en sus orígenes como en sus trayectos plantea divergencias y confluencias relevantes que afectan el sentido del trabajo y el sentido de las relaciones laborales y personales (Leite, 2011). Como se ha reflejado en los testimonios, los profesionales varones de la Educación Infantil se muestran como personas más respetadas en los primeros niveles educativos. Este aspecto puede estar relacionado con que muchos hombres en las escuelas desarrollan actividades distintas al cuidado y están más centradas en lo académico. Al ser considerado así, se figura que los hombres “imponen mejor las reglas” (Cappi et al., 2018) y pueden enseñar cosas diferentes a las mujeres.

5.2. Formación inicial

El hecho de que en la formación inicial existan estereotipos de género influye en el número de docentes varones que hay en las aulas de Infantil. Encuestas realizadas a futuros docentes muestran que “las cuestiones culturales o los estereotipos y la falta de prestigio social” (Díaz y Morales, 2008, p.8) son determinantes para que los hombres no se planteen estudiar esta profesión. Además, los prejuicios que pueden llegar a tener el resto de compañeras maestras de Infantil, conforman las decisiones que van tomando los hombres que se inician en la profesión de Educación Infantil, y así lo señalan también el participante de mayor edad en esta investigación. No obstante, se observa cierto avance social en este aspecto ya que Jaime no siente que sus compañeras hayan tenido prejuicios relacionados con esta cuestión.

Asimismo, la perspectiva de género que se les ofrece a los varones durante la formación inicial provoca en el alumnado masculino una falta de seguridad emocional; con la consecuencia de que estos abandonan antes de terminar la formación inicial o se replantean estudiar Primaria para no recibir prejuicios. En la presente investigación se ha observado que, a pesar de haber existido un avance social entre las épocas de los participantes, el cambio hacia este ámbito ha sido mínimo. Alonso no tuvo maestros en esta etapa educativa y Jaime menciona que había solo uno en toda la escuela.

García (2017) revela en su estudio que, la gran parte del estudiantado del Grado de Educación Infantil piensa que se debería trabajar en la búsqueda de la igualdad; de ellos, un 1% considera que ya está conseguida. No obstante, podemos observar que esta minoría no es consciente de que el estudio está vertebrado en un porcentaje del 88% de mujeres.

Por otro lado, tanto Alonso como Jaime cuentan cómo el alumnado muestra un afecto especial hacia ellos durante la realización del Prácticum. A pesar de que no se aprecian señales de que estas muestras de afecto vengan motivadas por la necesidad de tener una figura masculina en el aula, es objeto de reflexión. Es decir, tener un docente masculino en el aula propiciaría la consecución de la igualdad, el ofrecimiento de nuevos modelos educativos y la normalización de educadores y profesionales varones en escuelas de EI (Vendrell et al., 2015; Gil, 2007).

En última instancia, cabe mencionar que las redes sociales también se han convertido en un espacio de producción de estereotipos vinculados al género que pueden ser dañinos, como se ha podido observar en la anécdota de Jaime.

5.3. Trayectoria profesional

La interacción de las familias con los docentes varía en función del género de los profesionales de la educación. Este es un aspecto que se ha podido observar en las anécdotas narradas por Alonso; que es el participante con más experiencia laboral. Él asegura que, en su clase, los progenitores suelen asistir a las reuniones juntos, mientras que a las reuniones de sus compañeras suelen acudir únicamente las madres.

Muchas de las familias sienten miedo y ansiedad al saber que un hombre está custodiando y educando a la infancia en la guardería a la que acuden sus hijos e hijas. Aunque cabe mencionar que estos sentimientos se dan cuando saben que el cuidado “exige contacto directo con el cuerpo de infantes de cero a cinco años” (Cappi et al., 2018). En cambio, si es la mujer la que ofrece el cuidado, incluyendo muestras afectivas como besar o sentar a los pequeños en las piernas; las familias no suelen mostrar desconfianza.

Estudios previos (Bosson et al., 2004) ya hablan sobre la amenaza que existe en relación con los estereotipos de género masculinos y la problemática que suponen estos para los hombres que trabajan con niños, pues la sociedad los percibe como personas más propensas al abuso sexual.

Todas las anécdotas de los participantes nos hacen pensar cómo asociamos a la figura docente una imagen de cuidado, cariño, empatía... Llegando a pensar que las mujeres ya tienen estas cualidades de forma intrínseca y que los hombres las desarrollan únicamente cuando se convierten en padres. A su vez, se observa una interiorización de los estereotipos de género que provienen desde la infancia, como es el caso de la ropa.

Por último, los varones participantes de esta investigación se encuentran satisfechos con su profesión, considerando que es una profesión en la que tienes que estar activo para que el alumnado se nutra de todas las experiencias que el docente les pueda ofrecer. Otras investigaciones señalan, como es el caso de Nieto y Riveiro (2006), que las profesoras tienen una mayor satisfacción laboral que sus compañeros; esto es así por distintos motivos, aunque probablemente uno de ellos sea debido a los sentimientos que tienen, ya que las maestras no tienen que lidiar con prejuicios de género y pueden realizar su profesión de manera más “libre”.

6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

6.1. Conclusiones

Las experiencias formativas y laborales de los profesionales masculinos de Educación Infantil nos dejan ver que, en el contexto andaluz, todavía siguen muy presentes los estereotipos de género y los prejuicios. Mientras en la formación se puede ver cómo tienen una discriminación positiva, asumiendo en el aula una consideración diferente a la de sus compañeras, no lo es de la misma forma cuando entran al aula. La presencia de los hombres en espacios tradicionalmente atribuidos al género femenino hace que estos sean prejuzgados por las familias y tengan que actuar de forma distinta a la de sus compañeras con el fin de evitar la sospecha y tener el reconocimiento de la comunidad educativa. Estas barreras hacen que sigamos en nuestros días sin poder garantizar la igualdad en la profesión docente.

La categoría de género, como argumenta Korol (2007) es un aspecto que se construye en función de la cultura en la que se presenta. Es decir, se refiere a una construcción principalmente social que atribuye sentido y significado a distinciones basadas en el sexo. Por lo tanto, la definición de los géneros siempre se realiza en el contexto de determinada cultura (p. 114). Así pues, debería reconsiderarse la posible deconstrucción de la conformación de la identidad docente mediante la indagación de la aparición de términos estereotipados que se han adquirido como comunes.

Por todo lo comentado a lo largo de este estudio se considera que la comunidad educativa necesita una autoobservación y reflexión sobre la cantidad de estereotipos de género que tienen lugar dentro de las escuelas para poder erradicarlos y que las futuras generaciones puedan ejercer la profesión que realmente les guste, fuera de los prejuicios. De esa manera, se conseguiría equiparar el género de los docentes en todas las etapas educativas; eliminando el temor que produce, en ocasiones, la figura masculina en Infantil. Asimismo, se considera necesario modificar el sistema educativo para que el alumnado tanto de la carrera de EI como la FP se sientan preparados para ejercer como educadores o docentes, asentando unas bases teóricas llenas de experiencias educativas durante su formación inicial, conformando así destrezas para lo que será la trayectoria profesional.

6.2. Limitaciones y futuros desarrollos

Son varias las limitaciones que podrían señalarse en este trabajo, pero principalmente podríamos hablar de tres: por un lado, el tiempo en el que se ha desarrollado el estudio y su naturaleza. Por otro lado, la contextualización de los testimonios, ambos parten de la provincia de Málaga.

De las limitaciones nacen los futuros desarrollos de este estudio. Sería importante realizar esta misma investigación en otras regiones españolas con el fin de conocer las diferencias y semejanzas existentes respecto a los resultados aquí mencionados. Asimismo, podría ser interesante trazar un estudio histórico para recoger diferencias entre los recuerdos de los profesionales varones de Educación Infantil de distintas épocas históricas. Por último, también podría ser interesante comparar los datos aquí expuestos con los de mujeres profesionales especialistas en Educación Infantil.

REFERENCIAS

- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., & Vezub, L. (2008). *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/3GlqEiT>
- Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la amiga a la Universidad. *CEE Participación educativa*, 11(1), 8-22.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'. *Literatura y lingüística*, (40), 355-375.
- Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., & Pinel, E. C. (2004). When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus non-verbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(2), 247-255.
- Cano González, R., y Revuelta Guerrero, R. C. (2010). «Las escuelas de amiga»: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca* (16), 155-185. <https://doi.org/10.14201/7440>
- Cappi, L. M., & Salles, M. T. (2018). Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 22(2).
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.
- Cerrón W. R. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
- Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Cruz, L. L. (2002). La presencia de la mujer en la universidad española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 291-299.
- Díaz, A. R., & Morales, P. A. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 5.
- Fernández-Molina, M. (2015). *Bienestar psicológico infantil: detección, prevención y optimización en la escuela infantil*. Pirámide.
- García, M. L. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Ex aequo*, (36), 43-57.
- Gil, J. I. A. (2007). Los hombres y la educación infantil. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (101), 10-16.
- González, A. B., Polo, E. M., & Jiménez, P. J. C. (2021). La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75-91.
- Iral, M. D. P. M., Córdoba, P. A. Q., & Gómez, S. C. R. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, 36, 164-183.

- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Editorial El Colectivo: América Libre.
- Landín M. M., Rosario, D., & Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Leite-Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199, 18 de julio de 1945, 385-416.
- Millán Vázquez de la Torre, M., Santos Pita, M. D. P., & Pérez Naranjo, L. M. (2015). Análisis del mercado laboral femenino en España: evolución y factores socioeconómicos determinantes del empleo. *Papeles de población*, 21(84), 197-225.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021, agosto). *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Series*. <http://bit.ly/3G1dffp>
- Ministerio de Universidades (2021, junio). *Estadística de estudiantes*. <http://bit.ly/3huLYYI>
- Monés, J., & Busquets, P. (1991). La educación preescolar en España desde el final de la Guerra Civil hasta los años 60. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (10), 155-186.
- Montesino, P. (1850). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Imprenta Nacional.
- Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDEA*, 4(14), 25-45.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Nieto, D. A., & Riveiro, J. M. S. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de investigación educativa*, 24(2), 521-556.
- Rodríguez, M. C. M. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 10(1), 1-9.
- Romero, A.D., & Abril, F.M. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 40-50.
- Sanchidrián, C., & Berrio, J. R. (Eds.). (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Graó.
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Tonon, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Tonon, *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*, 8(1), 47-68.
- Vega, I. G., & Ayerbe, A. A. (2013). El niño como sujeto de derechos: Rousseau y el liberacionismo. *Aletheia*, 5(2), 32-42.
- Velasco, A. A., Izquierdo, J. C., García, A. D. L. C., Casas, L. G., & Ramiro, D. M. (2015). Revisión bibliográfica sobre la trayectoria profesional de los profesores de educación física en España (2010-2014). *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 409, 49-62.

Vendrell, R. M., Dalmau, M., Gallego, S., & Baqués, M. (2015). Los Varones. Profesionales en la Educación Infantil: Implicaciones en el Equipo Pedagógico y en las Familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>

Zapico, A. C. (2021). *Quiénes son las principales figuras de referencia de los niños y niñas de educación primaria enfocado en el género* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Sevilla.

HISTORIAS MÍNIMAS

Punto de encuentro

Common ground

Gustavo González-Calvo*

Recibido: 16 de junio de 2024 Aceptado: 22 de junio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: González-Calvo, G. (2024). Punto de encuentro. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 181-183. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20141>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20141>



Gustavo González-Calvo

RESUMEN

Esta pequeña historia trata de dar voz a aquellos que normalmente no la tienen. A través de la reflexión que surge de una noche en vela, se revelan el sufrimiento, la impotencia y la desolación ante la tragedia que asola a Palestina, como asola a tantas otras partes del mundo. Las palabras describen el horror de vidas arrebatadas, de sueños truncados, de historias rotas, de nombres convertidos en números. Y, entre tanta desolación, las palabras hacen un llamado a la empatía, a la humanidad que hemos perdido en medio de un mar de indiferencia.

Palabras clave: humanidad; empatía; Palestina; solidaridad

ABSTRACT

This short story aims to give a voice to those who normally don't have one. Through the reflection that arises from a sleepless night, it reveals the suffering, helplessness, and desolation in the face of the tragedy that devastates Palestine, as it devastates so many other parts of the world. The words describe the horror of lives taken, of dreams shattered, of stories broken, of names turned into numbers. And, amidst so much desolation, the words make a call for empathy, for the humanity we have lost in the midst of a sea of indifference.

Keywords: humanity; empathy; Palestine; solidarity

Como casi siempre, duermo mal. Y, como en ocasiones, cometo el error de leer las noticias desde el teléfono móvil, costumbre que me termina de desasosegar y desvelar.

Leo el diario y lo primero que me pregunto es si seguirán vivos los familiares de mi tío palestino. Tendría que preocuparme también por otros tantos millones de personas que pasan hambre, que sufren las consecuencias de otras guerras, que mueren huyendo a otro lugar o



*Gustavo González-Calvo [0000-0002-4637-0168](https://orcid.org/0000-0002-4637-0168)

Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Valladolid (España)
gustavo.gonzalez@uva.es



“¿La inocencia de los niños es el único y último resquicio de conciencia que nos queda?”

que pasan a mejor vida (qué certera expresión) en las minas extrayendo los minerales del ordenador con el que escribo ahora, entre otras. Pero toda mi rabia, que no es poca, se concentra en la situación en Palestina.

Quizá es muy temprano para enviarle un mensaje a mi tía y preguntarle por la familia de mi tío. A los cinco minutos tengo su respuesta. Supongo que ella también duerme poco y mal. “Hola, hijo. No sé qué decirte ya. Estamos desolados. Samih todavía no sabe lo de Rafah”. Se refiere al ataque sobre Palestina que ha quemado vivos a decenas de niños en esa pequeña población. También ha quemado vivos a decenas de adultos. Hay cientos de imágenes de personas quemadas vivas, de niños decapitados. De personas que han quedado en su tierra igual que tantos otros en los últimos meses, en los últimos años, en las últimas décadas: muertos.

El ejército israelí ha asesinado a más de 15.000 menores palestinos desde el pasado 7 de octubre de 2023 (¿cuántos desde hace tanto?). Me parecen desoladoras todas estas muertes y me parecen desoladoras las muertes de tantos otros adultos palestinos, cifra que parece superar ya las 40.000 víctimas. Me alegro de que la desolación del asesinato de menores sea, más o menos, un lugar común en la conciencia colectiva, pero no entiendo por qué solamente ese. ¿La inocencia de los niños es el único y último resquicio de conciencia que nos queda? ¿La indefensión de los pequeños nos obliga a indignarnos? Sea como fuere todas estas personas son, para nosotros, números. Los números sirven para objetivar, para distanciar, para enfriar la realidad, para volverla abstracta y, así, menos dolorosa. Quizá algo cambiaría si pusiéramos nombres a esos números: Khaled, Yasmin, Omar, Layla... Donde hay un nombre, hay una historia.

Me pregunto cómo hemos llegado hasta aquí. Cómo es posible que un Nerón demente y despótico tenga el suficiente poder como para masacrar a un pueblo, tan enloquecido como para creer que lo hace bajo el mandato de algún dios. Pero esta pequeña historia no habla del perturbado Benjamin Netanyahu. Sí, como dice Eduardo Galeano, “estamos hechos de historias”, él no merece ninguna. Esta historia tampoco habla de todos esos miles de palestinos que no imaginan —no pueden imaginar, no

terminan de imaginar— que su vida podría ser de otra manera. Para mí, la verdadera historia es la de los soldados al servicio de un déspota lunático. ¿Qué tipo de actitud hay que tener para justificar todos estos asesinatos?, ¿qué mentalidad hay que tener para hacer mofa con todas estas muertes?, ¿qué tipo de persona hay que ser para reírse al ver cómo las llamas consumen cuerpos de personas inocentes?, ¿qué visión de la vida hay que tener para disfrutar humillando, torturando, decapitando, viendo morir de hambre?

No dejo de pensar de qué pasta hay que estar hecho para actuar así y, tras muchos años viendo a través de los ojos de mi tío palestino el sufrimiento, la desolación, la resignación, la pena y el desamparo, creo que tengo mi respuesta. Espero que ustedes también la tengan. Por eso, creo que podemos estar en desacuerdo en muchas cosas. Podemos no saber cuál es la mejor manera de solucionar el conflicto. Podemos dar la razón a unos u a otros. Podemos tener diferentes modos de analizar el problema. Pero tenemos que ponernos de acuerdo en algo: pongámonos de acuerdo en que no seremos los soldados de Israel, ni de ningún otro ejército.



HISTORIAS MÍNIMAS

Las preposiciones SÍ importan en la investigación educativa

Prepositions DO matter in the education research

Rosa Vázquez Recio*

Recibido: 14 de diciembre de 2023 Aceptado: 13 de junio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Vázquez Recio, R. (2024). Las preposiciones SÍ importan en la investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 184-192. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18113>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18113>



Rosa Vázquez Recio

RESUMEN

Esta historia mínima es una invitación a pensar en las preposiciones, aun siendo palabras invariables. El empleo de una u otra demarca y determina no solo el sentido de lo que se dice, sino también, y, sobre todo, el lugar que se ocupa en la relación de dependencia que define entre dos o más partes. Se plantea que su uso y dominio es una cuestión *política*. Se analiza las construcciones “investigar *a*” e “investigar *sobre*”, las cuales son propias de investigaciones extractivistas, antidemocráticas y deshumanizadoras. Se reivindican otras construcciones, como “investigar *con*”, “investigar *junto con*” e “investigar *para*” para garantizar la justicia cognitiva que supone luchar por lo “*inédito viable*” (Freire, 1993).

Palabras clave: preposición; extractivismo; cosificación; justicia cognitiva

ABSTRACT

This minimal story is an invitation to think about prepositions, even though they are invariant words. The use of one or the other demarcates and determines not only the meaning of what is said, but also, and above all, the place it occupies in the relationship of dependence that defines between two or more parties. It is argued that its use and dominance is a *political* question. It analyzes the constructions “investigate *to*” and “investigate *about*”, typical of extractivist, anti-democratic and dehumanizing research. Other constructions are claimed, such as “investigate *with*”, “investigate *together with*” and “investigate *for*” to guarantee the cognitive justice that comes from fighting for the “*unprecedentedly viable*” (Freire, 1993).

Keywords: preposition; extractivism; reification; cognitive justice



*Rosa Vázquez Recio [0000-0001-6595-177X](https://orcid.org/0000-0001-6595-177X)

Universidad de Cádiz (España)

rmaria.vazquez@uca.es



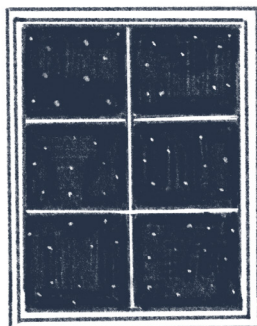
Quién diría que esas minucias pueden marcar el destino de una vida, de un sujeto, de un saber

a, ante, bajo, cabe¹, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía²

¡Repetimos!

a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía

Pero ¿qué hay de tan peligroso en el hecho de que la gente hable y de que sus discursos proliferen indefinidamente? ¿En dónde está por tanto el peligro? (Foucault, 2004, p. 14)



1. EL ¿PELIGRO? DE LAS PREPOSICIONES

Canturrear las preposiciones es algo que siempre nos ha unido. Quien más y quien menos, *en* la etapa escolar, *en* las clases de lengua, se nos invitaba a repetir, *para* memorizar, esa clase *de* palabras, pequeñas, que, según nos decían, eran importantes *para* saber expresarnos y comunicarnos *con* las demás personas. Dominar el mundo *de* las preposiciones no era un asunto trivial, o así nos lo hacían ver (o creer). Cuanto más rápido eras capaz de nombrarlas, mejor te sentías, y una sensación de dominar el mundo te invadía. Las competiciones eran habituales, “¿a ver quién las dice más rápido?”, como si aquello fuera hacerte mejor persona; además, *sin* trabucarte y *sin* que la lengua quedase atrapada *en* el cambio *de* fonema. *En* esas palabras mínimas —preposiciones— se encerraba parte del porvenir (*sin* saberlo). Llegabas, pues, *a* la conclusión convincente *de* que las preposiciones sí importaban, y hacerte *con* su uso adecuado te hacían sentir bien, asegurándote un lugar *en* el mundo, y no *contra* este ni *para* el mismo.

1 “Cabe” suele ser reemplaza, en su uso, por “junto a”.

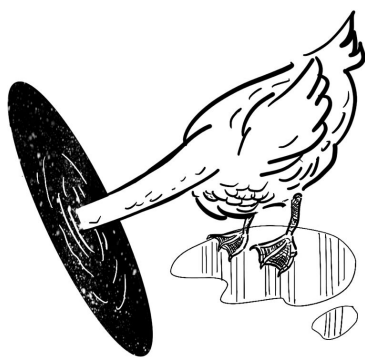
2 Son 23 las preposiciones que reconoce la RAE (<https://bit.ly/47WtlSC>).

Pero, más allá de saber colocar la preposición en su lugar y conocer cuál emplear para evitar caer en una incorrección que altere el sentido de los roles semánticos, su dominio es una cuestión “política”, pues, para empezar, la forma en la que sean empleadas denota y demarca el lugar desde dónde hablamos, nos situamos y nos relacionamos con el mundo y con las otras personas; revela los supuestos implícitos sobre los que se sustentan las representaciones, las creencias y las concepciones que los sujetos construyen para explicar la realidad y comprenderla, pero también para clasificarla, organizarla y jerarquizarla; para reconocerla o no; para dominarla y controlarla... No todas las preposiciones valen igual ni todas colocan a los sujetos en el mismo sitio ni todas hacen posible que el sujeto sea sujeto y no objeto o cosa. El ágora de las preposiciones no existe. Porque las preposiciones, aun siendo palabras invariables (no cambian ni de número ni de género), al fin y al cabo, no dejan de ser lo que son: palabras.

Nietzsche (2000) decía que todo lenguaje es metafórico; luego, las palabras también lo son. Por su uso, las palabras dejan de pensarse como metáforas, o no se piensan como tales, y pasan a constituirse como ese espacio en el que queda contenida la realidad conceptualizada y cargada de significado. Quedar contenidas en las mismas implica el hecho de reconocer que las palabras ponen límites y limitan a la cosa o al sujeto contenido. De tal modo que la cosa es cosa o el sujeto es sujeto gracias a las palabras que son empleadas y en el orden en el que son colocadas en la construcción del discurso. Las preposiciones no escapan de esta particularidad, por mínimas que sean y por invariantes que resulten ser. Las preposiciones tienen su responsabilidad. No pueden escudarse en “yo soy solo *a*”, o “yo soy solo *de*, o *sobre*, o *sin*”. Son, como las categorías, “organizadores sociales” (Platero, 2012). Definen “una relación de dependencia entre dos o más palabras” (RAE, 2023), que, por dicha relación, la cosa terminará siendo cosa o no, de la misma forma que el sujeto lo será o no en función del tipo de relación que se establezca.

Que la cosa no sea cosa sino *sujeto*, responde a la personificación o prosopopeya (metáfora de tipo ontológico). Que el sujeto no sea sujeto sino *cosa* u *objeto*, es cosificación, también figura retórica como la anterior. Estos recursos se emplean para llamar la atención, persuadir,

“De tal modo que la cosa es cosa o el sujeto es sujeto gracias a las palabras que son empleadas y en el orden en el que son colocadas en la construcción del discurso.”



remarcar el significado, etc. En el orden de la ficción (literatura) ambas figuras son inocuas, en el orden de la realidad social no lo son, especialmente cuando nos referimos a la cosificación, que, con bastante probabilidad de que ocurra, terminará siendo interiorizada. Cosificar es deshumanizar, despojar al sujeto de lo propio, instrumentalizar, dejarlo sin reconocimiento, sin agencia, sin legitimidad; cosificar = “no-ser”/“no-humano”/“no-derechos humanos” (Vázquez Recio, 2023). El sujeto no se piensa como sujeto sino como *parte de, dependiente de, subordinado a*. Aquello que es llamado ficción es la realidad; la cosificación no empieza y termina como simple figura retórica o literaria, sino que va más allá al configurarse como mecanismo de poder que define relaciones sociales de dominación. Tómese como ejemplo la preposición “bajo”, que como tal (puede ser también adverbio y adjetivo) equivale a “debajo de”, “en lugar inferior a”, “dependencia o sometimiento con respecto a lo denotado por el sustantivo que sigue”, “ocultación o disimulo”, “posición inferior a la que se toma como referencia” (RAE, 2023). Cuando un sujeto está debajo de, es dependiente y está sometido pasa al plano de lo invisible (ocultación) ocupando una posición inferior. Si importante es el orden de las palabras, no lo es menos el de las personas. Por tanto, estas cuestiones que tienen que ver con las preposiciones remarcan el carácter político que encierra las adposiciones, y aquello que nos decían en la escuela de que las preposiciones sí importan se confirma, pero no solo por su papel de conector o de poner orden en las palabras como queda revelado.

2. DICEN QUE LOS EJEMPLOS ILUSTRAN... CIERTA ES LA COSA

Tomemos ahora no una preposición, como hemos hecho antes con “bajo”, sino un sustantivo o un infinitivo que puede ir acompañado de una palabra invariable. Como ejemplo: investigación o investigar. De nuestra experiencia en este tipo de acción —otra vía sería hacer un análisis documental, pero para el caso que nos ocupa vale la experiencia— podemos identificar construcciones como “investigar *a* los sujetos” e “investigar *sobre* los sujetos”, que son bastantes comunes o habituales. En un caso como en otro, la acción de investigar implica un posicionamiento

epistemológico, metodológico, ontológico (y político), y ello viene marcado por esas palabras mínimas: *a* y *sobre*. Pensar en ello exige, evidentemente, pensarse y pensar sobre lo que conlleva asumir la responsabilidad y el compromiso de investigar.

Vayamos por partes.

En primer lugar, la acción de investigar recae en la persona investigadora que, con suerte, si se piensa y si se somete a procesos de autorreflexión, puede llegar a reconocerse como *sujeto* investigador, como *ser* que investiga. Pero, ¿qué ocurre con los sujetos *sobre* o *a* los que se va a investigar que con suerte no son llamados, de principio, “informantes”? La Real Academia siempre nos ayuda en estos asuntos. *Sobre*, por ejemplo, tiene varias entradas como preposición: “encima de”, “cerca de otra cosa, con más altura que ella y dominándola”, “posición superior a la que se toma como referencia”, “con dominio y superioridad” (RAE, 2023), y también con equivalencia a la preposición *a*. De esta, además de otras funciones, se dice que “indica la dirección que lleva o el término a que se encamina alguien o algo” (RAE, 2023). Con estas opciones y volviendo a las construcciones “investigar *sobre* los sujetos” e “investigar *a* los sujetos”, solo se admite una dirección, a saber, de la persona investigadora a los sujetos (investigados); es unidireccional, y no posibilita la inversa, ni mucho menos la opción de interacción entre las partes implicadas. Viene marcada y determinada la dirección de la acción, la cual responde a la relación de “persona experta”-“persona no experta”: la primera se reconoce con agencia y conocimientos científicos y la segunda pasiva y sin conocimientos de igual índole (sí poseedora de otros vinculados a sus experiencias, vivencias, saberes que no entran dentro de lo legitimado como conocimiento válido para hacer y ser ciencia). Además de estar marcada la dirección, igualmente la preposición indica que el primer componente (persona investigadora -experta) está “encima de” u ocupa una “posición superior” que le otorga, consecuentemente, “superioridad” con capacidad de “dominar” a la segunda parte (persona a la que se investiga - no experta). Se habla, por tanto, de relaciones de dominación, de poder. ¿Se puede decir que las preposiciones no importan?

“Se habla, por tanto, de relaciones de dominación, de poder. ¿Se puede decir que las preposiciones no importan?”

“Ver al otro como fuente de datos —y no como sujeto de conocimiento— supone una práctica antidemocrática.”

En segundo lugar, y derivado de las consideraciones anteriores, además de reducir la acción investigadora a una cuestión técnica, el sujeto sobre el que recae la acción o a quien se dirige la misma se convierte en “sujeto investigado” (al que se investiga o *sobre* el que se investiga). El “sujeto investigado” queda reducido a objeto del que se espera obtener información para poder dar respuesta a los objetivos previstos; es “máquina dispensadora de información” y esta forma responde a la investigación, más frecuente de lo deseado, extractivista, o de *estilo draculino* (podríamos decir), cuyas pretensiones es sacar información, porque lo importante son los datos que actúan como evidencias³ científicas. Y en ello, ese conocimiento no legitimado (subalterno) sirve una vez es incorporado al conocimiento dominante y autorizado, siendo traducido y presentado en los términos de este y sin tener en cuenta a quién o a quiénes les perteneció: la pérdida de sus raíces provoca la descontextualización y la despolitización de ese conocimiento usurpado, ya mutado. Se produce esa combinación extraña de epistemicidio y extractivismo cognitivo.

Ver al otro como fuente de datos —y no como sujeto de conocimiento— supone una práctica antidemocrática, que despersonaliza y deshumaniza, aunque la persona que investiga no se percate de ello por asumir acríticamente los supuestos sobre los que se fundamenta la investigación legitimada y autorizada. No reflexionar y cuestionar dichos supuestos hace cómplice a la persona investigadora de tales prácticas y contribuye a producir o reproducir las desigualdades en los modos de producción del conocimiento.

Podemos tratar las palabras que otro profiera como sonidos; o si entendemos sus significados, podemos todavía tratarlas como hechos, registrando como un hecho que el otro dice lo que dice; o podemos tratar lo que el otro dice como pretensión de conocimiento, en cuyo caso no sólo nos ocupamos de lo que el otro dice como un hecho de su biografía, sino como algo que puede ser verdadero o falso. En los dos primeros casos el otro

3 El problema no reside en las evidencias en sí mismas, sino qué se entiende por evidencias, qué se incluye en el concepto de evidencias, quién la define y para qué propósito, quién la controla, quién se beneficia, etc. Por tanto, las evidencias no es una simple cuestión referida a “datos”, sino es una cuestión ética y política que avisa de la existencia de relaciones de poder (Larner, 2004; Cheek, 2008; Denzin, 2009; Torrance, 2018).

es un objeto para mí, aunque por vías distintas, mientras que en el último el otro es un prójimo que me concierne como alguien que está en pie de igualdad conmigo, en tanto que ambos estamos implicados en nuestro mundo común (Habermas, 1999, p. 27).

De esta relación que se construye y que revelan las preposiciones *a* y *sobre*, se puede inferir que la persona investigadora y la persona investigada son sujetos que no participan de manera dialógica, con agencia reconocida desde sus marcos interpretativos, sus contextos y sus experiencias; no son sujetos cuya relación se basa en un mutuo entendimiento y en procurar que sus subjetividades se funden en una intersubjetividad situada. Nada se da porque prevale una dominación epistémica y, al mismo tiempo, ontológica que genera “injusticia epistémica” (Fricker, 2007) e injusticia ontológica. Volvemos a preguntarnos, pues, ¿se puede decir que las preposiciones no importan?

3. HACER ACTIVISMO CON Y DESDE LAS PREPOSICIONES: ¿PARA?

PARA hacer otro mundo más vivible, habitable, comprensivo e inclusivo, hemos de prestar atención a las palabras, pues estas modelan y vehiculizan las formas en las que producimos conocimientos, y consecuentemente, el tipo de conocimientos que alcanzamos elaborar sobre la realidad y para actuar en ella. Como dice Leanne Simpson (2017, p. 58), “la alternativa [al extractivismo] es la reciprocidad profunda. Es respeto, es relación, es responsabilidad”. Apuéstese por otras construcciones: “investigar con”, “investigar junto con”, “investigar entre”, “investigar para”. En tal sentido, este giro supone optar por una investigación activista desde lo político que solo puede ser tal desde un marco de reflexión dialógica, colectiva, crítica y emancipadora. Se trata, pues, de luchar por lo “inédito viable” (Freire, 1993).

El uso de las preposiciones conlleva estar dispuestas a problematizar las formas de investigación legitimadas y las actitudes extractivistas, así como la realidad y las relaciones que se construyen en el espacio social; a reconocer el carácter no despolitizado de las preposiciones en cuanto que “ordenan” y “organizan”, “relacionan” y



“dominan”, “excluyen” e “incluyen”. Se hace preciso conscientizar sobre el papel tan importante que tienen cuando se hace investigación y cuando se escribe sobre esta acción, porque representa el compromiso con el cambio social y la posibilidad de poner en práctica la justicia cognitiva (Santos, 2021).

reconocer a las personas *con* quienes investigamos como sujetas de pensamiento y creadoras (...) supone, para quien investiga, cuestionarse el lugar que ocupa en el mapa de relaciones de poder que han generado las ciencias sociales y, por tanto, dejar de investigar “sobre” para investigar “con” (Medina, 2019, p. 119).

REFERENCIAS

- Cheek, J. (2008). A Fine Line Positioning Qualitative Inquiry in the Wake of the Politics of Evidence. En N. K. Denzin, y M. D. Giardina (eds.), *Qualitative Inquiry and the Politics of Evidence* (pp. 119-133). Left Coast Press.
- 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>
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Fácula/Tusquets.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social* (Vol. I). Taurus.
- Larner, G. (2004). Family Therapy and the Politics of Evidence. *Journal of Family Therapy*, 26, 17-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2004.00265.x>
- Medina, R. (2019). Aplicaciones metodológicas en feminismos y de(s)colonialidad. En AAVV, *Otras formas de (des)aprender: investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad* (pp. 111-128). Hegoa-SIMREF. <https://bit.ly/47R3UC2>
- Nietzsche, F. (2000). *Escritos sobre retórica*. Trotta.



Platero, R. (L.) (2012). Introducción: La interseccionalidad como herramienta de estudio de la sexualidad. En R.(L.) Platero (ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 15-72). Bellaterra.

Real Academia Española (2023). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/>

Santos, B. de S. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.

Simpson, L., y Klein, N. (2017). Danzar el mundo para traerlo a la vida: conversación con Leanne Simpson de Idle No More. *Tabula Rasa*, (26), 51-70. <http://dx.doi.org/10.25058/20112742.188>

Torrance, H. (2018). Evidence, Criteria, Policy, and Politics: The Debate About Quality and Utility in Educational and Social Research. En N. K. Denzin, e Y. S. Lincoln (eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1320-1372). SAGE, 7th ed.

Vázquez Recio, R. (2023). A Deterritorialized Critical Pedagogy for Social and Cognitive Justice Towards an Itinerant Curriculum Theory: An Outlook from Spain. En J. C. Jupp (ed.), *Itinerant Curriculum Theory: Decolonial Praxes, Theories, and Histories* (pp. 315-352). Peter Lang.



HISTORIAS MÍNIMAS

Nadie es normal

No one is normal

Cristóbal Gómez Mayorga*

Recibido: 29 de septiembre de 2023 Aceptado: 13 de junio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2024). Nadie es normal. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 193-195. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.17631>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.17631>



Cristóbal Gómez Mayorga

RESUMEN

Contra una institución educativa homogeneizadora, proponemos una escuela que acepte la diversidad. Para ello debemos diagnosticar los desvaríos de muchos centros educativos, en vez de etiquetar la normal diversidad de las personas.

Palabras clave: diversidad; homogeneización; inclusión

ABSTRACT

Against a homogenizing educational institution, we propose a school that embraces diversity. To achieve this, we must diagnose the missteps of many educational centers instead of labeling the natural diversity of individuals.

Keywords: diversity; homogenization; inclusion

Procústeo es lo contrario de *ergonómico*. Lo *procústico* pretende modificar a los individuos para que se adapten a una situación determinada, mientras que lo *ergonómico* propone adaptar los contextos a la diversidad de las personas. El primer concepto es adaptativo, el segundo es transformador.

Dice la RAE que «*El adjetivo procústico puede aludir al hecho de que se espera que las personas se adapten a un sistema u objeto y no al revés... Alude a Procusto, un personaje de la mitología griega que ataba a sus invitados a una cama: si la cama era pequeña para ellos, les serraba las piernas para que cupieran exactamente; si la cama era demasiado grande, les estiraba las extremidades hasta conseguir que ocuparan todo el lecho*».

Procusto siempre acertaba con su idea de tener una cama de hierro perfecta, aunque para ello tuviera que amputar a los viandantes que

*Cristóbal Gómez Mayorga
Maestro jubilado
cgomezmayorga@hotmail.com

“El mito de *Procusto* pretende eliminar las diferencias personales y las circunstancias especiales provocando intolerancia a la diversidad.”

no se adaptaban a su lecho. Así funciona, a veces, el sistema educativo, como en el mito griego.

Que una personita no llega a comprender las matemáticas, la estiramos hasta que las comprendan. El objetivo académico se antepone a la felicidad de las personas, aunque sufran y se destruyan. Muy al contrario, lo ergonómico busca mil estrategias amorosas para que las chicas y chicos de nuestra escuela acepten sus peculiaridades, afianzando sus proezas.

Que una chica es demasiado inteligente y se aburre en la escuela, le cortamos media cabeza, para que se ajuste al sistema (un sistema que siempre busca la mediocre homogeneidad). Se parte de que *la cama* es perfecta y lo que fallan son las personas que no se adaptan a ella. Lo ergonómico, por el contrario, implicaría diversificar el currículum, crear metodologías colaborativas para permitir el máximo desarrollo de cada persona.

Que un chico se muestra tímido y no habla, lo estiramos hasta que brote algo de su boca, aunque sea un grito desesperado. La cuestión es que se ajuste a la cama perfecta de *Procusto*. Por el contrario, lo ergonómico trataría de crear espacios seguros de comunicación multiplicando las posibilidades expresivas.

Que una chica tiene autismo, desde la mirada de *Procústeo* debería adaptarse al ruido, a la complejidad del aula, a las normas establecidas..., y cortaríamos sus peculiaridades porque no encajan en el sistema. En cambio, lo ergonómico sugiere mejorar todos los elementos organizativos necesarios para que esta alumna pueda educarse en la escuela con las demás personas.

El mito de *Procusto* pretende eliminar las diferencias personales y las circunstancias especiales provocando intolerancia a la diversidad. Es un pensamiento simplista. Es pensar de forma adversa y perversa. Pretende *poner el carro delante de los bueyes*. Pero la realidad es la que es, y a ella nos debemos.

Recuerdo cuando en mi aula tenía a un chico con tetraplejía, muy inteligente aunque, obviamente, con dificultades de movilidad. En mi clase de Educación Infantil se integró perfectamente. Le conseguimos un ordenador

para escribir, trabajaba de forma adecuada y toda la clase lo quería. Sus compañeros llegaron a jugar al fútbol de rodillas para estar a su altura, tal era la camaradería que reinaba en el aula. Pero cuando llegó a Primero de Educación Primaria le pusieron su aula en el primer piso del edificio. Es decir, en vez de adaptar la organización escolar al individuo, *le cortaron las piernas*. Era obvio que no podía subir escaleras. Según algún maestro, de cuyo nombre no quiero acordarme, era complicado pasar la clase de primero a la planta baja, porque siempre estuvo en el primer piso (profundo argumento pedagógico).

Así funcionan las organizaciones educativas en muchos casos, en modo *Procústeo*. La ergonomía, por el contrario, promueve que la diferencia es un valor y una ocasión única para mejorar los contextos y adaptarlos a la diversidad. Y es que las mujeres y los hombres de este mundo somos complejos, diferentes, únicos, especiales, cada cual es a su forma y manera. Son las organizaciones las que deben adaptarse a la diversidad humana. Porque, como canta Caetano Veloso, *visto de cerca, nadie es normal*.

Esperemos que *Teseo* nos siga salvando del burdo mecanismo igualitario del mito griego de *Procústeo*. Bailemos, mientras tanto, la canción de Caetano Veloso sobre la diversidad, porque nadie es normal del todo.



HISTORIAS MÍNIMAS

Palabras para Julia*

Words to Julia

Pablo Cortés-González**

Recibido: 20 de junio de 2024 Aceptado: 21 de junio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Cortés-González, P. (2024). Palabras para Julia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 196-202. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20170>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20170>

Pablo Cortés-González

RESUMEN

El texto inicia con la historia de Julia, una niña diagnosticada con una discapacidad a los 11 meses. Su familia enfrenta grandes incertidumbres y difíciles tomas de decisiones para su bienestar, apoyándose en diversas redes interpersonales. A raíz de esto, el autor reflexiona sobre la importancia de la esperanza y la inclusión, destacando el diálogo abierto, la empatía, la confianza y la justicia social como elementos a materializar en la práctica educativa.

Palabras clave: esperanza; inclusión; práctica educativa

ABSTRACT

The text begins with the story of Julia, a girl diagnosed with a disability at the age of 11 months. Her family faces great uncertainties and difficult decisions for their well-being, relying on diverse interpersonal networks. As a result, the author reflects on the importance of hope and inclusion, highlighting open dialogue, empathy, trust and social justice as elements to materialize in educational practice.

Keywords: hope; inclusion; educational practice

La jaula se ha vuelto pájaro y se ha volado.

Alejandra Pizarnik

Hace algunas semanas se me planteó la posibilidad de lanzarme a escribir una *Historia Mínima* en esta revista educativa que tiene entre sus manos —digital la revista—. ¿Qué poder contar más allá de resultados ‘sesudos’ de investigación? ¿Acaso partir del recuerdo y de las sensaciones vividas pueden ser excusas propias para ser compartidas? Esto último, ¿fomenta la posibilidad de generar conocimiento educativo?

*Este título está tomado del homónimo de José Agustín Goytisolo.



**Pablo Cortés-González [0000-0002-9604-044X](https://orcid.org/0000-0002-9604-044X)
Universidad de Málaga (España)
pcortes@uma.es



En esta ocasión, me voy a atrever. Al fin y al cabo, hay quienes afirman que los recuerdos son cosa de las conexiones neuronales en las que median las emociones; pero para mí, los recuerdos responden a ese pequeño espíritu pagano que se materializa en pensamientos que nos tejen y que a todas las personas nos abraza. De una forma u otra, se apoderan un tanto de cada cual la significatividad, temporalidad y formas de habitar los hechos y las experiencias.



Me voy a atrever, parcialmente y bajo el anonimato de un pequeño cuento. Me pertenece momentáneamente, hasta que el pensamiento deje nuevos recuerdos que lo resignifiquen de otra manera. Pero, también, le puede pertenecer a usted, quien se ha detenido a leer estas líneas; de modo distinto, pero seguro que de manera directa o indirecta encuentra alguna vinculación. Además, puede pertenecer, no como intento representativo, a otras muchas personas.

EL CUENTO PROMETIDO

En un pequeño pueblo, donde el viento susurraba historias y las montañas se alzaban como guardianes silenciosos de un poderoso Mediterráneo, vivía Julia. Julia, de cabello castaño y ojos que reflejaban la profundidad de los mares y que hablaban por sí solos, llevaba una vida que, desde fuera, se predecía sin sobresaltos; apenas era un bebé de 11 meses. Pero sin pedirlo o reclamarlo, un torbellino de emociones se desataba en su seno familiar, todo a partir de un bache inesperado en el camino de su vida.

Todo comenzó una mañana de otoño, cuando las hojas doradas descendían suavemente sobre el suelo seco del barrio de Julia. Su madre y su padre la llevaron a una revisión médica rutinaria. Y allí comenzó todo: un diagnóstico que predecía una discapacidad. Días interminables cercados al teléfono para saber cuándo iba a ser la siguiente prueba médica y poder tomar decisiones. Lamentablemente, había que decidir sobre la vida de Julia, pero en su nombre, porque todavía era muy pequeña. La incertidumbre sobre si estaban haciendo lo correcto, era una carga abrumadora para la familia.

Pasaron noches en vela: leyendo, buscando información, arrimándose a otras personas que pasaron por algo similar, en busca de claridad. Pero la luz, como primer rayo en el amanecer, no era tan inmediata como deseaban. Mucha información, opiniones diversas. Pese a ello, las decisiones debían ser tomadas, porque el tiempo, aun siendo microscópico para la noción del ser humano, representaba un elemento esencial para intentar una posibilidad para Julia, por la que optaron su madre y su padre.

A todo ello se le sumaba, como una alfombra que se despliega en el salón de casa, la escuela, las y los profesionales médicos, especialistas en la materia, las investigaciones, la familia, las amistades, la televisión, la información bruta alojada en las redes, las expectativas, la cabeza, el corazón, la presión... posados en una cuerda tensa a punto de romperse, a la que el tiempo primaba. Después del otoño llegó el invierno, el tiempo no cesaba.

Julia, alcanzando casi los dos años de edad, afrontó dos intervenciones; resultado de una apuesta médica y familiar. Ella aún seguía sin opinar al respecto; de hecho, a veces se intuía contrariada, sobre todo por los momentos en los que las formas de relacionarse esperadas no se correspondían con el invento de la edad cronológica y madurativa de Julia. La presión seguía porque el tiempo era como una liebre en el campo que se escapa en cada paso que daban y, también, por la necesidad de la familia de ver algo de luz.

La familia no desistía. Seguía buscando redes en las que apoyarse y seguir aprendiendo para ofrecer lo mejor a Julia, su querida hija pequeña. En ese camino encontraron soplos de aire fresco: personas, anónimas muchas de ellas, que aportaron su granito de arena. Una maestra atenta y solícita para apoyar y aprender junto a Julia; un hermano que, más allá de las limitaciones, solo veía a una compañera con la que jugar, pelear, dormir...; otras familias que ponían horizontes, diversos, a las posibilidades de 'normalizar la situación'; especialistas con tacto educativo que orientaban para acompañar; abuelas y abuelos, primos y primas, amistades... No estaban solos.

Poco a poco, las trojes que abarcaban las experiencias iban poniendo las cosas en su lugar. A veces parecían

“Pasaron noches en vela: leyendo, buscando información, arrimándose a otras personas que pasaron por algo similar, en busca de claridad.”

“Armonía como un equilibrio entre la felicidad, el conflicto, la risa, el llanto; armonía como la vida misma.”

desordenadas, como los malabares de un acróbata, pero estaban en su lugar. Julia seguía escribiendo su historia, particular como otra cualquiera. Cada otoño se reencuentra consigo misma, tomando decisiones y creciendo en armonía. Armonía como un equilibrio entre la felicidad, el conflicto, la risa, el llanto; armonía como la vida misma. Pero, sobre todo, bien rodeada de personas que se apoyan en esto del vivir.

AFRONTANDO LA TAREA EDUCATIVA DESDE UNA MIRADA INCLUSIVA Y LA ESPERANZA

La gran aventura de vivir depara, para cualquier persona, encontrarse con situaciones en las que la elección, cuando es posible, es un momento del que dependen otros tantos. Lo que elijas tiene siempre sus consecuencias, positivas o negativas, más tristes o felices... pero al fin y al cabo son las elecciones las que condicionan y, en la mayoría de las veces, tejen la vida. Las decisiones ofrecen la oportunidad de perseguir un camino, de ahondar en inéditos viables, como decía el maestro Freire; y de atender en lo que creemos desde el proceso y las vivencias que de manera sensible nos hace conformarnos como padres, madres, maestras, hijos, hijas... como personas en facetas múltiples y complejas.

En este sentido, el cuento nos muestra cómo en un rincón del mundo, donde las sombras de la incertidumbre y la desconfianza se entrelazaban con los destellos de la esperanza, se tejía una trama de vidas que buscaban florecer en un terreno árido. El amanecer de cada día traía consigo desafíos que, en su complejidad, parecían insuperables. Sin embargo, en el corazón de esta comunidad latía un espíritu indomable de esperanza y ansias de inclusión. Dos cuestiones que entiendo claves para afrontar y acompañar, educativamente —como docentes, familias, estudiantes u otros agentes sociales— situaciones como las de Julia y como la de cualquier chico o chica.

Por un lado, la esperanza se convierte en un acto de rebelión y transformación (Freire, 1990). La pedagogía de la esperanza no es una simple herramienta educativa, sino un faro en la niebla que guía a los individuos hacia la emancipación y el cambio. En palabras de Claudia Korol (2006), transformaciones que se establecen en el presente

y que se deben concretar o materializar, al igual que las decisiones que tomamos. Por otro lado, la mirada inclusiva se refiere a la capacidad de ver y valorar la diversidad humana en todas sus formas; no es limitante sino procesual y nos atañe a todas y todos (Hernández y Ainscow, 2018). Respirar inclusión significa que todas las personas son reconocidas, respetadas y valoradas, y se les brindan las posibilidades de ser, participar y contribuir. La inclusión no es solo un principio ético, sino una necesidad práctica para construir sociedades más justas y equitativas.

Es por ese motivo que propongo algunas materialidades a partir del cuento y desde este prisma dual de pensamiento, en el que cada agente social y educativo debe tomar parte, decidir y lanzarse a generar posibilidades desde la lógica de lo colectivo. Tanto la esperanza como la inclusión no dependen de una sola persona; son elementos que se contagian y se enredan desde la complejidad y diversidad de pareceres.



MATERIALIZAR DESDE LA EXPERIENCIA

Cada año, en mi trabajo como docente universitario, me encuentro con el mismo reto: defender la idea, mi idea, de inclusión ante el alumnado y otros colegas de profesión. Afirmaciones como “la inclusión está muy bien, pero según los casos”; “necesito saber técnicas para llevarla a cabo”; “un docente tiene que lidiar con muchas tareas y eso limita sus capacidades inclusivas”, entre otras. Parece que la inclusión educativa pertenece a alguien o que se rinde a una aplicación técnica. Pero, en mi opinión, queda muy alejada de ese prisma ya que, al igual que en el cuento, las pertenencias son temporales y la inclusión se rinde más bien a una opción colectiva, en profunda tensión que nos hace aterrizar en tomas de decisiones concretas día a día. Esas sí son metodológicas, organizativas o como queramos etiquetarlas.

Para ello, planteo 3 ejes esenciales que nos pueden orientar a materializar la esperanza y la inclusión en nuestras prácticas educativas:

- *Confianza en el Poder del Diálogo.* El diálogo abierto y respetuoso supone intentar comprender las partes y aunar sentidos para plantear qué deseamos y qué

“La esperanza no es ilusa o pasiva, sino una esperanza activa y crítica que impulsa a las personas a trabajar por un futuro mejor.”

objetivos planteamos. Esto implica crear espacios seguros en el que las personas puedan expresar sus pensamientos y sentimientos sin temor a juicios o jerarquías. Tan importante puede ser un informe médico o psicopedagógico como la experiencia de las familias o de los propios niños y niñas. Este proceso de compartir y escuchar promueve la empatía y el entendimiento mutuo. Tejer desde ese punto es esencial.

- *Cultivando la empatía y la confianza.* La empatía y la confianza son habilidades fundamentales para manejar situaciones hostiles. La empatía nos permite ponernos en el lugar del otro y comprender sus sentimientos y perspectivas, mientras que la confianza nos impulsa a actuar conjuntamente y generar una cultura de apoyo mutuo y solidaridad.
- *Creando en la justicia social.* La justicia social se constituye como principio de la vida en común (Montané, 2015), que aterriza en una actitud ética, de respeto y reconociendo, buscando la generación de posibilidades para todos y todas. El derecho a una vida digna, el compromiso y la educación juegan un papel clave que nos lleva a construir en este sentido.

Aun así, para seguir materializando la práctica inclusiva y esperanzadora, la pregunta que haría al respecto sería: ¿qué es lo realmente importante para la vida de Julia o de cualquier otro niño o niña?

ÚLTIMAS REFLEXIONES

La inclusión, en su forma más pura y valiente, se erige como el motor de cambio en la historia de transformación que hemos presentado. No desde la ingenuidad, sino como fuerza activa y crítica que impulsaba a la comunidad a trabajar incansablemente por un futuro mejor. En cada rincón, desde las aulas hasta las plazas, se puede sentir el palpitar de la posibilidad, alimentada por la acción y el compromiso con la justicia social.

Por su lado, la esperanza no es ilusa o pasiva, sino una esperanza activa y crítica que impulsa a las personas a trabajar por un futuro mejor. Enfrentar situaciones hostiles desde la pedagogía de la esperanza implica creer en la capacidad de cambio y transformación, tanto a nivel

individual como colectivo. Esta esperanza se alimenta a través de la acción y el compromiso continuo en generar nuevas posibilidades.

Para todos y todas.

Para Julia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. (1990). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.

Hernández Sánchez, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223>

Korol, C. (2006). “Pedagogía de las resistencias y las emancipaciones”. En A. Cerceña (Coord.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (199-221). CLACSO.

Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *RES, Revista de Educación Social*, 20. <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>

Pizarnik, A. (17 de mayo de 2018). Los mejores poemas de Alejandra Pizarnik. *Zenda. Autores, libros y compañía*. <https://www.zendalibros.com/los-mejores-poemas-alejandra-pizarnik/>



Pensando en tiempos de infancias

Thinking about childhood times

Silvia Oballe*

Recibido: 12 de enero de 2024 **Aceptado:** 14 de junio de 2024 **Publicado:** 31 de julio de 2024

To cite this article: Oballe, S. (2024). Pensando en tiempos de infancias. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 203-206. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18546>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18546>



Silvia Oballe

RESUMEN

Se trata de un texto que aborda la situación que viven niños, niñas y adolescentes en el siglo XXI. ¿Qué es lo que les proponen padres, madres y docentes? ¿Cuál pareciera ser la situación de las familias y de la escuela? Cambios en cada una de dichas instituciones en virtud de las modificaciones generadas por los diversos avances de época, desde lo tecnológico hasta lo emocional, o la influencia de los medios de comunicación masiva. Señalamientos acerca de marcas que va generando la época en la constitución de las subjetividades.

Palabras clave: infancias; subjetividades; época

ABSTRACT

This is a text that addresses the situation experienced by children and adolescents in the 21st century. What do parents and teachers propose to you? What seems to be the situation of the families and the school? Changes in each of these institutions due to the modifications generated by the various advances of the time, from the technological to the emotional, or the influence of the mass media. Points about brands that the era is generating in the constitution of subjectivities.

Keywords: childhoods; subjectivities; era

Pensar... pensar... Me quedé “pensando” en esto de que “pensar” implica entrar en una dimensión diferente a la del reloj. Y me pareció que muy interesante podría ser considerar que el tiempo de la infancia no es cronológico y que la cronología viene por el lado de los adultos. Se me ocurre que esto de lo cronológico en un punto tendría que ver con el “deber ser”, y que el tiempo real se esfuma en ciertas situaciones que tienen que ver más con el ocio, con el descanso, con el juego, con algún deseo, con un manejo más parecido a la infancia.

*Silvia Oballe [0000-0001-5918-851X](https://orcid.org/0000-0001-5918-851X)

Psicopedagoga, Universidad CAECE (Argentina)

silviagladysoballe@gmail.com

¿Cuál es nuestra mirada hacia la infancia? ¿Hoy se habla de las infancias? ¿Una mirada casi nostálgica respecto del pasado? Pero además de la nostalgia, creo que aparece el desconcierto, la dificultad para entender los nuevos juegos, las nuevas modalidades, las nuevas palabras, o directamente a las “nuevas infancias”. Quizás sea un buen momento para replantearnos la situación, considerando el marco de la época actual y, a partir de nuestras nuevas decisiones, de nuestras nuevas miradas, ayudar a que niños, niñas y adolescentes comiencen a preguntarse, a dudar, a crear; que les ayudemos a “abrir la puerta para ir a jugar”...



En el día a día vemos algunos niños, a algunas niñas, que transitan la infancia más en un tiempo productivo que en uno libre, pero muchas veces la escuela genera también ese tránsito. Escuchamos quejas de las y los estudiantes y pareciera que en la escuela tuviesen una sensación de encierro, no sólo por el espacio físico, sino por cierto acotamiento de sus posibilidades creativas; que lo novedoso, lo disruptivo, muchas veces por lo curricular, por características del/la docente, o por otros motivos, parecieran desacreditarse, no tener lugar. Las y los estudiantes quizás asocian la escuela con un ámbito al que no elegirían ir, en el que tienen que dar las respuestas estipuladas, donde lo ingenioso, lo novedoso, muchas veces es rechazado. Para algunos, lo importante es sólo lo social, consideran su paso por las aulas similar a ir a su círculo deportivo. Si los docentes se ciñen al currículo, y no trabajan los temas de manera tal que sus alumnos y alumnas puedan sentirse atraídos, interesados, posiblemente estén cumpliendo una especie de ritual, pero la respuesta que tendrán no será tan positiva, quizás no logren un aprendizaje comprometido, creativo, en cooperación.

Pensemos que niñas, niños y adolescentes toman lo que les ofrece su entorno, lo más cercano desde lo familiar, hasta todo lo marcado por su contexto social. Además, no olvidemos la influencia que tienen los medios de comunicación masiva, las redes sociales, las aplicaciones y todo lo que hace a la tecnología, que no sólo acercan comercialmente productos generando la necesidad de obtenerlos, sino también que muestran otros mundos y aspectos de diversas realidades, muchas veces lejanas a las de ellas y ellos.

MARCAS DE ÉPOCA

Sabemos que las niñas y los niños son fieles representantes de la época en que viven. Entonces, cuando pensemos en las infancias debiéramos considerar lo familiar, lo social y, además, todo lo que acercan estos otros medios que resultan hoy tan accesibles; porque todas esas instancias son las que influyen en la constitución de las subjetividades. Tal como señala Byung-Chul Han (2012, p. 25). “La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad del rendimiento”. Este filósofo hizo un análisis profundo de los modos de vida de las personas en los tiempos actuales y, a partir de dicho estudio, señala que pareciera que todas las personas estuviésemos sometidas al rendimiento, al logro del éxito; y que cuando eso no se diera, pueden aparecer estados depresivos. Y los niños y las niñas ¿cuándo juegan? Las hijas y los hijos ¿juegan con sus padres y con sus madres? ¿Qué tiempos tienen para el disfrute, para relajarse, para divertirse, para descubrir?

Pensando en la escuela que fue creada para que los que eran súbditos pasasen a ser ciudadanos, en la posmodernidad lo que produjo la economía de mercado fue que esos/as estudiantes, futuros ciudadanos/as, se convirtieran en actuales consumidores/as. La realidad es que hubo modificaciones respecto del tiempo, del espacio, y también de las ideas. Un objetivo de la escuela en sus orígenes era el de homogeneizar, en la actualidad intenta permitir que lo diverso pueda ser considerado. Lo menciono como un intento porque pareciera que la nueva idea es la de admitir las diferencias, sin embargo, en la cotidianeidad de la institución escolar no se ve tan así. Pareciera que a la escuela le sigue costando admitir lo distinto, lo que queda fuera de aquella norma que se relaciona con sus inicios, porque esa pauta pareciera seguir teniendo prevalencia. Algunas veces da la impresión de que la aceptación de la diversidad fuese sólo un buen deseo, o un “como sí”, algo que suena lindo en lo teórico, pero que en lo real puede hasta molestar. Cuando aparece en la escuela ese niño o esa niñas que no es el esperado, que no es el que responde a todas las pautas y a todos los aprendizajes previstos, suele perderse la capacidad de espera, de escucha, la aptitud para poder alojarlo.

“Pareciera que a la escuela le sigue costando admitir lo distinto.”

Siempre he considerado que la escuela es un lugar para el encuentro; encuentros abiertos y favorecedores del intercambio que permitirán que cada estudiante descubra lo desconocido, lo diferente, lo contrario, lo similar, y entonces pueda tener conversaciones que le generen un buen caudal interactivo.



La posibilidad de que pensemos en el tiempo de las infancias y en cómo los adultos colaboramos en la constitución subjetiva de ellas y de ellos, es algo que podríamos abordar. Si en nuestra caja de herramientas tenemos aquellas que sirvan para acercarles posibilidades de intercambio, de escucha, de innovación, de creación, que eso signifique avanzar junto a otro. Y recordemos lo dicho por Esteba Levin (2020, p. 155), que “En ese tiempo afectivo y deseante, en la experiencia de uno y el otro se mantiene vivo el país vital de la niñez”. Que encontremos modos por los que los niños y las niñas puedan disfrutar de sus años de infancia, que no se vean obligados a vivir en un mundo del rendimiento, de la multiplicidad de tareas; que puedan reconocerse con posibilidades de crear, de conocer, de investigar y de reír.

BIBLIOGRAFÍA

- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Harf, R., Azzerboni, D., Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2021). *Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza*. Noveduc.
- Levin, E. (2020). *Las infancias y el tiempo. Diagnóstico y clínica en el país de Nunca Jamás*. Noveduc.
- Oballe, S. y Zunino, G. (2014). *Alumnos, hoy. Desafíos e intervenciones*. Entreideas.
- Schlemenson, S. y Rego, M. (2023). *Subjetividad y escuela. Intervenciones psicopedagógicas en la institución escolar*. Paidós.
- Untoiglich, G. y Szyber, G. (2020). *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes*. Noveduc.

ENTREVISTA

“Estamos obligados a pensar para no ser pensados por otros”. Entrevista a Amador Fernández-Savater

*“We are forced to think so as not to be thought by others.”
Interview with Amador Fernández-Savater*

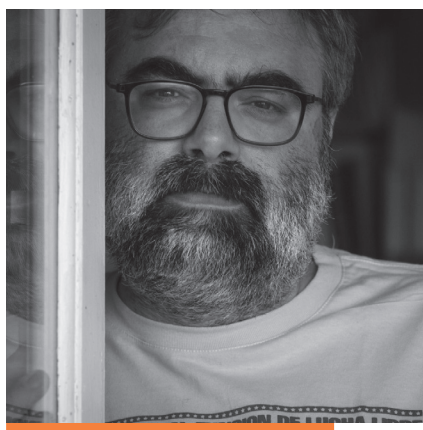
Ester Caparrós Martín,^{*} J. Eduardo Sierra Nieto^{**} y Rosana Bazaga Sanz^{***}

Recibido: 25 de julio de 2024 Aceptado: 25 de julio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Caparrós, E., Sierra, J.E. y Bazaga, R. (2024). “Estamos obligados a pensar para no ser pensados por otros”. Entrevista a Amador Fernández-Savater. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 207-210. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20338>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20338>

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=k7flpHOQuPw>



Amador Fernández-Savater
Investigador independiente, filósofo pirata,
activista y editor



RESUMEN

Entrevistamos a Amador Fernández Savater, investigador independiente, *filósofo pirata* —como él mismo se define—, activista y editor. En el marco de la entrevista, Amador nos abre a pensar el mundo y la sociedad desde una filosofía práctica, útil y conversada.

Palabras clave: filosofía pirata; colectividad; politización; sociedad del rendimiento; deseo

ABSTRACT

We interviewed Amador Fernández Savater, independent researcher, *pirate philosopher* —as he defines himself—, activist and editor. Within the framework of the interview, Amador opens us to thinking about the world and society from a practical, useful and dialogued philosophy.

Keywords: pirate philosophy; community; politicization; achievement-society; desire

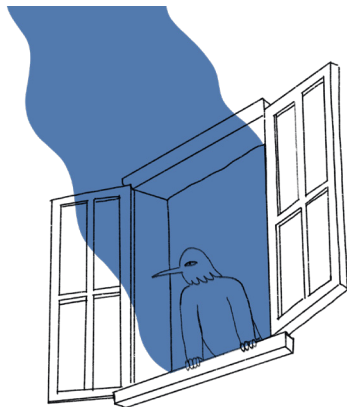


^{*}Ester Caparrós Martín [0000-0003-1700-3577](https://orcid.org/0000-0003-1700-3577)
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Málaga (España)
ester.caparros@uma.es

^{**}J. Eduardo Sierra Nieto [0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)
Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social
y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación,
Universidad de Málaga (España)
X: [@edukrator](https://twitter.com/edukrator)
esierra@uma.es

^{***}Rosana Bazaga Sanz
Diseño gráfico y maquetación
r.bazagasanz@gmail.com





PRESENTACIÓN

Amador Fernández-Savater es investigador independiente, *filósofo pirata* —como él mismo se define—, activista y editor. Para conocerlo un poco más, le proponemos *la pregunta por el ser*, expresada tal y como la acoge. Para tratar de dar forma a una respuesta recupera algunas ideas de Lacan que le llevan a apuntar que la persona que somos es siempre un proceso que se inscribe en una tensión entre el pasado, el presente y el futuro; de ahí que diga que la condición del *ser* es permanecer en *estado de abierto*. En este orden de cosas, cuenta de sí que es alguien que se viene dedicando a pensar dentro de experiencias colectivas y políticas, intentando ejercer una *filosofía práctica, útil y conversada*. Y cuenta, también, cómo diferentes avatares le vienen encauzando ya no tanto a participar como en otras épocas en esas experiencias colectivas, sino a elaborar un trabajo de estudio desde la figura del *lector* (del mundo, de libros, de su propia vida). Esa clase de trabajo de pensamiento está dando sus frutos, en los últimos años, en la organización de talleres (como los desarrollados a través de [Contexto y Acción](#)) y en varias publicaciones (*La fuerza de los débiles*, 2021, AKAL; *El eclipse de la atención*, 2022, NED). En la última de ellas, *Capitalismo libidinal: antropología neoliberal, políticas del deseo, derechización del malestar*; publicada en NED, aborda las formas contemporáneas de subjetivación neoliberal a través de la lectura de los malestares que produce el capitalismo y ensayando formas de politizarlos. En el pasado desempeñó tareas de editor en la revista *Archipiélago* y en la editorial *Acuarela*.

Desde ese *hacer colectivo*, Amador practica lo que llama una *filosofía pirata*. Con esa etiqueta buscó desbordar aquellas otras con las que en algún momento ha podido ser nombrado; haciéndolo a través de ese imaginario de la piratería que se presta a diversos juegos y provocaciones. Tiene que ver con el sentido estricto del término “piratear” como copiar, buscando de algún modo romper los privilegios de los monopolios. Y tiene que ver, también, con hacer extensiva esa colocación ante los monopolios del saber; de ahí que el *pirateo* se relacione, además, con romper con el acceso al saber desde un solo lugar y por parte de unos pocos, sosteniendo que *una, que uno, puede pensar, leer y citar en nombre propio*. Todas las personas podemos acercarnos a las obras de diferentes pensadores y pensadoras para hacernos preguntas e interrogarnos acerca del sentido de las vidas que llevamos.

Buena parte de la entrevista ha puesto de manifiesto que su perspectiva político-filosófica se ha ido componiendo desde la *colectividad*. En este sentido, trata de reconstruir su historia de vida política y nos habla de su participación (más o menos consecutiva) en dos clases de movimientos: primero, en aquellos que conocemos como *movimientos sociales autónomos* (como el *estudiantil* o el de *insumisión*), donde conoció una política por fuera de las instituciones y de los partidos, a través de la acción directa; seguidamente se involucró en lo que denomina *politizaciones de cualquiera* (como *V de vivienda* o el *movimiento por la cultura libre*), que no seguían un horizonte ideológico predefinido ni necesariamente estaban constituidos por personas con una experiencia política previa. A su modo de ver, estos dos tipos de movimientos convergieron y eclosionaron en el 15-M.

La conversación avanza en la dirección de conocer la naturaleza de su interés por la política; y, a este respecto, nos cuenta que siempre le ha interesado una dimensión antropológica de la política que se interroga por la clase de persona que somos y por el tipo de vida en común que construimos. Preguntándonos y ensayando, frente a la impronta neoliberal, otras formas de estar en el mundo, de relacionarnos, de experimentar el trabajo o el saber. Pero la racionalidad capitalista parece tener coaptada nuestra capacidad de desear y crear formas alternativas de vida en común, de ahí que llegue a afirmar que “el deseo es hoy un campo de batalla”.

Y aquí tocamos el punto central de las reflexiones sobre las que pivotará casi toda la entrevista, y que constituyen el meollo de su libro *Capitalismo libidinal*. Por una parte, hablamos acerca de las formas de malestar que nos atraviesan en la actualidad, donde Amador plantea si existe la posibilidad de *reapropiarnos de nuestro malestar como energía de transformación social*. Así, nos explica que lo importante sería “aprender a escuchar y hablar el lenguaje del cuerpo, imaginar y activar políticas del deseo”. En este sentido, percibe una retirada del deseo de los territorios y de los campos de la competición, lo que significa que las personas, hartas de competir y de sufrir, están comenzando a dimitir de ciertas prácticas de rendimiento; como, por ejemplo: el movimiento de la gran deserción. Un *movimiento de retirada*, nos dirá él.

“ Todas las personas podemos acercarnos a las obras de diferentes pensadores y pensadoras para hacernos preguntas e interrogarnos acerca del sentido de las vidas que llevamos.”

Y es que, según nos cuenta, la lógica del rendimiento está en crisis, y al no poder sostenerse, se quiebra, “se agrieta la tierra, se agrietan nuestros cuerpos y se agrietan los vínculos sociales”. Surge así un malestar, una señal de alarma. Para hacer frente a este triple colapso tensado por esa lógica neoliberal parece imperante trabajar desde una *triple ecología*: “la de nosotros mismos, la de nuestros cuerpos y nuestras intimidades, la de los vínculos sociales y la de la relación con la propia tierra”.



Como punto clave de la entrevista nos encontramos con las reflexiones que va haciendo sobre la educación, la gente joven y el profesorado, a raíz su experiencia en algunos centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Una oportunidad que posibilitó abrir espacios de conversación respecto de cómo se piensan hoy las chicas y los chicos; encuentros *donde sus voces puedan oírse; donde ellos se oigan pensar y su palabra esté autorizada*. De esta experiencia rescata la idea del *eros*, como un modo de afirmar que el sentido de la enseñanza radica en el amor por el objeto de conocimiento como potente mediación para el aprendizaje. Idea que nos remite a la importante presencia del docente en la relación educativa: “el cuerpo del maestro, de la maestra está ahí para activar el deseo de los chicos”. Sin embargo, como también pudo conocer, el profesorado está tensionado por sus propios malestares, de ahí que sostenga lo siguiente: “Sin espacios de pensar, sin espacios de escucharnos, si espacios de compartir y sin espacios de elaboración de sentidos propios a lo que pasa, estamos siempre en la urgencia y apagando fuegos”.

En definitiva, conversar con Amador ha supuesto para nosotros toda una experiencia de pensamiento desde los márgenes, porque como bien nos cuenta: *siempre hay un margen para abrir algo nuevo y distinto allá donde se está*.

Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias. Una guía para docentes

Martínez Martín, I. y Sanz Landaluze, J. (coords.) (2023),
Los Libros de la Catarata

Andra Santiesteban*

Recibido: 9 de febrero de 2024 Aceptado: 16 de abril de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Santiesteban, A. (2024). Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias. Una guía para docentes. [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 211-213. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20136>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20136>



Título: *Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias. Una guía para docentes*

Coords.: Martínez Martín, I. y Sanz Landaluze, J.

Año: 2023

Páginas: 224

Editorial: Los Libros de la Catarata

ISBN: 978-84-1352-641-6

La demanda de una guía para docentes que explore las dinámicas de participación en las aulas universitarias desde una mirada de género y diversidades surge en un momento de cambio social con enfoque feminista e inclusivo. La creciente conciencia acerca de la importancia de reconocer las disparidades y sesgos existentes en la cultura de participación en las aulas universitarias también ha generado reflexiones críticas sobre cómo estas dinámicas se manifiestan en los entornos educativos. En este contexto, la presente obra subraya el papel decisivo de los docentes en la formación del estudiantado mediante la realización de prácticas pedagógicas alternativas que reflejan estos valores. Con el propósito de convertir los resultados de un proyecto de investigación¹ en una fuente de saberes y conocimientos compartidos (Martínez y Sanz, 2023, p. 11), así como ponerlos al servicio de la comunidad educativa, esta guía aborda la cultura de participación inherente por “prácticas generadoras de desigualdad en la universidad” (Martínez y Sanz, 2023, p. 12).

1 Con el título “Percepciones de la participación en las aulas universitarias desde un enfoque de género y de diversidades”, concedido en la convocatoria del Observatorio del Estudiantado y Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) durante el curso 2021-2022, y liderado por Irene Martínez Martín (Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado) y Jon Sanz Landaluze (Facultad de Ciencias Químicas).



*Andra Santiesteban [0000-0003-3188-5502](https://orcid.org/0000-0003-3188-5502)
Universidad Complutense de Madrid (España)
andrasan@ucm.es



Observando la estructura del libro y prestando especial atención a sus doce capítulos, se resalta como una fortaleza su enfoque interdisciplinario. Esta característica se deriva del planteamiento del proyecto de investigación, el cual fue concebido por “un equipo interfacultativo, interdisciplinario e intergeneracional” (Martínez y Sanz, 2023, p. 14). Abarcando diversas facultades de la UCM representó de manera integral todas las áreas de conocimiento. A lo largo de 224 páginas, las autoras y los autores ofrecen un análisis teórico y empírico de la participación en las aulas universitarias, examinando factores y aspectos fundamentales, revelando su impacto y su relación con la temática. Esta obra trata de enriquecer la comprensión de los docentes sobre las complejidades de las cuestiones de género y diversidades. Con el fin de promover una participación activa por parte de los estudiantes, se presentan estrategias metodológicas alternativas. Además, se ponen a disposición recursos didácticos destinados a la creación de aulas universitarias más equitativas, fundamentadas en el empoderamiento y en “el cuestionamiento de una realidad concreta para su transformación y mejora desde la práctica” (Martínez y Sanz, 2023, p. 14).

La introducción, junto con los primeros tres capítulos, sienta las bases para el análisis exhaustivo de la temática que le sigue. Se abordan a continuación las cuatro fases del proyecto de investigación, que problematizan la propia formación docente del equipo, la delimitación del término “participación en aulas universitarias”, el diseño y validación de un cuestionario, y la difusión y el análisis de las respuestas obtenidas. Posteriormente, y basándose en los datos recabados, se desarrolló un protocolo para observaciones participantes, y se elaboró un informe detallado de resultados y conclusiones. Aspectos que convierten a este proyecto y, por ende, a esta obra colectiva, en un estudio pionero, al tratarse de “uno de los primeros trabajos realizados en España con dichas características, siendo referente en temas de percepciones de la participación desde una perspectiva de género en las aulas universitarias” (Martínez y Sanz, 2023, p. 15).

En los siguientes capítulos, del cuarto al capítulo décimo, los/as distintas/os autores resaltan la relevancia de la participación activa en las ciencias experimentales, de salud, humanidades y las ciencias sociales, considerando aspectos específicos que se atribuyen a cada área de conocimiento. En el undécimo capítulo, las autoras señalan cómo las metodologías de gamificación, que implican el uso de elementos y dinámicas de juegos, constituyen una herramienta poderosa en dinamizar la participación activa del estudiantado. El cierre, a cargo de la coordinadora y el coordinador de la obra, hace hincapié en la importancia de interpretar los hechos educativos y en la práctica de una pedagogía crítica y reflexiva en términos de narración educativa para construir espacios de confianza y de participación en las aulas universitarias.

Tal como sugieren los resultados presentados en el libro, es crucial concienciar sobre los sesgos implícitos en las interacciones en el aula. La guía ayuda en este sentido a los docentes a identificarlos y abordarlos de manera efectiva, brindándoles pautas para crear un ambiente de aprendizaje más enriquecedor. Fomentar la participación activa de todo el estudiantado es esencial dado que algunos/as estudiantes, debido a estereotipos de género o dinámicas sociales, pueden sentirse menos propensos a participar en clase, tal como señalan las autoras y los autores. Más allá de la enseñanza, esta obra es de gran valor también por su contribución a la equidad de género y la inclusión en espacios no educativos. Al adoptar una perspectiva inclusiva en la vida ciudadana, se fortalecen los valores de igualdad, de no discriminación y el compromiso con el bien común. En resumen, la guía es esencial para construir una sociedad donde cada uno/a

pueda participar activamente y desarrollarse plenamente. Es necesario tomar acciones desde las aulas universitarias y la labor docente. Mirarnos a nosotros/as mismos/as es el primer paso, cuando “participar se aprende participando”² (Martínez y Sanz, 2023, p. 11). En otras palabras, el libro contribuye significativamente en fomentar la igualdad de género y la inclusión plena de todas/os las/os ciudadanas/os en espacios educativos y sociales.

REFERENCIAS

Martínez Martín, I. y Sanz Landaluze, J. (2023). *Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias. Una guía para docentes*. Los libros de la Catarata.

² Esta cita coincide textualmente con el título de la introducción.

Escuela y transformación social: Otra mirada de la organización educativa

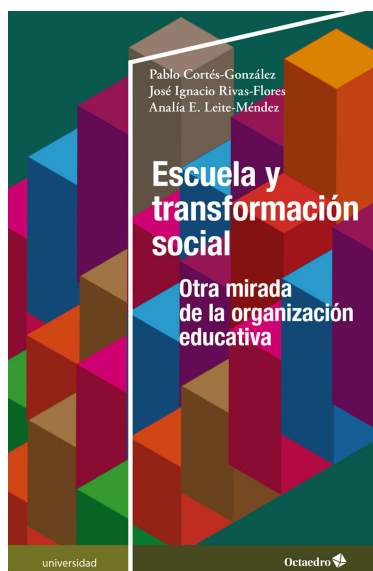
Pablo Cortés-González, José Ignacio Rivas-Flores, Analía E. Leite-Méndez (2023), Ediciones Octaedro

Rodiel Rodríguez Díaz*

Recibido: 2 de febrero de 2024 Aceptado: 1 de abril de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Rodríguez Díaz, R. (2024). Escuela y transformación social: Otra mirada de la organización educativa. [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 214-216. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18924>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18924>



Título: *Escuela y transformación social: Otra mirada de la organización educativa*

Autores: Pablo Cortés-González, José Ignacio Rivas-Flores, Analía E. Leite-Méndez

Año: 2023

Páginas: 178

Editorial: Ediciones Octaedro

ISBN: 978-84-18819-67-4

Dando testimonio del trabajo académico en narrativas biográficas, ejecutado por los autores, el investigador Juan Bautista Martínez Rodríguez, presenta en el prólogo los ejes transversales de la obra: a) la práctica de la investigación narrativa, b) el entramado histórico, epistemológico, reflexivo institucional y el sentido disruptivo, y c) la aspiración de la transformación social en los centros educativos (p. 9), en consideración a las organizaciones disruptivas (p. 16).

En la antesala de la introducción se describe el origen de la institución, la escuela y su organización en el contexto de la modernidad, situación que logra el molde de sociedad vigente. En consecuencia, la obra toma distancia con “la mirada funcionalista y administrativista” (p. 19) que impera en la organización escolar, recalando en lo emergente e invisibilizado, en aras de cuestionar ¿sobre qué ideas de institución educativa actúa la escuela? (p. 20).

Ahora bien, el libro construido en seis capítulos y un posfacio, expone a profundidad el ADN de la organización escolar, la mirada alterna de la escuela y su transformación social. En este sentido el primer capítulo “*Escenarios y contextos posibles. La escuela y sus circunstancias en la sociedad actual*” (p. 23) analiza el horizonte que actualmente vive la escuela y los nuevos compromisos de transformación.



*Rodiel Rodríguez Díaz [0000-0001-7692-8364](https://orcid.org/0000-0001-7692-8364)

Doctorando en Educación y Comunicación Social, Universidad de Málaga (España)

rodielrodriguez@uma.es



Para el segundo capítulo “*La moral neoliberal de la escuela: control, autoridad, regulación y mercado*” (p. 49) narra algunas rupturas neoliberales que históricamente impactan la organización escolar, cimentada en el “pacto de la modernidad entre Estado (democracia), liberalismo (mercado) y racionalismo (cultura)” (p. 49), así como el *modus operandi*, fundado en la “particular estrategia de control y regulación, camuflada en el discurso de la calidad, la eficacia y la evaluación” (p. 51).

El tercer apartado “*Raíces histórico-conceptuales sobre la organización educativa*” (p. 59) traza una ruta al *corpus* teórico de la organización educativa en seis grandes tesis (p. 60-63) a la par de socializar los periodos de organización educativa: *a)* prolegómenos, *b)* transiciones y *c)* asentamientos y prospectivas (p. 65), exhortando a considerar la diversidad emergente, expresadas en la resiliencia, las comunidades de prácticas educativas, la perspectivas de género y feminismos, entre otros elementos (p. 75) necesarios en la gestión de la institución como un ecosistema, (p. 67), o un enfoque político-crítico (p. 70).

El cuarto capítulo “*Pensar y sentir la organización educativa desde la disrupción, la complejidad y la multisensorialidad*” (p. 87), propone una hermenéutica a otras latitudes en apertura a la organización escolar desde;

- a. *la disrupción* como reflexión y herramienta de análisis, que facilita pensar y sentir prácticas de resistencia descolonizadoras frente a las epistemes dominantes y otros “modos hegemónicos” (p. 89),
- b. *la complejidad*, como interpretación a lo cambiante, “el desorden, el caos, como parte de la organización” (p. 91) focalizando las dificultades, dando razón de la complejidad y cuestionando “los aspectos estructurantes de las organizaciones” (p. 93),
- c. *la multisensorialidad*, como forma alterna de disrupción, abre al posicionamiento epistémico diversos al hegemónico (p. 93), respondiendo a los nuevos escenarios escolares (p. 94), desde orientaciones como; la praxis democrática/participativa y las relaciones con la comunidad (p. 95), la praxis de organizar y desarrollar la enseñanza (p. 95) y la praxis de organizar y desarrollar la institución (p. 97).

El quinto capítulo “*Coordenadas en la organización educativa: paradojas y transversalidades*” (p. 99) plantea ejes de interés para un debate aún no resuelto, acentuando en la práctica docente (p. 99):

- a. *Gestión y dirección: ¿sería posible otros procesos constituyentes?*, describe los sistemas de gestión tradicionales; “piramidal, sobresaturado y etéreo” (p. 101),
- b. *Ética para la diversidad y por la inclusión*, enuncia los principios que potencializan la organización y vida escolar “principio de la ruptura, dialogicidad y diversidad” (p. 109-108),
- c. *Participación y cooperación*, destaca los retos de cara a la participación de las comunidades educativas,
- d. *La evaluación como acto político y democrático*, describe la importancia de contextualizar los mecanismos de mejora del sistema de la organización escolar (p. 122) para comprender otros fenómenos en escenarios dialógicos, desde la “evaluación narrativa dialógica” y “transitar a una forma de evaluar y evaluarnos” (p. 123).

El sexto capítulo “*Experiencias y diálogos disruptivos para una organización «otra»*” (p. 125) devela otras formas de trabajar por una renovada escuela, materializando así los esfuerzos para el descongelamiento de la organización escolar (p. 125), desde tres caminos que visibilizan el compromiso de los investigadores: a) Cartografiando la organización educativa (p. 126), b) Biografías y narrativas para pensar la organización (p. 135) y c) Dialogando desde las experiencias vividas dentro de la escuela (p. 137).

Por último, en el posfacio “*La escuela artesana. Tejiendo lo común para un mundo diverso*” (p. 157), desde el término *procomún*, asociado a la “posibilidad de unir y avanzar” (p. 157) se presenta una reflexión desde los “lugares no hegemónicos”, como las minorías y grupos alternativos que encarnan toda una pedagogía emancipadora y comunitaria (p. 159-160), buscando la configuración de “redes colaborativas y transformación situada para «el común»” (p. 166), desde la alteridad, “en la que la diferencia forma parte del yo” (p. 170).

Es relevante destacar, que la obra proporciona una lectura emergente a otras epistemologías, formas de ser y sentir la organización escolar, evidenciando una fenomenología de la praxis educativa, garante del trabajo riguroso de los autores en sus espacios pedagógicos. Los autores adoptan una perspectiva crítica y política hacia la organización educativa, distanciándose de los enfoques funcionalistas y administrativos predominantes. Esta posición posibilita una comprensión más amplia y profunda de los fenómenos educativos, como un desafío para el sistema actual.

La multidisciplinariedad de la obra se manifiesta a través de la integración de disciplinas como la política, la comunicación, las artes y la antropología, enriqueciendo la lectura de las innovaciones en el ámbito educativo. Uno de los pilares fundamentales de la obra es el énfasis en la narrativa, que posibilita la humanización de la investigación en el ámbito educativo, facilitando así el establecimiento de una conexión significativa con las experiencias particulares de los integrantes de la comunidad escolar.

En el contexto actual, resulta innovador y necesario que los autores propongan abordar la organización educativa desde la disrupción y la multisensorialidad, fomentando así una reflexión profunda sobre este tema. En síntesis, la obra “*Escuela y transformación social: Otra mirada de la organización educativa*”, aborda desde el enfoque narrativo y multidisciplinario una perspectiva crítica y humanista como reflexión y cuestionamiento de las estructuras educativas convencionales, planteando novedosas rutas hacia una transformación significativa y esencial para las democracias.

REFERENCIAS

González, P. C., Flores, J. I. R., & Méndez, A. E. L. (2023). *Escuela y transformación social: Otra mirada de la organización educativa*. Ediciones Octaedro.

R E S E Ñ A S

Oficios para vivir*

Díez Navarro, M.^a C. (2024), Olé libros

J. Eduardo Sierra**

Recibido: 13 de junio de 2024 Aceptado: 14 de junio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Sierra, J. E. (2024). Oficios para vivir [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 217-219. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20136>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20136>Título: *Oficios para vivir*

Autora: Mari Carmen Díez Navarro

Año: 2024

Páginas: 78

Editorial: Olé libros

Colección: Poesía ITAES

ISBN: 9788410053168

Las palabras tienen su propio curso de vida. Esto quiere decir que atraviesan diferentes periodos en los que pueden ser arrojadas o pisoteadas; enaltecidas o defenestradas. Cada uno de esos tratamientos responde a cómo las circunstancias históricas nos apremian. Y es que cada época trae consigo disputas lingüísticas que resultan ser expresiones de luchas entre visiones del mundo.

Con la palabra *oficio*, la cual corona el título de la obra que reseñamos, ocurre esto mismo. Al parecer resulta sospechosa, especialmente cuando la emparentamos con la palabra educación. Me explicaré.

Atravesamos un periodo (largo ya) en el que la mejora de la educación se entiende en gran medida como un desplazamiento desde la socialización profesional (cuestionada por repetitiva y por apoyarse en preconcepciones y creencias) hacia el perfeccionamiento que deviene de una formación bien sustentada científicamente (reflexiva e informada por la investigación educativa). Sucede que, en el curso de ese desplazamiento, se han fortalecido ciertas posturas según las cuales palabras como *oficio* (también otras, como *vocación*) resultan una rémora; vestigios de un tiempo ya superado que conviene mantener a raya, y cuya simple mención enciende las alarmas de una nostalgia pedagógica a la que oponerse.

* <https://olelibros.com/comprar-libros/poesia/coleccion-ites-poesia/oficios-para-vivir/>

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

Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Málaga (España)

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

Pues bien. Encuentro en esas reacciones ante ciertas palabras (ante ciertos universos de sentido) algunos puntos sobre los que me interesa pensar. El primero de ellos tiene que ver con la beligerancia aplicada al pasado (a la memoria y a la herencia cultural, también la pedagógica). No porque esté queriendo reactivar una defensa numantina ante un tiempo anterior, sino porque entiendo que toda actitud castradora con el pasado encierra también sus propios fantasmas (fundamentalmente, el de la autosuficiencia). El segundo asunto tiene que ver con la estrechez de miras que acarrea la autocensura; dicho de otro modo, con la pérdida de libertad de pensamiento que puede conllevar el que no nos permitamos explorar las posibilidades de ciertas palabras (de ciertas ideas), como es el caso de *oficio*. Y es que la ideología del profesionalismo ha traído consigo una buena dosis de descrédito antes los saberes situados y frente al aprendizaje que alegre y vívidamente pueda darse entre docentes experimentados y noveles.

Sirva este largo preámbulo para presentar —con vocación de apertura— el libro de Mari Carmen Díez Navarro, *Oficios para vivir*. Y pese a este alegato inicial, conviene aclarar que nuestra autora no circunscribe su obra a la enseñanza, sino que abraza la palabra *oficio* para meditar poéticamente acerca de la existencia.

En los museos etnográficos solemos encontrar una sección dedicada a los oficios y a las artesanías. Allí se nos presentan distintos útiles y herramientas, dispuestos a menudo en escenarios que recrean zonas de trabajo. Los oficios artesanos han ido desapareciendo de nuestras comunidades desde hace tiempo y estos museos, como parte de las políticas de conservación del patrimonio cultural, tratan de preservarlos en tanto que legado que forma parte de nuestras tradiciones.

En su libro *El artesano*, Richard Sennett (2008)¹ nos recuerda que la artesanía (los oficios artesanos, diremos aquí), no se refieren en exclusiva a una habilidad manual, sino que expresan más hondamente *un impulso humano duradero y básico: el deseo de realizar bien una tarea*.

Precisamente, ese *impulso* o ese *deseo* del que nos habla Sennett se percibe en el breve prólogo de la obra que nos ocupa, y que tiene por título *Tener oficio*. En esas líneas introductorias, Mari Carmen Díez Navarro nos cuenta que *tener oficio* está conectado con afanarse provechosamente en una tarea, dedicándose a fondo hasta ir alcanzando maneras cada vez más logradas de desempeño. Y si vivir es todo un arte (una artesanía...), los oficios de los que nos habla este libro remiten a ámbitos de la experiencia humana; a esos territorios de vida que la autora ha llamado en otros textos *las entretelas de la cotidianidad*, y con conviene cuidar debidamente para sostenernos en el mundo (y para sostener el mundo).

No hemos dicho aun que se trata de un libro de poemas, compuesto desde la particular voz de una maestra (y madre, y amiga, y abuela...) que, como ella misma expresa, dan cuenta de su “genuina forma de mirar” el hecho educativo y la propia vida, bajo el deseo de que se produzcan resonancias. En algo más de setenta páginas, acompañadas de unas cuantas fotografías tomadas por amigas y amigos, Mari Carmen Díez Navarro comparte hasta cincuenta poemas que nos

1 Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama.

invitan a considerar lo cotidiano con otras luces y a otros ritmos. Poemas que, quizás, nos reconcilien con la palabra *oficio*.

Nos cuenta también en el citado prólogo que hubo tres oficios sobre los que *escribió de un tirón*: el de niño, el de maestro y el de la escuela; y cuenta, además, que poco a poco lo hizo sobre otras facetas del vivir que también hay que aprender a dominar, como una forma de manifestar ese cuidado por la vida propia y la común del que hablamos.

Si bien los poemas son presentados de forma corrida, sin secciones ni apartados, al prestar atención a los títulos podemos identificar algunas agrupaciones que van desde los ya citados, hasta otras *familias de versos*. Así, nos encontramos con los referidos a ciertas formas de filiación (*Oficio de... padres, abuelos, amigos*); los que remiten a los cuerpos que somos (*Oficio de... ojo, mano, piel*); aquellos otros que reivindican las palabras mismas (*Oficio de... leer, escribir, cuento*); los que apelan al mundo natural (*Oficios de... tierra, mar, aire*); o aquellos que ponen el foco en nuestras emociones (*Oficios de... cariño, vida, amor*).

Una lectura amable, presentada en una cuidada edición, que bien puede convertirse en un bonito regalo para familiares y amigos en este recién estrenado final de curso.