

márgenes

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

Vol. 7(1) enero, 2026

ISSN-e 2695-2769



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

umaeditorial 

|mār
ge
nes

EDITORIAL

Orgullosas de llegar tarde a las indexaciones

Proud to Arrive Late to Indexing

EQUIPO EDITORIAL 5-7

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Escribir cualitativamente, o las exigencias de la escritura

Writing Qualitatively, or the Demands of Writing

MAX VAN MANEN 8-18

Trazos y huellas del ser discente: Una aproximación narrativa
a las trayectorias de aprendizaje universitarias

Traces and Strokes of Being a Student: A Narrative Approach to University Learning Trajectories

REGINA GUERRA GUEZURAGA, ALAITZ SASIAIN CAMARERO-NUÑEZ Y MIRIAM PEÑA ZABALA 19-35

Sufrimiento psíquico y acompañamiento socioeducativo en la infancia y la adolescencia:
una aproximación desde la acción reflexiva

*Psychic Suffering and Socio-Educational Accompaniment in Childhood and Adolescence:
An Approach Based on Reflective Action*

ALEJANDRO MARTÍNEZ GONZÁLEZ 36-51

Investigar en pedagogía social: una toma de posición

Researching Social Pedagogy: Taking a Stance

JORDI SOLÉ BLANCH Y RAÚL NAVARRO ZÁRATE 52-63

INVESTIGACIONES

La educación artística como medio para crear “ciberespacios emocionales”:
analizando relatos infantiles durante y postpandemia en escuelas rurales de O'Higgins

*Art Education as a Means to Create Emotional Cyberspaces: Analysis of Children's Stories During
and after the Pandemic in Rural Schools in O'higgins*

JOSÉ MELAY JUAN JOSÉ LEIVA-OLIVENCIA 64-84

Siete espacios para la participación en el circo social: contribuciones para el desarrollo
de la cultura democrática

Seven Spaces for Participation in Social Circus: Contributions to the Development of Democratic Culture

ANTONIO ALCÁNTARA ALCÁNTARA Y ASUN LLENA BERNÉ 85-102

Educación artística y empoderamiento infantil: la cocreación coral como pedagogía crítica
en contextos híbridos de aprendizaje

*Arts Education and Child Empowerment: Choral Co-Creation
as a Critical Pedagogy in Hybrid Learning Contexts*

GUILLERMO LANA MARTÍN Y JORDI RIERA ROMANÍ 103-130

Concepciones socioeconómicas en estudiantes de educación media de Viña del Mar.
Expectativas y aspiraciones de clase

Socioeconomic Conceptions in Middle School Students of Viña del Mar. Class Expectations and Aspirations

GONZALO ANDRÉS GARCÍA FERNÁNDEZ 131-152

Narrativas autobiográficas y la construcción de la identidad profesional: enfoque de género
en formadoras de formadores

*Autobiographical Narratives and the Construction of Professional Identity: A Gender Perspective
in Teacher Educators*

NATALIA A. JARA COLICOY, ROMINA RAMÍREZ OYARZUN, CLAUDIA SILVA PINTO Y YORDANA CARRIÓN SILVA. 153-167

Concepción de las relaciones pedagógicas en contextos educativos: el cuidado como fundamento
Conception of Pedagogical Relationships in Educational Contexts. Care as a Foundation

ARANTZA ALMENTA Y ESTIBALIZ AMENABARRO. 168-184

Desarrollo Comunitario autogestionado: del sindicalismo decimonónico al sindicalismo de barrio
Self-Managed Community Development: From Nineteenth-Century Trade Unionism to Neighborhood Unionism

INÉS MERAYO FERNÁNDEZ 185-198

Diseño de una investigación sobre las relaciones de Cooperación al Desarrollo entre las Universidades
y las ONGD en Andalucía occidental

*Design of a Research Study on Development Cooperation Relationships between Universities
and NGOs in Western Andalusia*

SARA PÉREZ SÁNCHEZ, M^a VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA Y MONTSERRAT VARGAS VERGARA. 199-213

HISTORIAS MÍNIMAS

Donde la voz calla, la historia insiste: entre dejar pasar o atreverse a contar

Where the Voice Falls Silent, Story Persists: Between Letting Things Pass or Daring to Tell

GUSTAVO GONZÁLEZ-CALVO 214-218

Más allá de la teoría del esfuerzo: la pedagogía de la entrega

Beyond the Theory of Effort: The Pedagogy of Self-giving

CRISTÓBAL GÓMEZ MAYORCA 219-221

RESEÑAS

Represión franquista, resistencia antifranquista y memoria histórica democrática de las mujeres

Díez Gutiérrez, E. J., García Prieto, B., Rodríguez, D. (2025), Plaza y Valdés editores

MARIA OJUEL SOLSONA 222-224

El niño en la ciudad

Ward, C. (2025), Pepitas de Calabaza

RAFAEL ÁNGEL JIMÉNEZ GÓMEZ 225-226

Orgullosas de llegar tarde a las indexaciones

Proud to Arrive Late to Indexing

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

To cite this article: Caparrós Martín, E.; García García, M.; Sierra Nieto, J. E.; Martín Alonso, D.; Fernández Navas, M.; Alcaraz Salariche, N.; Pérez García, Á.; Pérez Granados, L.; Postigo Fuentes, A.; Viñoles, V.; Martínez Martín, I. y Cotán, A. (2026). Orgullosas de llegar tarde a las indexaciones. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 5-7. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.23064>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.23064>

En el portal de la revista [Contexto y Acción](#), con quienes podemos decir que compartimos *latidos editoriales*, leemos un encabezado de presentación que nos interpela: “Orgullosas de llegar tarde a las últimas noticias”. Una posición en la que dejan claramente señalado que *los tiempos* desde los que viven el periodismo son otros a los que dominan sobre el tablero de la información y la comunicación.

Haciéndonos eco de este enunciado, hemos querido titular este editorial de forma similar para expresar lo importante que es para nosotros el recorrido vivido desde que comenzamos allá por el verano de 2019, precisamente en un número en el que compartimos la noticia de que [Márgenes ha obtenido el sello de Calidad Editorial y Científica que otorga la FECYT](#).

Este ha sido un camino en el que nos hemos esforzado animosamente para que la labor editorial no se viera enturbiada por exigencias académicas desmedidas (lo que en editoriales anteriores llamábamos *el abismo del capitalismo académico*); y también sin renunciar a nuestro compromiso por hacer de la revista un espacio mínimamente competitivo. De ahí que nos sintamos profundamente orgullosas de no haber perdido *sentido* al hacer publicación educativa. Y es que “llegar tarde a la indexación” es, en cierto modo, una manera de afirmar que, para *Márgenes*, el fin nunca justifica los medios; algo que conmueve y nos satisface.

Precisamente porque no queremos redundar en [el asunto de la academencia que nos propusiera Mary Daly](#), invitamos a quienes lo deseen a transitar por los diferentes textos que conforman los editoriales anteriores y entenderán a qué nos referimos. Este, de hecho, pretende ser un “editorial de editoriales”, siendo un mapa transitable por los distintos lugares que conforman nuestra particular resistencia.

** margenes.revista.uma@uma.es



Crece desde los márgenes

No sabemos si recuerdan nuestro [primer editorial](#), una carta de presentación donde empleábamos una imagen que nos regaló el profesor José Contreras, la de los *espàrrechs de marge* (*espárragos trigueros*, en catalán), con la que relatábamos cómo nacíamos. Esta verdura, debido a la *mejora técnica* empleada en exprimir la tierra, brota cada vez menos espontáneamente en las veredas; y su sabor y su esencia, en parte, desaparecen bajo el rodillo de la sobreexplotación. En aquel texto no teníamos la intención de cancelar los avances tecnocientíficos, sino que pretendíamos denunciar cómo estos, a menudo, no contemplan la naturalidad de la vida, imponiendo tiempos, ritmos y normas. Nos preocupaba cómo lo que se encuentra entre las arrugas de lo pedagógico, al no ser nombrado en los circuitos habituales, se extinga. De hecho, lo que ya nos marcábamos como propósito (aún vigente) en ese primer editorial, era “colocarnos a uno de los lados del *mainstream* de las revistas de educación, para ofrecer la posibilidad de que otros modos de pensar, de investigar, de discutir, de comunicar, puedan proliferar; y hacerlo tratando de que las formas dominantes no lo arrasen todo”.

Y sí ¡estamos orgullosas! Por qué no decirlo. Sentimos que ha habido una apuesta por la escritura investigativa *subalterna*, a la vez que una necesidad de hacer de asidero para aquellas voces que, naciendo de la práctica educativa, pudieran ir encontrando una escritura cuidada que no traicionase los quehaceres y los saberes locales. Todo ello tratando de cuidar los procesos editoriales, regidos por el principio de que la estética es siempre una ética.

Un proyecto vivo y público

En algunos de nuestros números hemos contado con textos cuyo propósito ha sido mostrar el *sentido público* y *de lo público* en la investigación educativa; por eso, este proyecto está vivo, porque no solo tratamos de alimentar lo que es y debe ser de todas y para todas, sino que crecemos desde la convicción de que la investigación y el conocimiento debe ser un bien común, no una mercancía. Y en ese sentido nos manifestábamos en el [editorial del volumen 2, nº 2](#).

Otro ejemplo claro de lo anterior lo encontramos en nuestra sección de *Entrevistas*, donde dialogamos con la palabra viva de diferentes profesionales de la educación, maestras y educadores sociales, profesorado de reconocido prestigio en las áreas de la *Didáctica General* o la *Teoría de la Educación*. Con ellas venimos tratando de ofrecer un testimonio que trasciende lo educativo en su vivencia comprometida y que ofrece la palabra como una experiencia compartida. Ello es, en definitiva, una pedagogía de la escucha.

Madurar con otros tiempos

Tanto los inviernos como las épocas estivales de estos últimos seis años y medio, se han llenado de apasionantes lecturas. Ventanas de oportunidad para conocer y reconocer lo que ocurre en diferentes partes del mundo. Así, enero y julio (también algunos septiembres, a través de los *Special Issues*), se han convertido en lo que podríamos llamar, *estaciones de diálogo*. En ellas, hemos tenido la posibilidad de leer, intercambiar, dialogar con multitud de textos con un marcado acento resistente; investigaciones y planteamientos teóricos que levantaban narrativas apegadas a los territorios y los avatares vitales. Una lectura que aspiramos sea [exigente y ligera](#) al tiempo.

A nuestro modo de ver, en estos tiempos de deshumanización, recuperar el sosiego es un acto político. Nos interesa que quienes nos leen encuentren esos “ratitos” en sus [casas de verano](#) para una lectura curiosa; de tal manera que los textos que nutren los números puedan ser una parada para tomar aire ante el desaforado día a día. Espacios y tiempos que se pliegan haciendo posible que nos salgamos —tal vez solo por un momento— de [la vorágine del FOMO y del frenesí del mandato del rendimiento](#).

La paradoja del reconocimiento

Como anunciábamos al inicio del editorial, estamos celebrando en este volumen 7, nº 1, el reconocimiento de nuestro trabajo por parte de la *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología* gracias a la obtención del *Sello de Calidad*, así como de la *Mención de Buenas Prácticas Editoriales en Igualdad de Género*. Este sello no cambia nuestra hoja de ruta, al contrario, nos habla de que es posible hacer ciencia con alma, con crítica, con estética y con pausa.

Queríamos subrayar también que este es un logro que jamás podríamos haber conseguido sin la confianza depositada por los autores en el proyecto de *Márgenes* desde nuestros inicios, cuando era un brote en el margen; pretendemos que de algún modo siga siéndolo. Gracias por compartir vuestras experiencias, estudios y ensayos, investigaciones, historias mínimas y reseñas; por la escucha, visionado y lectura de las entrevistas donde las personas participantes han puesto su palabra y su cuerpo. Y gracias, como no, al comprometido equipo encargado de las no siempre amigables tareas de revisión y edición; sus manos invisibles sostienen cada número.

Como decíamos, seguiremos en el margen conscientemente, ahora con raíces un poco más profundas que nos animan a seguir brotando a nuestro particular ritmo. Un ritmo que queremos compartir con una *Libertad* cargada de esperanza, que llega en su justo tiempo a este proyecto común que nos sigue manteniendo en relación.

Escribir cualitativamente, o las exigencias de la escritura*

Writing Qualitatively, or the Demands of Writing

Max van Manen**

Recibido: 15 de enero de 2026 Aceptado: 19 de enero de 2026 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: van Manen, M. (2026). Escribir cualitativamente, o las exigencias de la escritura. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 8-18. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22997>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22997>

Artículo original: van Manen, M. (2006). Writing qualitatively, or the demands of writing. *Qualitative Health Research*, 16(5), 713-722. <https://doi.org/10.1177/1049732306286911>

Copyright: © 2006 SAGE Publications. Reprinted and translated by permission of SAGE Publications.

RightsLink Permission ID: 6146650793324.

Consultar descargo de responsabilidad [al final del artículo](#)

RESUMEN

¿Alguna vez ha dicho o ha oído decir esto? «He terminado todo mi análisis de datos; ahora solo tengo que ponerlo por escrito». O: «Solo me falta redactarlo». Propongo que, en el contexto de la indagación fenomenológica, no es necesariamente útil intentar ayudar a los investigadores a «poner por escrito» sus reflexiones o a «redactar» sus resultados. Lo que debería ser más útil es aprender «cómo escribir». La escritura cualitativa puede entenderse como una lucha activa por alcanzar la comprensión y el reconocimiento de los significados vividos del mundo vital y, al mismo tiempo, posee dimensiones retóricas de carácter pasivo y receptivo. Exige que prestemos atención a otras voces y a las sutiles significaciones presentes en la manera en que las cosas y los otros nos hablan. En parte, esto se logra mediante el contacto con las palabras de los otros. Estas palabras tienen que tocarnos, guiarnos, conmovernos.

Palabras clave: espacio de la escritura; método fenomenológico; reflexión fenomenológica; mirada de Orfeo; deseo; hipomnesis; anamnesis; conciencia de la impresión primordial

ABSTRACT

Have you ever said this or heard someone say this: "I have done all of my data analysis I just have to write it down." Or, "I just have to write it up"? I will suggest that within the context of phenomenological inquiry, it is not necessarily helpful to try to assist researchers learning "how to write down" their reflections or "how to write up" their results. What should be more helpful is learning "how to write." Qualitative writing may be seen as an active struggle for understanding and recognition of the lived meanings of the lifeworld, and this writing also possesses passive and receptive rhetoric dimensions. It requires that we be attentive to other

*Este artículo fue presentado originalmente como conferencia inaugural, bajo el título «Escribir (y dar forma escrita a) la investigación cualitativa para las ciencias de la salud: de la hipomnesis a la anamnesis», en la Tercera Conferencia Nórdica Interdisciplinar sobre Métodos Cualitativos al Servicio de la Salud, celebrada en Aarhus (Dinamarca) el 5 de mayo de 2004.

*Traducido al castellano por Paul Smith (traducciones@traducciones.org.es).

**Max van Manen

Ph.D., Emeritus professor in the Faculty of Education at the University of Alberta (Canadá)

vanmanen@ualberta.ca



voices, to subtle significations in the way that things and others speak to us. In part, this is achieved through contact with the words of others. These words need to touch us, guide us, stir us.

Keywords: Space of Writing; Phenomenological Method; Phenomenological Reflection; Gaze of Orpheus; Desire; Hypomnesis; Anamnesis; Primal Impressional Consciousness

1. ESCRITURA Y SIGNIFICADO: ENTRE LA LÓGICA Y LA RETÓRICA

El único estudioso al que generalmente se identifica por su interés en la escritura en prácticamente toda su obra es Derrida. En *La voz y el fenómeno* (1973), Derrida formuló cuestiones fundamentales sobre la obra de Husserl que tienen importantes consecuencias para la fenomenología y la problemática de la escritura. Estas cuestiones siguen siendo objeto de intenso debate en las publicaciones de especialistas en Husserl, como Zahavi (2003).

El estudio de Derrida sobre la obra fundamental de Husserl, *Investigaciones lógicas*, no es una lectura sencilla para quienes no son filósofos; sin embargo, tuvo un impacto considerable en el proyecto husserliano de la fenomenología. En su prefacio a la traducción inglesa de *La voz y el fenómeno*, Garver sugirió que la mejor manera de entender la crítica de Derrida a la fenomenología (es decir, a la fenomenología husserliana) es en términos del giro radical de la filosofía desde un enfoque del lenguaje y del significado basado en la lógica a otro basado en la retórica. Garver recurrió a la antigua tríada medieval de gramática, lógica y retórica para explicar este cambio en el seno de la tradición filosófica y, en un sentido más amplio, de las ciencias humanas. Aunque quizá resulte una exageración afirmar que Derrida invirtió el papel de la lógica y la retórica, es evidente que sí desdibujó las fronteras entre la filosofía, la literatura, la ética y los enfoques críticos en las artes.

En este contexto, la lectura deconstruccionista que Derrida realiza de la fenomenología de Husserl se alinea estrechamente con los desarrollos presentes en las obras de otros pensadores como Heidegger (1971, 1982), Wittgenstein, en su última etapa (1997), y Ricoeur (1976). En sus escritos se observa un desplazamiento desde la comprensión del significado en términos de la relación entre nombre y referencia, entre objetos percibidos y objetos mentales, hacia los contextos cambiantes de significado en los que se hallan los seres humanos, así como hacia la complejidad e inestabilidad del significado textual y hacia los juegos de lenguaje y las prácticas narrativas mediante los cuales se expresa e interpreta la experiencia humana.

El análisis de Garver (1973) resulta particularmente incisivo cuando consideramos el panorama actual de la filosofía y la fenomenología. Además, estas consideraciones resultan fundamentales para reflexionar sobre el trabajo desarrollado en las ciencias humanas, donde las investigaciones se ponen al servicio de prácticas profesionales como la enfermería y la pedagogía, en ámbitos como las ciencias de la salud, la educación y la psicología clínica, entre otros.

Hoy observamos en las obras de autores como Nussbaum (1990), Lingis (2001) y muchos otros un giro decisivo hacia prácticas retóricas que siguen resultando desconcertantes para algunos filósofos. ¿Por qué? Porque suponen diversas formas de concebir el significado y el lenguaje, la literatura y la filosofía, los discursos narrativos y científicos, la dimensión óptica y la ética y, en consecuencia, el propio proyecto de indagación y de escritura.

Puede extraerse un ejemplo provocador del texto *El gusto del secreto*, que contiene conversaciones entre Derrida y el filósofo italiano Ferraris (Derrida y Ferraris, 2001). Estas discusiones giran principalmente en torno a la función y el significado de la escritura. Ferraris lamenta que gran parte de la filosofía parece haber adoptado un giro narrativo, y plantea a Derrida la pregunta: «¿Cómo se introduce la escritura en la filosofía?» (p. 7). Ferraris cuestiona la versión generalmente aceptada de este ingreso, según la cual, tras el fin de la metafísica, los filósofos ya no se ocupan de la verdad, sino que se dedican más bien a «una especie de servicio social basado en la conversación» (p. 7). A Ferraris le inquieta esa nueva tolerancia que permite a los filósofos hacer lo que quieran, salvo su tarea principal, que es, en sus palabras, «la búsqueda de la verdad» (p. 8). Según él, esa tolerancia es en realidad represiva, ya que lleva a la circunstancia histórica de que la filosofía se ha convertido simplemente en otra forma de «literatura».

Como era de esperar, Derrida refuta a Ferraris y le responde: «La escritura no ‘se introdujo’ en la filosofía, ya estaba allí» (Derrida y Ferraris, 2001, p. 8). Derrida prosigue: «Debemos pensar en lo siguiente: en cómo pasó inadvertida, y en los intentos de repudiarla» (p. 8). Sin embargo, de forma incidental, Derrida coincide con Ferraris en que la verdad no ha quedado obsoleta. «La verdad no es un valor del que se pueda prescindir», dice (p. 8). Derrida señala que la escritura es esencial para toda reflexión filosófica y que vale la pena pensar en la relación entre la fenomenología o la filosofía en general y la escritura en general.

Es en el acto de leer y escribir donde surge el conocimiento. Escribir una obra implica recurrir a material textual cargado de significado hermenéutico e interpretativo. Es precisamente en el proceso de escritura donde se obtienen e interpretan los datos de la investigación, y donde se percibe la naturaleza fundamental de los temas de investigación. En un sentido fenomenológico, la investigación genera conocimiento en forma de textos que no solo describen y analizan los fenómenos del mundo de la vida, sino que también permiten una comprensión que, de otro modo, quedaría fuera de su alcance.

2. PRESENCIA Y AUSENCIA

Para comprender el papel de la escritura en la indagación fenomenológica, conviene acudir a *La voz y el fenómeno* (1973), de Derrida, donde examina el problema de los signos en la fenomenología de Husserl. Derrida cuestionó algunos de los supuestos clave que hacen posibles los enfoques de la indagación fenomenológica sustentados en las nociones husserlianas sobre la relación entre los objetos mundanos y los objetos intencionales. También cuestionó el significado de la naturaleza prerreflexiva de la conciencia de la impresión primordial, con sus aspectos retencionales y protencionales, y se pregunta si existe algo así como una experiencia simple y pura que pueda constituir la fuente o el fundamento del significado de los signos, o de los actos de conciencia que posibilitan el acceso al objeto intencional.

Por supuesto, resulta ingenuo afirmar que el investigador cualitativo aspira a describir «lo que aparece en la conciencia», «la experiencia vivida», «el objeto intencional», o «las cosas mismas». Todas esas nociones comienzan a desintegrarse en cuanto se pregunta lo que realmente quieren decir. Por ejemplo, el célebre lema de Husserl, «a las cosas mismas», suele entenderse como una llamada a oponerse a las construcciones, conceptualizaciones y sistematizaciones

prematuras y a regresar a los datos inmediatos tal como se nos presentan en la conciencia. Sin embargo, los datos no se nos presentan de manera inequívoca e inmediata, y desde luego no en una forma que posibilite descripciones unívocas de los llamados objetos intencionales, tal como se sostiene en buena parte de las ciencias humanas contemporáneas.

De hecho, lo que resulta tan convincente en las exposiciones de Husserl (1991) sobre esa esfera irreductible de la conciencia de la impresión primordial es que, de algún modo, constituye una conciencia del yo como función de la conciencia del tiempo interno, así como un acceso a la naturaleza esquiva del momento del ahora, que siempre está de algún modo en el centro mismo de toda reflexión fenomenológica.

¿Cómo puede la conciencia de la impresión primordial ser la fuente de significado de aquello que se da en la experiencia si dicha conciencia de la impresión primordial nunca se experimenta como tal? Lévinas (1978) ya había señalado que todo lo que aparece en la conciencia está constantemente acechado por la alteridad de aquello que se sustrae como ausencia y, en consecuencia, siempre presupone una forma de «otredad». Por lo tanto, en *La voz y el fenómeno*, Derrida (1973) sostuvo que la presencia de lo dado en la conciencia está siempre precedida y, por consiguiente, profundamente comprometida por la ausencia de la huella retencional que nos da la experiencia del ahora y de la conciencia de nuestra existencia.

La consecuencia de todo esto es que la escritura es mucho menos una consignación de los resultados obtenidos mediante un análisis fenomenológico de los datos presentes en la conciencia o en la experiencia. ¿Por qué? Porque los datos no están en absoluto «dados» de manera inequívoca como tales. Aquello que percibimos como dado o que se nos presenta en la inmediatez primaria o prerreflexiva de cada instante del «ahora» está siempre atormentado por el «no-ahora» en el que nos vemos perpetuamente atrapados, así como por la ausencia o el vacío que resuena en las supuestas cosas a las que dirigimos nuestra atención: el acto de conciencia, o la primacía de la experiencia vivida.

Además, las denominadas esencias o estructuras eidéticas de los objetos intencionales son, en última instancia, las del lenguaje. Como señaló Merleau-Ponty (1962) en su ampliamente citado «Prefacio» a la *Fenomenología de la Percepción*, «Corresponde al lenguaje situar las esencias en un estado de separación que, en realidad, es meramente aparente, pues a través del lenguaje estas aún reposan en la vida antepredicativa de la conciencia» (p. xvii). La experiencia de la reflexión fenomenológica es, en gran medida (aunque no exclusivamente), una experiencia del lenguaje, por tanto la reflexión fenomenológica sobre la vida prerreflexiva se describiría mejor desde la perspectiva de una experiencia de escritura, tal como se expone en las sugestivas obras de Blanchot (1981).

3. LA MIRADA ÓRFICA Y EL ESPACIO DE LA ESCRITURA

Blanchot (1981) usó la alegoría de Orfeo para aludir a lo que ocurre en el acto de escribir. La historia de Orfeo, hijo de Apolo y de la musa Calíope, es muy conocida. En esta historia, la esposa de Orfeo, Eurídice, fallece poco después de la boda a causa del veneno de una mordedura de serpiente. El afligido Orfeo desciende a las oscuras cavernas del Inframundo para implorar a los dioses mediante sus cantos que lo reúnan con Eurídice y le permitan llevarla de nuevo al mundo

luminoso de los vivos. Esta es una historia clásica sobre el poder del arte y del artista. Sus cantos son tan conmovedores y estremecedores para el alma que finalmente Hades y Perséfone le conceden el deseo de sacar a Eurídice del reino de los muertos, pero bajo una condición: que no se vuelva para mirarla hasta que ambos hayan salido a la luz del día en la superficie.

Avanzan en silencio, él guiando y ella siguiéndole, a través de pasadizos oscuros y empinados, hasta que están a punto de alcanzar el mundo luminoso y alegre de la superficie. Justo entonces, aparentemente en un momento de descuido, quizá para asegurarse de que ella todavía le sigue, Orfeo dirige una rápida mirada hacia atrás. En ese preciso instante, es arrebatada. Todo sucede con tal rapidez que sus manos, extendidas para un último abrazo, no llegan a encontrarse. Orfeo no puede asir más que el aire, y sus últimas palabras de despedida se alejan tan deprisa que apenas llegan a sus oídos. La ha perdido por segunda vez, y ahora esa pérdida es para siempre.

Todo lo que le queda a Orfeo es la imagen de esa mirada fugaz de Eurídice. Así es como normalmente se narra la historia: «Cuando, temiendo volver a perderla, y ansioso de mirarla otra vez, volvió los ojos para contemplarla» (Ovidio, 1955, líneas 95-98). Sin embargo, Blanchot (1981) sugirió una interpretación diferente. Para él, Orfeo no fue en absoluto olvidadizo, sino que le movía una mirada distinta: la mirada del deseo.

Según Blanchot (1981), la ambigua mirada de Orfeo no puede considerarse un simple accidente. Esta mirada estaba impulsada por el deseo, sostiene Blanchot, pero no por el simple deseo de la persona de Eurídice en su presencia visible y corpórea. No, dijo Blanchot, la fuerza que impulsó a Orfeo no desea a Eurídice en su verdad diurna y su encanto cotidiano, sino en su oscuridad nocturna, su lejanía, su cuerpo cerrado, su rostro sellado; desea verla no cuando es visible, sino cuando es invisible, y no como la intimidad de una vida familiar, sino como la extrañeza que excluye toda intimidad. (p. 100)

Así pues, lo que Orfeo vino a buscar en la oscuridad del Inframundo no fue un amor perdido, sino el significado mismo del amor. Eso, y solo eso, es lo que Orfeo fue a buscar al Inframundo. Vino «a buscar en la noche lo que la noche oculta» (p. 100). Se trata de que un mortal alcance una visión de aquello que es esencialmente invisible: la perfección de Eurídice antes de que recuperara su condición mortal al acercarse a la luz del día.

Todos sabemos cómo la escritura hace que algo o alguien desaparezca y luego reaparezca en palabras. El amor llevó a Orfeo a la oscuridad, a la oscuridad del texto. Su deseo más apremiante era contemplar la esencia del amor y experimentar su forma, pero tal visión está vedada a los mortales. Lo que se encuentra al otro lado pertenece al gran silencio, a una «noche» que no es humana. Así, la mirada de Orfeo expresa un deseo que nunca podrá satisfacerse por completo: ver el ser verdadero de algo. Y, sin embargo, es precisamente este velo de la oscuridad que todo escritor intenta penetrar. Esta es, precisamente, la naturaleza de la escritura: «El acto de escribir comienza con la mirada de Orfeo» (Blanchot, 1981, p. 104), y uno escribe solo si ha entrado en ese espacio bajo la influencia de la mirada, o tal vez sea la mirada la que abre el espacio de la escritura. «Cuando Orfeo desciende hacia Eurídice, el arte es el poder con el que la noche se abre» (p. 99). Así, cabe interpretar todo el mito como un acontecimiento de escritura. Orfeo, el poeta, trata de capturar el amor que lo ha atado a Eurídice.

El escritor utiliza las palabras para descubrir una verdad que parece casi al alcance de la mano. En efecto, al principio parece que las palabras (las canciones poéticas) de Orfeo hacen presente a su amada. Sus palabras y cantos la han vuelto visible, por así decirlo. Alcanza a distinguir, aunque sea de forma tenue, la imagen de su amada en la oscuridad del Inframundo, pero no es suficiente. Desea ver con mayor claridad. Debe traerla de nuevo de la oscuridad de la noche a la luz del día. Orfeo no se conforma con la imagen evocada por sus palabras. Quiere la inmediatez de una presencia: a presencia sin que las palabras ni nada más se interpongan. Esta descripción se aproxima con inquietante precisión a la ambición de todo fenomenólogo movido por el deseo de aproximar aquello que constantemente se nos escapa: una verdad humana. Aprender el ahora desnudo y rescatarlo del justo ahora (véase van Manen, 1997, 2002).

4. ESCRIBIR CREA UN ESPACIO QUE PERTENECE A LO INDECIBLE

No es extraño, pues, que las provocadoras representaciones de la escritura fenomenológica de Blanchot (1981, 1982) hayan resonado con fuerza en las obras de filósofos franceses contemporáneos como Derrida (1978) y Cixous (1997). Lo que el escritor intenta ver es la desnudez del ahora. En palabras de Cixous, «Lo más verdadero es lo poético. Lo más verdadero es la vida desnuda. Me aplico a ‘ver’ el mundo desnudo» (p. 3). Sin embargo, ver la desnudez del ahora de forma directa requiere adentrarse en ese espacio en el límite de la existencia, en el crepúsculo entre el Inframundo y el mundo de la luz del día. El ahora es ese instante que se convierte constantemente en pasado, que deja de ser ahora en cuanto tratamos de aprehenderlo; por eso, Orfeo debe darse la vuelta en ese espacio donde la comprensión humana se desvanece en la nada (el no-ser), donde saber es igual a morir. Es aquí, al otro lado de la realidad cotidiana, donde las «cosas» existen sin existencia verdadera, antes de que tengan nombres, antes de poder esconderse tras las palabras, como si fueran más reales que lo real.

Orfeo se vuelve y mira a Eurídice. ¿Qué ve? En esta mirada escritural, llena de asombro inquisitivo, podría contemplarse la existencia en su desnudez, más allá de la superficie de las construcciones humanas. ¿Cómo es esto posible? ¿Existe tal ámbito de lo real? Para el escritor, la respuesta a esta cuestión puede estar en el propio acto de escribir, en esa virtualidad del texto donde a veces chocamos con la barrera humana del lenguaje o, en ocasiones, se nos permite vislumbrar fugazmente a través de sus rendijas.

Escribir crea un espacio que pertenece a lo indecible. Según Derrida (1995), es en ese espacio propio de la escritura donde prevalece la máxima incomprensibilidad de las cosas, la insondable infinitud de su ser y el inquietante resonar de la existencia misma, pero en esta mirada fugaz, también percibimos la fragilidad de nuestra propia existencia, de nuestra propia muerte, que nos pertenece de modo más esencial que cualquier otra cosa. Para contemplar a Eurídice en su invisibilidad y hacerla visible en su infinita inmortalidad, Orfeo se ha internado en la oscuridad, de modo que, en esa mirada fugaz, ve y no ve, toca y no toca, oye y no oye a su amada, mientras ella sigue perteneciendo a la inquietud de la noche.

El problema de la escritura radica en que se debe hacer presente este fenómeno, el cual únicamente puede ser representado mediante palabras y, sin embargo, se escapa a toda representación. El escritor que pretende hacer presente el objeto de su mirada está siempre envuelto en

una tensión entre la presentación (el «ver» y comprender inmediato) y la representación (la comprensión mediada por las palabras). Según Blanchot (1993), esta escritura es una primera lectura «de aquí en adelante entendida como la visión de una presencia inmediatamente visible, es decir, inteligible», p. 422). El lenguaje ocupa el lugar del fenómeno que intenta describir. En este sentido, el lenguaje representa lo que ya está ausente y, sin embargo, la ausencia es un signo de presencia, una ausencia no ausente. La paradoja está en que, para hacer algo presente, habría que escribir sin recurrir ni al lenguaje ni a los conceptos, y sin la ayuda de los discursos de representación; aun así, forzado por la mirada de Orfeo, no queda más remedio que escribir.

Orfeo es el escritor y Eurídice es el sentido secreto (¿lo femenino?) que la obra del escritor busca o desea. Así, la mirada de Orfeo y la imagen que ve de Eurídice pertenecen al acto esencial de la escritura. El escritor es la figura solitaria que abandona la realidad cotidiana de la luz ordinaria y cuya mirada crea el espacio del texto; posteriormente, entra y habita ese espacio del texto para traer de regreso aquello que no puede ser recuperado: el objeto de deseo. El problema del escritor es que la mirada órfica destruye involuntariamente lo que intenta rescatar. En ese sentido, cada palabra mata y se convierte en la muerte de aquello que pretende representar. La palabra se convierte en la sustitución del objeto.

Hasta el poema más sutil destruye lo que nombra. Por eso Blanchot (1982) dijo que el libro perfecto no tendría palabras. El libro perfecto estaría «en blanco», pues intentaría preservar lo que solo puede destruir si tratara de representarlo en el lenguaje (véase Nordholt, 1997). Quizá por eso escribir resulta tan difícil. El autor toma conciencia tácita de que el lenguaje aniquila o «mata» todo lo que toca. El resultado es la terrible constatación de que no se tiene nada que decir. No hay nada que decir, o, mejor dicho, es realmente imposible «decir» algo. El escritor desea capturar el sentido en palabras, pero las palabras constantemente sustituyen a aquello que pretenden evocar, destruyéndolo. No hay «cosas»: solo evocaciones, no-cosas.

Al nivel de la pura existencia, no hay «cosas», solo la oscuridad de la noche de la que surgen la comprensión y el sentido humano. En el espacio del texto, somos testigos de este nacimiento del sentido y muerte del sentido, o quizá el sentido se hace indistinguible de la oscuridad. Esta oscuridad puede sentirse como el inquietante atractivo de la Existencia misma, que fascina al escritor pero que no puede ser escrita: el «hay» o el *il-y-a*. Lévinas (1996) describió el *il-y-a* como algo similar a lo que se percibe al escuchar una caracola vacía junto al oído: como si el vacío estuviera colmado, como si el silencio murmurara, como si se oyera el susurro silencioso de lo Real.

Esta imagen órfica de la dificultad de escribir —de escribir en la oscuridad— podría parecer excesivamente trillada al filósofo, que ya lo sabe intelectualmente, o completamente absurda al no-filósofo, que la considera inaceptablemente intelectual. ¿No es esto, acaso, lo que experimenta un escritor? Además, como fenomenólogos, ¿no deberíamos sacar de ello conclusiones prácticas? Ya sea que uno reflexione sobre el sentido de las preocupaciones humanas más trascendentales o más triviales, el acto de escribir fenomenológicamente, siempre que se realiza con absoluta seriedad, confronta al escritor con la oscuridad, con el enigma de la fenomenalidad.

Esto es lo que significa habitar el espacio del texto, adonde lleva el deseo de sentido. «El acto de escribir comienza con la mirada de Orfeo», dijo Blanchot (1981, p. 104), pero para escribir es

necesario estar ya poseído por el deseo de descender en la oscuridad de la noche: «Solo es posible escribir si se alcanza el instante al que únicamente se accede a través del espacio abierto por el movimiento de la escritura» (Blanchot 1981, p. 104). Como Orfeo, el escritor debe adentrarse en la oscuridad, en el espacio del texto, con la esperanza de ver lo que realmente no puede verse, de oír lo que no puede oírse y de tocar lo que no puede tocarse; la oscuridad es el método.

5. LA BUENA ESCRITURA ATORMENTADA POR LA MALA ESCRITURA

Aunque el método (entendido en su acepción habitual como seguir directrices, procedimientos u orientaciones) sí puede proporcionar orientación, no puede uno depender de él. Por ello, sostenía Derrida (Derrida y Ferraris, 2001), resulta esencial distinguir entre la mala escritura (*hypomnesis*, pensamiento bajo o inferior) y la buena escritura (*anamnesis*, pensamiento elevado o atento). Según Derrida, «la buena escritura está así siempre hanté [atormentada] por la mala escritura» (p. 8). La distinción entre buena y mala escritura depende de la confianza depositada en el método; no en el método en sí, sino en el método entendido como un conjunto de prescripciones, estrategias, procedimientos y técnicas. Derrida señaló que en Heidegger ya podemos encontrar la distinción entre la mala escritura y la buena escritura, entre la hipomnesis y la anamnesis, es decir, entre la mera técnica filosófica, por un lado, y el pensar poético como una especie de escritura, por otro.

Para Heidegger (1982), el método fenomenológico genuino no consiste en seguir un camino, sino en crear uno propio: «Cuando un método es genuino y proporciona acceso a los objetos, es precisamente entonces cuando el progreso realizado al seguirlo [...] hará que el propio método utilizado se vuelva necesariamente obsoleto» (p. 328). Al fin y al cabo, cuando intentamos reflexionar sobre las dimensiones originarias del significado de un fenómeno, dejamos atrás la determinación de la reflexión por la reflexión, acogiéndonos a algún método preconcebido. Además, sugiere Heidegger, resulta difícil comprometerse con determinados métodos de investigación fenomenológica, ya que, incluso dentro de la tradición filosófica, «no existe algo así como una sola fenomenología» y, en caso de que pudiera existir, «nunca llegaría a convertirse en algo semejante a una técnica filosófica» (p. 328).

Por esta misma razón, el método cualitativo suele resultar complejo, ya que exige del investigador habilidades interpretativas refinadas y una capacidad creativa destacada. El método fenomenológico, en particular, presenta una dificultad notable, pues puede sostenerse que su forma de indagación exige una constante reinención y no puede limitarse a un conjunto general de estrategias o técnicas investigativas. Desde una perspectiva metodológica, toda noción debe ser examinada a partir de sus propios supuestos, incluida la propia idea de método.

Podría rechazarse esta advertencia sobre el método alegando que la literatura de los grandes filósofos está repleta de contradicciones. Heidegger (1982) ya nos advirtió sobre la dependencia del método; sin embargo, tanto él como otros describieron la fenomenología en términos metodológicos. La fenomenología «es accesible únicamente a través de un método fenomenológico [...] cada persona tratando de apropiarse de la fenomenología para sí», dijo Merleau-Ponty (1962, p. viii). ¿Cómo reconciliamos estas afirmaciones? Podría decirse que Heidegger advertía contra reducir la fenomenología a un mero conjunto de estrategias y técnicas filosóficas, y que

Merleau-Ponty concibió el método no como un conjunto de técnicas, sino más bien como una actitud: «*La fenomenología puede practicarse e identificarse como un modo y un estilo de pensamiento*» (p. viii, texto en cursiva en el original).

En efecto, resulta apropiado considerar el método fundamental de la fenomenología como la adopción de una determinada actitud y la ejercitación de una conciencia atenta hacia las cosas del mundo tal como las experimentamos, y no únicamente como las conceptualizamos o teorizamos. «Hacer fenomenología», como método reflexivo, es la práctica de la reducción o «puesta entre paréntesis» de lo que nos impide conectar de forma originaria con la concreción de la realidad vivida (Merleau-Ponty, 1962).

Aunque, según Derrida (Derrida y Ferraris, 2001), toda reflexión de carácter filosófico general puede considerarse una forma de escritura (p. 9), Derrida no se refería al acto de escribir únicamente de manera metafórica. Lo que resulta fundamental en la discusión Ferraris-Derrida sobre la incorporación y el papel de la escritura en el pensamiento fenomenológico no es solo que la escritura tenga un lugar en la fenomenología, sino que la reflexión fenomenológica es, ante todo, una experiencia de escritura.

Aquí, la escritura no necesita entenderse como escribir para o hacia alguien. Derrida admitió: «Mi propia experiencia de la escritura me lleva a pensar que no siempre se escribe con el deseo de ser comprendido; existe un deseo paradójico de no ser comprendido» (Derrida y Ferraris, 2001, p. 30). Uno no escribe principalmente para ser comprendido; uno escribe por haber comprendido el ser.

6. LA ATRACCIÓN DE LA ESCRITURA

Ahora bien, algunos podrían considerar que la investigación y la escritura fenomenológica (es decir, aquella escritura que realmente se orienta hacia el sentido de algo) constituyen una empresa legítima que solo un autor o erudito de talento puede realizar. Sin embargo, si el objetivo de la escritura es entrar en contacto con algo significativo para que eso mismo nos llegue a conmover, entonces no se trata de una actividad reservada a unos pocos.

Yo mismo soy un aprendiz de la escritura fenomenológica, y siempre lo seré. Me he reconciliado con las dificultades de la escritura; pero no, eso no es del todo correcto. Escribir no es algo con lo que uno haga las paces. En realidad, se aprende a plegarse a sus exigencias, siempre con la esperanza de una promesa incierta: satisfacer el deseo de «escribir» algo de verdad, de ver aquello que intentamos escribir en su desnudez. Por supuesto, sabemos que la promesa de la escritura es imposible. No existe una verdad desnuda ni una comprensión de la realidad desnuda; sin embargo, al igual que Orfeo, anhelamos esa promesa imposible: escribir algo de verdad.

Naturalmente, al principio, un estudiante reacio a escribir puede necesitar motivación, y a veces hay que recurrir a promesas que no siempre se cumplen: promesas de una visión clara (van Manen, 2002). En efecto, existe una paradoja peculiar al ayudar a los estudiantes a escribir. El aprendiz de escritor es quien estudia y practica la escritura con la esperanza de alcanzar claridad. De vez en cuando, puede que encuentre una corriente de aire ascendente y, de repente, se eleve, alcanzando la perspectiva de la mirada. Fenomenológicamente, esto podría describirse

como «ver» algo de verdad. Se experimenta la sensación de algo percibido. Y a menudo, ya no se necesita más estímulo. De hecho, el estímulo externo podría ahora ser ignorado o rechazado. Algo extraño anima la escritura a partir de este momento, Algo que podemos llamar deseo. He visto esto una y otra vez en mis estudiantes.

No hace mayor estímulo, pues ha prendido la llama de la verdadera valentía. Escribir es dejarse arrastrar por el deseo. Así, quizá, en un momento a como este, uno llega a ser verdaderamente escritor, empujado a atravesar el espacio del texto en busca de otra corriente que lo eleve: la perspectiva de la mirada. Es justo entonces, y solo entonces, cuando la verdadera naturaleza de la escritura puede revelarse: No hay ninguna perspectiva. No hay nada que ver. Lo que sucede es que nos damos cuenta de que no había grandes alturas a las que elevarse desde donde todo pudiera comprenderse en la claridad heideggeriana. Uno aspiraba a la luz de la lucidez, pero acaba enfrentándose a la oscuridad de la noche. La insinuación de la mirada no deparó sino algo inimitable, inefable. Quizá, en la sensación de estar rodeado de trascendencia, uno quedó atrapado de manera confusa en un descenso hacia las profundidades órficas del deseo, de modo que el impulso original de escribir se fundamentó en una promesa falsa. Fue, sin embargo, una promesa en la que había que creer para dejarse llevar hasta el borde, donde uno puede emprender un vuelo (quizá) irrealizable, pero hermoso, para, finalmente, escribir.

REFERENCIAS

- Blanchot, M. (1981). *The gaze of Orpheus*. Station Hill.
- Blanchot, M. (1982). *The space of literature*. University of Nebraska Press.
- Blanchot, M. (1993). *The infinite conversation*. University of Minnesota Press.
- Cixous, H. (1997). *Rootprints: Memory and life writing—Helene Cixous and Mireille Calle-Gruber*. Routledge.
- Derrida, J. (1973). *Speech and phenomena and other essays on Husserl's theory of signs* (D. B. Allison, Trans.; preface by N. Garver). Northwestern University Press.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1995). *The gift of death*. University of Chicago Press.
- Derrida, J. & Ferraris, M. (2001). *A taste for the secret*. Polity.
- Heidegger, M. (1971). *Poetry, language, thought*. Harper & Row.
- Heidegger, H. (1982). *The basic problems of phenomenology*. Indiana University Press.
- Husserl, E. (1991). *On the phenomenology of the consciousness of internal time (1893-1917)* (J. Barnett Brough, Trans.). Kluwer Academic.
- Lévinas, E. (1978). *Existence & existents*. Duquesne University Press.
- Lévinas, E. (1996). *The Levinas reader* (S. Hand, Ed.). Blackwell.
- Lingis, A. (2001). *Abuses*. University of California Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge Kegan Paul.

- Nordholt, A. S. (1997). Het schuwe denken [Bashful thinking]. In A. S. Nordholt, L. ten Kate, & F. Vande Verre (Eds.), *Het wakendewoord: Literatuur, ethiekenpolitiek bij Maurice Blanchot* (pp. 11-43). SUN.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. Oxford University Press.
- Ovid. (1955). *Metamorphoses* (R. Humphries, Trans.) Indiana University Press.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse & the surplus of meaning*. Texas Christian University Press.
- van Manen, M. (1997) *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse.
- van Manen, M. (Ed.). (2002). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. Althouse.
- Wittgenstein, L. (1997). *Philosophical investigations*. Routledge Kegan Paul.
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's phenomenology*. Stanford University Press.

—DESCARGO DE RESPONSABILIDAD—

Aunque se ha hecho todo lo posible para garantizar que el contenido de esta publicación sea correcto desde el punto de vista fáctico, ni los autores ni el editor aceptan —y excluyen expresamente en la máxima medida permitida por la legislación aplicable— cualquier responsabilidad derivada de los contenidos publicados en este Artículo, incluidas, sin limitación, las relacionadas con errores, omisiones o inexactitudes en el original o en la traducción posterior, o con cualesquiera consecuencias derivadas de ellas. Nada de lo dispuesto en este aviso excluirá la responsabilidad que no pueda ser excluida por ley. La información oficial de los productos debe consultarse antes de prescribir cualquier medicamento mencionado.

While every effort has been made to ensure that the contents of this publication are factually correct, neither the authors nor the publisher accepts, and they hereby expressly exclude to the fullest extent permissible under applicable law, any and all liability arising from the contents published in this Article, including, without limitation, from any errors, omissions, inaccuracies in original or following translation, or for any consequences arising therefrom. Nothing in this notice shall exclude liability which may not be excluded by law. Approved product information should be reviewed before prescribing any subject medications.

Trazos y huellas del ser discente: Una aproximación narrativa a las trayectorias de aprendizaje universitarias

Traces and Strokes of Being a Student: A Narrative Approach to University Learning Trajectories

Regina Guerra Guezuraga^{*}, Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez^{**} y Miriam Peña Zabala^{***}

Recibido: 17 de marzo de 2025 Aceptado: 28 de noviembre de 2025 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Guerra, R., Sasiain, A. y Peña, M. (2026). Trazos y huellas del ser discente: Una aproximación narrativa a las trayectorias de aprendizaje universitarias. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 19-35. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.19434>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.19434>

RESUMEN

Abordamos este texto desde la continua construcción y relación con nuestras discentes, en el marco onto-epistemológico del proyecto de investigación TRAY-AP: Trayectorias De Aprendizaje De Jóvenes Universitarios: Concepciones, Estrategias, Tecnologías y Contextos (Pid 2019-108696rb-I00). Para ello, establecemos un diálogo entre imágenes y referentes artísticos como dispositivos de visibilización que nos permiten conectar con nuestras reflexiones docentes unidas a diversas concepciones relacionadas con el ser universitario que extraemos de la primera fase de la investigación de TRAY-AP. La metodología se organiza a través de registros de imágenes de masas pictóricas y trazos velados del Campus de Leioa de la Universidad del País Vasco, EHU, que emergen como analogías de las relaciones que surgen entre reflexiones docentes, su relación con el alumnado y la universidad. Dichas masas se detonan como elementos evocativos de una realidad con la que muchos docentes pueden identificarse, y se vehiculan entrelazándose con relatos de vivencias docentes en las que se reflexiona sobre el *dejar ser* a los discentes en contextos universitarios. Como conclusión, reivindicamos investigaciones que versen sobre el aprender y sus sentidos de los estudiantes universitarios, y reivindicar vivencias vinculadas a las ecologías de aprendizaje. Se subraya también la pertinencia de lo que la imagen y los referentes artísticos posibilitan pensar y teorizar, en un diálogo con contextos educativos.

Palabras clave: estudiante universitario; visualidades; preconcepciones docentes; trazo-huella; *dejar ser*

ABSTRACT

We approach this text from the continuous construction and relationship with our students, within the onto-epistemological framework of the TRAY-AP: Learning Trajectories Of Young University Students: Concepts, Strategies, Technologies And Contexts research project (PID 2019-108696RB-I00). To do this, we establish a

Financiación: Esta publicación se ha elaborado en el marco de concesión de ayudas a «proyectos de I+D+I» en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+I y de I+D+I orientada a los retos de la sociedad, convocatoria 2019, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con el proyecto “Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos” (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2023).



^{*}Regina Guerra Guezuraga

0000-0001-8243-1506

Universidad del País Vasco (España)

regina.guerra@ehu.eus

^{**}Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez

0000-0003-1005-200X

Universidad del País Vasco (España)

alaitz.sasiain@ehu.eus

^{***}Miriam Peña Zabala

0000-0002-5800-662X

Universidad del País Vasco (España)

miriam.pena@ehu.eus



images and artistic references as visibility devices that allow us to connect with our teaching reflections. These are linked to various conceptions related to being a university student that we extract from the first phase of TRAY-AP research. The article organizes the methodology through images of pictorial masses and veiled lines in the Campus of Leioa inside the University of the Basque Country, EHU, that emerge as analogies of the relationships that arise between teacher reflections, their relationship with the students and the college. These masses become evocative elements of a reality with which many teachers can identify, and are conveyed intertwining with stories of teaching experiences in which they reflect on letting students be in the university contexts. In conclusion, we claim research that deals with learning and its meanings of university students and where experiences linked to learning ecologies are claimed. It also underlines the relevance of what the image and artistic references make it possible to think and theorize, in a dialogue with educational contexts.

Keywords: University Student; Visualities; Teacher Conceptions; Trace-Trail; *Let Be*

1. INTRODUCCIÓN: VELAR-DESVELAR EN LA RELACIÓN DOCENTE-DISCENTE

Las autoras de este texto formamos parte del Grupo de Investigación ELKARRIKERTUZ: aprendizaje reflexivo desde la cultura contemporánea. Innovación en un mundo cambiante (GIC21/138 - IT1586-22) y, junto al Grupo de Investigación ESBRINA: Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2021 SGR 00686), participamos en el proyecto TRAY-AP: Trayectorias de Aprendizaje de Jóvenes Universitarios: Concepciones, Estrategias, Tecnologías Y Contextos (Pid 2019-108696rb-I00) el cual tiene como objetivo principal comprender cómo aprenden los jóvenes universitarios en un entramado educativo cambiante que cuestiona lo que significa aprender en la actualidad.

Como profesoras-investigadoras-docentes de la universidad, comprender al alumnado con el que nos relacionamos a diario se esboza como idea esencial en nuestro quehacer diario. Consideramos importante reconocernos entre personas entretejidas como seres cargados de vivencias, únicas, pero a la vez sujetas a un contexto sociocultural en constante cambio del que nosotras parece que cada vez estemos más lejos, ya que nuestras propias experiencias se sitúan alejadas de los referentes de un alumnado cada vez más joven que se nutre en ocasiones de lo que nos puede resultar ajeno (Bailey-Moreno y Flores-Fahara, 2021).

Esta idea de lejanía imparable perturba si nos colocamos en el eje del saber, en posesión de un conocimiento estanco desde el deber que nos otorga la institución para transferir el conocimiento. En cambio, si nos trasladamos a un lugar en el que nos construimos en relación la sensación cambia, puede suponer una oportunidad, y adoptamos un modo de estar en el que nos construimos *con* y no *desde*. Este desplazamiento de lo que implica aprender en relación nos desvela y nos vulnerabiliza, pero también nos sensibiliza y nos coloca alerta, dispuestas a valorar la posible disrupción y a colocarnos más allá de lo que acontece en el aula, en el espacio propiamente educativo, entendiéndonos y atendiéndonos como sujetos indivisibles en relación con todo lo que acontece, adherido a múltiples factores, humanos, o no humanos (Barad, 2003; Braidotti, 2011).

Describimos este *construirse* con el alumnado como algo esencial que nos interesa, como si fuera una suerte que sucediera, como si no fuese lo habitual. Miramos alrededor y encontramos un espacio universitario con pocas huellas, pocos rastros que desvelen un trazo tanto formal como conceptual del ser universitario en la actualidad. Y es que *el ser* del universitario puede desvanecerse en la institución y parece una suerte que dichos momentos de encuentro emerjan ocultos

tras los contenidos y la retícula de lo que *se ha venido a hacer*. Observamos el entorno, la huella y trazo del alumnado tanto de su propio cuerpo como de su impronta y parece a menudo meramente transitoria. La lógica nos dice que hay mucho de velado, pero los relatos, los cuerpos en espacios casi inertes nos hablan de espacios normativizados y de sujetos alienados (Han, 2015).

Paralelamente como investigadoras del proyecto TRAY-AP estamos inmersas en un proceso en el que nos preguntamos cómo aprenden los universitarios hoy, y nos acercamos a cada colaborador de uno en uno, generando espacios de calidad en ese *construirse con*, ofreciendo un espacio sosegado al relato de sus trayectorias de aprendizaje (Erstad, 2012; Erstad y Sefton-Green, 2012; Jornet y Erstad, 2018), donde buscamos que haya tiempo de calidad y momentos para compartir y construir un relato que como investigadoras consideramos delicado e íntimo.

Se genera por lo tanto una dualidad de sensaciones que vivimos como investigadoras-docentes y por lo tanto nos preguntamos ¿Qué ocurre en la estructura universitaria cotidiana que nos dificulta acceder a ese sujeto? Volvemos a mirar a nuestro entorno, a lo que ocurre dentro y fuera del aula, a las manifestaciones gráficas universitarias, incluso al propio sujeto como ente plástico en movimiento que con su mera presencia se traza. La ausencia de trazo, la quietud, la no contundencia nos permite pensar que ese puede ser un detonante de lo que implica ser en la universidad, y pensamos que esta noción de trazo nos interpela y permite repensarnos en el engranaje que ocupamos en la universidad.

Contextualizamos este texto en la primera fase de la investigación de TRAY-AP que busca establecer un diálogo con los estudiantes en torno a diversas concepciones unidas al ser universitario. Dichas concepciones también nos interpelan en una estructura docente-discente imposible de disociar y nos sirven para cuestionarnos cuál es nuestro lugar en este entramado como docentes, cuáles de esas concepciones perpetuamos y cuáles legitimamos en la estructura institucionalizada de la universidad. Estas son algunas de las afirmaciones con las que dialogamos en la investigación en cuanto a que los jóvenes estudiantes universitarios:

- Tienen intereses que van más allá de lo que realizan en los grados;
- Impulsan, gestionan y participan en proyectos colectivos;
- Buscan conectar lo que aprenden en la universidad con situaciones concretas vinculadas con sus vidas;
- Tienen preocupaciones sociales y se implican en ellas;
- Tienen capacidad para transformar ideas y conceptos en proyectos concretos;
- Están habituados a actuar y relacionarse en red y actuar más allá de lo local;
- Tienen iniciativas y no esperan que les vengan las cosas dadas;
- Tienen disponibilidad para hacer conexiones y saltar más allá de campos cerrados;
- Si se apasionan por algo, llegan hasta el fondo y más allá...;
- Les cuesta mantener la atención;
- Tienen dificultades para seguir un texto complejo;
- Se sienten a gusto siguiendo tareas prefijadas;

- Se muestran inseguros si tienen que asumir riesgos;
- Están más interesados en el hacer que en el pensar;
- Utilizan de manera constante dispositivos como el móvil o las redes virtuales les hace ser superficiales y les dificulta profundizar en los temas;
- Además de ser más individualistas, ajenos a la crítica y sentirse incómodos con situaciones que le generan contradicción porque cuestionan sus puntos de vista...

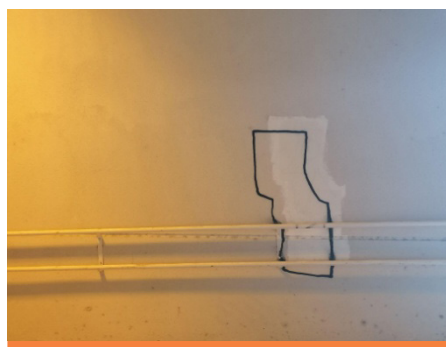


Ilustración 1. Registro de trazo sobre impreso (2022). Campús de Leioa, Universidad del País Vasco, EHU. Registro de las autoras.

Rescatamos estas concepciones para ponerlas en relación con expresiones gráficas que documentamos en la universidad, entendiendo dichos trazos y huellas pictóricas como dispositivos de visibilización que nos permiten conectar con nuestra relación docente-discente y nos cuestionan. ¿Qué nos dicen esos trazos discentes sobre el lugar que ocupa el alumnado en la universidad? ¿Cómo nos interpelan esas huellas como docentes-investigadoras en base a las concepciones de TRAY-AP? ¿Qué nos permiten pensar los referentes artísticos en relación al binomio huella-aprender?

2. METODOLOGÍA: ¿CÓMO VISIBILIZAR LO INVISIBLE? ENTRE TRAZOS Y HUELLAS

“Izena duenak izana du” (todo lo que tiene nombre tiene su ser)

Proverbio vasco

Como formadoras de educadoras, nos interesa la reconstrucción de la experiencia a partir de la cual los docentes producen conocimiento reflexivo, crítico y profesional (Aberasturi-Apraiz et al., 2020). Recurrimos a lo biográfico, a nuestras vivencias docentes como un conocimiento lleno de afecciones, situado y encarnado. Entendemos que lo biográfico es indisoluble del aprender y no como si nuestras vidas fueran una cosa y los procesos de aprendizaje otra (p.81). Por lo tanto, las trayectorias de vida se conectan con la posición que nosotras como docentes e investigadoras adoptamos desde lo que el proyecto de investigación nos permite pensar en nuestra práctica docente. Este hecho nos sitúa en un bucle de ida y vuelta, en el que el Otro al que nos acercamos (Hernández-Hernández y Sancho, 2018), en este caso nuestros discentes, nos permite incluso revisar nuestras relaciones con el aprender en nuestra época estudiantil.

Activamos el relato biográfico de nuestro ser docente a partir del registro gráfico en forma de pintadas, narrativas visuales que emergen en el espacio universitario, como un dispositivo de visibilización aparentemente estéril, que realmente desvela circunstancias que nos afectan y conforman en el ejercicio de nuestra actividad profesional y contribuyen a generar conocimiento pedagógico y social al mostrar las maneras de enfrentarnos a estas circunstancias y limitaciones (Hernández y Aberasturi-Apraiz, 2014). Pensamos en las capacidades evocativas que tienen las pintadas de masas cubrientes en forma de trazo y huella que se encuentran en las

paredes del Campus Universitario de Leioa, Universidad del País Vasco, como una herramienta para reflexionar sobre los espacios de expresión. Nos interesa el trazo corporeizado que ofrece el que se expresa y cómo estas expresiones espontáneas son silenciadas e invisibilizadas tapándolas mediante una masa por la institución, paradójicamente logrando una presencia contundente que es latente y nos conforma.

El trazo no deja de ser una línea o raya hecha al desplazar un material pregnante sobre una superficie. Esta acción está llena de subjetividades que enmarcan un modo de representar y de estar. La densidad del trazo, su libertad de movimiento y el grosor de la línea configuran la imagen. El estilo del trazo de cada autor genera un modo de situarse ante algo y emerge la huella. La huella, es el desenlace, lo que queda impregnado en una superficie que se presta a ello. Un cuerpo ejerce presión sobre el otro, un ser, y eso nos seduce. El tiempo deja paso a las superposiciones de capas, y eso tampoco se obvia, una huella velada, cada capa oculta algo del anterior formando una superficie de matices que hacen deseable lo oculto.

No podemos evitar hablar de la memoria cuando hablamos de huellas, surcos, marcas o líneas que perduran en distintas superficies, suelo quizá pared, piel o quizá subconsciente, todas responden a evidencias visibles o invisibles que transitan por la presencia de lo vivido.

Todos los dispositivos que acompañan nuestras vidas son almacenadores: archivos digitales, nubes *online*, galerías de fotos, cadenas de mensajes, *apps* compartidas... Pero la memoria no es solo un archivo. Es la actividad que hace que el archivo siempre vivo de nuestras huellas tenga y renueve su sentido, para nosotros mismos y para otros. La memoria crea el futuro, la educación cultiva el tiempo haciendo de la memoria una actividad significativa de transmisión, de interrogación y de transformación. Si la educación es el arte de la existencia, es porque es un arte de la memoria. (Garcés, 2021, p.162)

Lo que nos resulta atractivo de esas huellas emerge de ese intento de invisibilizar la voz estudiantil cuando son tapadas, es lo inútil de la acción del tapado que no hace más que afianzar la memoria de lo ocurrido. Del mismo modo que cualquier palabra que existe tiene un lugar en la construcción de significados, las masas grotescas que inundan las paredes de la universidad adquieren una identidad por sí mismas, y la ausencia de estos actos nos dicen algo también. Cuando el alumnado escribe un enunciado en la pared y este desaparece al día siguiente mediante una capa de pintura que busca unificar o que pase desapercibida mediante un modo de asimilación cromático tosco, resulta casi imposible neutralizar esa identidad de la narrativa visual generada, por su imponente contundencia en inicio, o incluso por un paso del tiempo o el efecto de fenómenos meteorológicos que desvelan la pintura precedente. La nueva capa de color cubriente, alejada de ser camaleónica, ya no coincide con su predecesora, emerge la memoria y se evidencia una masa que sobresale del fondo, dando pie a lecturas sobre lo que hay detrás y lo que vendrá después de ella. Encontramos en esta acción un símil formal con la obra de Maider López *Line off Sight* (2008), con la diferencia de que la artista plantea el tapado de espacios publicitarios mediante masas naranjas de un modo intencionado, siendo consciente de que ese modo grotesco de tapado contundente evidencia todo lo que ocurre detrás de este.

En las masas cubiertas de la universidad, se da una paradoja entre lo velado y su contundencia que no hace más que desvelar y dar cuenta de que un acto espontáneo ocurrió allí y que no

ocurre nada que no quede registrado. El ojo humano no es ajeno a lo que este grafismo implica y dirige la mirada hacia la masa grotesca. Esto ofrece la posibilidad de ser resignificado, de darle la oportunidad de volver a ser en un *ongoing* continuo (Hernández-Hernández y Revelles Venavente, 2019). Resulta interesante el modo en el que el ser humano encuentra siempre su lugar y aunque se imponga un tapado que busca homogeneizar de modo alienante, la impronta halla un espacio de resistencia y dejan emerger una vez más a un sujeto genuino, dejando una especie de huella o trazo tras de sí.

3. DESVELOS, TRAZO Y HUELLA: UNA MIRADA DISCENTE

Los espacios universitarios que habitamos nos conforman como discentes y docentes, ya que en ellos se dan lugares en los que emergen ecosistemas vinculados a las pedagogías del afecto (Peña et al., 2021). Teniendo esto en mente, resulta esencial resaltar la pertinencia de proyectos de investigación como el de TRAY-AP, ya que permite cuestionar nuestras relaciones pedagógicas con el alumnado y las concepciones vinculadas a estos en base a la atmósfera de un aula que nos definen de algún modo como docentes institucionalizados, vinculados a un sistema, y que puede desembocar en construir ideas preconcebidas del alumnado y de nuestra propia actividad docente. Es por esto que decidimos acercarnos desde nuestras vivencias docentes a lo que acontece en los diferentes espacios universitarios desde una perspectiva narrativa tratando de “alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales” (Ellingson y Ellis, 2008, p.450). Para ello, cada una de las autoras, relata fragmentos de experiencias docentes en distintos momentos: en la actividad de la clase, en reuniones del profesorado, o en momentos ajenos a la estructura universitaria que permiten pensar sobre el quehacer diario, imposibilitando disociar lo que somos en la academia de nuestro propio ser. Partimos de micro-relatos basados en nuestras experiencias cotidianas como docentes, para buscar el desplazamiento de la preocupación de hablar de quiénes somos como docentes y mostrar nuestros posicionamientos sociales y políticos en un contexto concreto (Hernández y Aberasturi-Apraiz, 2014) como es el de la docencia universitaria.

Utilizamos como metáfora del alumnado y nuestra relación con él, las fotografías sacadas en el Campus de Leioa, Universidad del País Vasco, EHU, en el que se retratan las masas de pintura en las paredes que intentan invisibilizar cualquier atisbo de expresión estudiantil.

Proponemos el uso de las imágenes a modo de foto-ensayo, a modo de recopilación de diversas taxonomías, ya que estas alimentan, inspiran y evocan los relatos que cada una de las autoras escribe desde su propio ser y sus concepciones del alumnado, teniendo en cuenta que “en un ensayo fotográfico, las imágenes que lo constituyen y organizan forman parte del proceso, de los resultados y las conclusiones del estudio” (Méndez et al., 2021, p.297). Del mismo modo el foto-ensayo propicia un modo particular de dialogar con los hallazgos y vemos en esta estrategia un recurso poderoso porque pueden evocar un amplio registro de respuestas en la persona que lo lee (Rose, 2012). Este tipo de instrumento visual nos permite organizar las imágenes de una manera muy concreta (Roldan y Mena, 2017). En este artículo se encuentran 4 imágenes a lo largo del texto y 3 de ellas son las que acompañan los relatos de cada una de las investigadoras. Éstas, están generadas por más imágenes, creando una composición que nos ayuda a crear narrativas visuales y a conectar las ideas y los recuerdos que evocan dichos relatos.

3.1. Relato 1; Desvelo velado

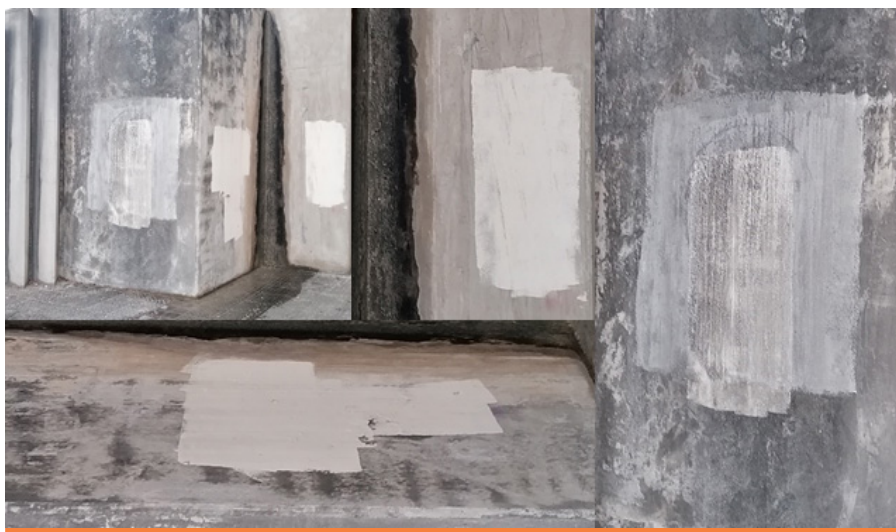


Ilustración 2. Foto ensayo. Registro de trazos sobre impresos (2022). Campus de Leioa, Universidad del País Vasco. Registro y composición de las autoras.

Las pintadas tapadas que me encuentro provocan en mí una curiosidad innata, un querer rascar para ver que hay más allá de lo oculto, de lo no visible. Sobre todo, en las pintadas que han sido tapadas más de una vez, que tienen capa sobre capa donde distintos tonos de blanco ocultan un mensaje reiteradamente tapado que a su vez no puede evitar ser estético. Sus capas sobrepuestas, pequeñas o grandes masas de cuadrados o rectángulos formados con el rastro de un rodillo que matizan lo que ya no está, visibilizando una ausencia.

No puedo evitar pensar en cuando estudiaba, en un pasado no muy lejano en el que las paredes ejercían cómo lienzos en blanco donde reflejar reivindicaciones que clandestinamente se pintaban de noche en las paredes del pueblo. Esas huellas blancas me conectan con la censura que ejerce la prensa o el gobierno, en todo lo que nos ocultan, tapando información, contando mentiras o verdades a medias, haciendo grandes las noticias que interesan y pequeñas o invisibles las que no, creando grandes rastros de capa blanca sobre las mentes manipuladas de las ciudadanas que cada vez están más aisladas en sus quehaceres individuales y sus pantallas negras, sin poder percibir esas capas blancas veladas que ocultan una información censurada.

En la actualidad, desde un cambio de plano donde yo soy la docente, esto me hace pensar en cómo interfiero yo en el pensamiento o modos de hacer de los discentes borrando o censurando sus ideas o imponiendo las mías creando mi propia capa blanca de pintura en sus ideas iniciales, redirigiendo los proyectos o queriendo imponer mi visión de las cosas dejando espacio para el diálogo, pero inevitablemente desde un lugar de poder accionando mis propias capas blancas. ¿Cómo motivar sin redirigir? ¿Cómo dejar ser sin cortar, sin borrar? ¿Cómo desplazar un conocimiento dejando ser? El discente a menudo no se apropia de su propio proceso de aprendizaje, busca lo que el docente quiere y se lo da sin que en realidad tenga esto un impacto vivencial en sí mismo. A menudo intento desde la escucha no interferir, no influenciar, para que el alumnado encuentre sus soluciones sin que requiera de mi aprobación. Es difícil generar un ambiente de libertad dentro del aula siendo un mero acompañante del proceso cuando las reglas del juego son

impuestas por el docente y el tiempo es limitado. Cuando no hay una repartición del poder unitaria. Todas estas sensaciones me llevan a poner el foco en lo importante de las relaciones pedagógicas para poder aprender (Atkinson, 2011) donde todo aprendizaje pasa por un encuentro con el otro y “esto implica considerar al Otro como un ser en devenir, portador de saberes y experiencia” (Hernández y Sancho, 2022, p. 58). Donde la relación pedagógica que se crea entre docente y discente afecta y puede llegar a ser una de las llaves para que el discente cada vez tenga más espacio donde dialogar y compartir y esas masas blancas veladas cada vez desvelen más lo que ocultan.

Estas apreciaciones me llevan a conectar con la investigación de TRAY-AP donde la pregunta de investigación se centra en ¿Cómo aprenden los jóvenes universitarios?

El aprender no se ubica y se asocia a un lugar institucional, a lo académico, sino que recorre la biografía y atraviesa las texturas de los estudiantes. Por eso no es una acción a la que podemos acercarnos sólo desde una perspectiva cognitiva o instruccional. Está atravesada por el cuerpo, las relaciones y los afectos. (Hernández y Sancho, 2022, p.65-66)

Parte del proceso del aprendizaje se centra en sentirse atravesado por esas *texturas* (Jor-net y Roth, 2018) que inevitablemente nos conecta con nuestro cuerpo, con nuestros afectos o modos de relacionarnos donde capa a capa lo vivido deja huella posando un conocimiento encarnado en el discente que desafortunadamente en el contexto de la Universidad ocurre menos de lo que nos gustaría. “Sin piel, sólo queda la representación imparable de la complejidad, la velocidad y la incertidumbre de lo que llamamos mundo y que precisamente entonces deja de serlo” (Garcés, 2021, p. 155).

La reciente obra del fotógrafo David Bokeh *El Arte de Quedarse en Casa* (2020/2021) realizada a raíz de la pandemia, que a su vez está inspirada y es un homenaje al pintor y fotógrafo José Manuel Ballester y su exposición *Espacios Ocultos* (2007-2008), donde los personajes de las pinturas más representativas de la historia del arte desaparecen, muestra tan solo un paisaje. Haciendo un símil con las masas pictóricas que rescatamos en el contexto universitario, tapar deja un rastro que transforma el paisaje anterior, la ausencia del mensaje genera otro mensaje o espacio, una incógnita por resolver, como en *El Jardín de las Delicias* (1490-1500) de El Bosco deshabitado de su maraña de personajes que invaden todo el cuadro realizado por Bokeh, su no presencia genera una quietud perturbadora que constantemente me recuerda el vacío que la ausencia genera y que también se percibe y cobra presencia haciendo la pregunta de ¿Por qué no están? o ¿Por qué se han ido? No puedo evitar pensar en los discentes que a lo largo del curso desconectan de la asignatura o desde su silencio dejan en mí un vacío o una incógnita de si realmente están ahí, un no te alcanzo que me mantiene alerta como docente intentando atravesar ese espacio en blanco que queda entre nosotras.

La artista Ana Teresa Fernández en su obra *Borrando la Frontera* (2011) genera una acción en el muro que separa México y EE.UU decide pintar un trozo del muro en azul claro donde la frontera por un instante desaparece se mimetiza con el paisaje creando un espejismo, un trampantojo que conecta con su deseo por reivindicar y exponer la problemática. Ese anhelo por que las cosas cambien reside también en los docentes que intentamos transmitir conocimiento desde un lugar en el cual muy a menudo funciona como un espejismo, hay un intento por romper con esa frontera que nos separa, pero a menudo es un mero ensayo, una capa de azul cielo.

3.2. Relato 2; Desvelo rebelado



Ilustración 3. Foto ensayo. Registro de trazos sobre impresos (2022). Campus de Leioa, Universidad del País Vasco. Registro y composición de las autoras.

Tras montar en el autobús, al salir del campus, siempre me fijo en la avenida que atravesamos todos los días, la gente que lo transcurre y las prisas o el disfrute que llevan consigo; la *wisteria* que cuelga de la estructura que le da forma; las novedades en los edificios y facultades... y de todos los elementos ornamentales que puedan tener, las que más llaman mi atención son las masas de pintura que las decoran. Masas que se rebelan ante la mirada de quien quiera que se fije en ellas. Están hechas para pasar desapercibidas, para ocultar la libertad de expresión.

A lo largo del tiempo que llevamos en el proyecto de investigación TRAY AP, he podido escuchar trayectorias de aprendizaje de estudiantes universitarias a las que yo y mis compañeras hemos ido acompañando. Las participantes nos regalan su tiempo y sus trayectorias en forma de encuentros en los que bajo diferentes parámetros conversábamos y reflexionábamos sobre sus concepciones, estrategias y contextos de aprendizaje. Esta vivencia choca y hace de espejo a la vez de lo que nosotras como docentes vivimos en nuestro día a día. Me encuentro en el Taller de Plástica con el alumnado de primero de Educación Infantil y, pese a que las colaboradoras que han participado en la investigación TRAY-AP, fueran de distintos grados, no dejo de reflexionar sobre las preguntas que esta investigación me ha permitido pensar: ¿Está este alumnado viviendo en su contexto educativo y académico experiencias similares a las de las colaboradoras de la investigación? ¿Estoy ocupando el papel de los y las docentes que éstas mencionan en sus trayectorias cuando me presento delante de esa masa de personas que viene a escucharme y consumir lo que les cuento? ¿Uso la misma escucha activa con mis discentes en clase que con las estudiantes que me han confiado sus vivencias? ¿Se rebelan, dejan huella o sobresalen, acaso, mis discentes de las masas que los han precedido con anterioridad?

A veces el alumnado se nos presenta como una masa, como el volumen de cuerpos que ocupan la clase a los que en ocasiones podemos llegar a ver como una unidad cuando responden de manera mecánica a lo que se les ha pedido que hagan. Me viene a la mente la primera fase del proyecto TRAY AP y pienso en mis vivencias como estudiante en la facultad de Bellas Artes y la

experiencia que viví el año pasado con el grupo de primero y en especial con el grupo de estudiantes de Erasmus. El diálogo se sumerge en los modos de direccionalidad, cuya conceptualización toma prestada Elisabeth Ellsworth (2005a) de los estudios fílmicos y la cual hace referencia a la necesidad que todo filme tiene de dirigirse “a” alguien:

Trata de atraer el espectador a una posición particular de conocimiento hacia el texto, una posición de coherencia, desde la que el filme funciona, tiene sentido, proporciona placer, satisface a nivel dramático y estético, se vende a sí mismo y a las mercancías vinculadas con él. (Ellsworth, 2005a, p. 38)

En ambos escenarios arriba descritos, se dio una rebelión ante lo que el docente, en el primer ejemplo mi profesor de Técnicas de Representación y en el segundo yo misma, pide o espera que el alumnado haga y lo que al final éste acaba haciendo. En el primer caso, yo llegué a ser parte de esa masa que ocupa la clase, precedida por otras masas antes que la nuestra. El cacho de masa que conformaba se rebeló desde una obediencia que, pese a que entendía lo que el docente me pedía, no lograba formular o crear. La rebelión vino dada de la mano de una imposibilidad impuesta. La de seguir unos patrones necesarios para cubrir las expectativas del docente, pero que se veía incapacitada por la funcionalidad de la misma. Cuando fui con mi resultado y le planteé el dilema al profesor, este se emocionó y me dijo que eso era exactamente lo que él buscaba. Que no nos quedara otra vía que la de revelarnos a esa imposición absurda y que fuéramos nosotras quienes dotáramos de sentido a esa imposición. Encuentro aquí un símil con las masas resignificadas elegidas para este relato, cuando pasan de ser un tachado sancionador a plantear nuevas cuestiones estéticas que permiten generar nuevos significados tal y como planteaba Buren en sus piezas *Sheets of Paper* (1968-1969) cuando sugiere una forma personal de desvío en forma de tachado, utilizándolo de una manera diferente abierta a nuevos significados.

Pienso entonces que al rebelarme ante lo que debía ser, conseguí satisfacer el deseo oculto detrás de las palabras del docente (rebelarme ante esa imposición), y que, de haberlas obedecido ciegamente, habría llegado a cumplir con los criterios de evaluación de la propuesta, sin haber cubierto más que una ínfima parte del deseo pedagógico que había detrás.

Pese a que esta revelación fuera algo que marcó mi aproximación a los procesos artísticos dentro de un marco académico (qué es lo que realmente espera el/la docente que haga), paradójicamente pienso que no es algo que lo tenga en cuenta en mi día a día como docente. Cuando hago una propuesta de trabajo al alumnado, y pese a considerarme una persona abierta a derivas, me encuentro limitando el espacio creativo a tablas, preguntas a responder, criterios de evaluación que cumplir... Siéndome difícil controlar el modo de direccionalidad (Ellsworth, 2005a). Al mismo tiempo esto es alimentado por la masa que tengo enfrente quien también se siente aparentemente cómoda siguiendo tareas prefijadas y se muestran inseguros si tienen que asumir riesgos.

En nuestro caso, los procesos artísticos y el aprendizaje que conlleva están llenos de caminos, trampas, encuentros inesperados, desechos que se recuperan... y el alumnado muchas veces no parece estar preparado para tantas derivas. Nuevo grupo, nuevo color, nueva masa que se superpone a la siguiente, una y otra vez, dejando que la superficie uniforme haga más fácil tapar sus huellas, evitando resquicios donde puedan sobresalir. Me recuerdan a su vez a la obra *Telón*

(2015), de Maider López, un escenario donde ya no hay actores, y los telones que separan las escenas, se convierten en las propias escenas. Cada uno de estos telones tiene su ritmo y movimiento, se combinan entre ellos, creando diferentes composiciones cromáticas y no existe ni un elemento que sobresalga. Pero, ¿qué pasa cuando emergen otro tipo de derivas, en las que el discente sabe leer esas palabras ocultas en mi discurso que deja abierta la puerta a un camino deseado?

Tal como sigue Ellsworth (2005a) “las acciones y momentos en clase de deseo, el miedo, el horror, el placer, el poder y lo ininteligible son exactamente lo que la mayoría de educadores se esfuerzan en tratar de prevenir, cercar, negar, ignora, exterminar” (p. 56), y puede que yo sea una de ellas. Pero este sentimiento estanco se desvanece cuando recuerdo lo vivido con el grupo de Erasmus de primero del año pasado. Estos discentes, tras haber escuchado la misma explicación en inglés que sus compañeras de clase, concluyeron en un resultado que no tenía nada que ver con lo que se les había pedido. Aun así, la acción y estrategia que se acababa de revelar ante mí, me pareció igual de válida y emocionante. Les animé a experimentar más, que se dejaran guiar por sus propios caminos. Se rebelaron ante la masa, el color uniforme, el rectángulo que limita el lugar donde expresarse y la superficie uniforme que los iguala.

3.3. Relato 3; Desvelo usurpado

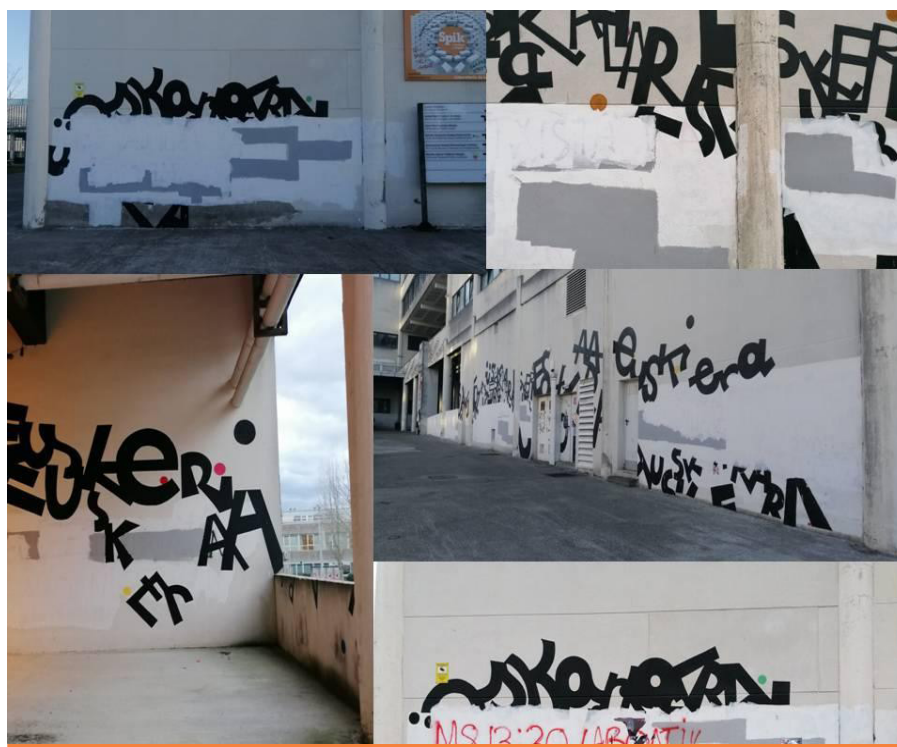


Ilustración 4. Mural de Jon López-Arostegi. Campus de Leioa, Universidad del País Vasco. Registro y composición de las autoras.

Esta reflexión surge del mural realizado por Jon López-Arostegi en el Máster de Investigación y Creación en Arte UPV/EHU que hace uso de unos mensajes borrados con masas de pintura por la universidad, posteriormente las resignifica y partiendo de ellas crea un mural en la Facultad de Comunicación en el marco de una convocatoria de creación de Pintura Mural de la Universidad

del País Vasco. La mancha censuradora que existía en ese lugar se recontextualiza y se convierte en institución. Conceptualiza la idea del desbordar de unos mensajes atrapados a partir del derramar de letras inspiradas en la tipografía propia de la universidad. La obra me sugiere a Brad Downee que se inspira en lo que viene dado en el espacio urbano y lo subvierte para generar otros significados, como en *Broken Bike Line* (Downey, 2009) que desdibuja un carril bici y nos interpela a otros posibles usos que nos desplazan de la función establecida del carril.

Desde la función docente me veo reflejada en eso de apropiarme de un espacio ajeno, liminal, y subvertirlo, institucionándolo, convirtiendo la acción en *algo que se lleva*, que se comprende y con lo que el alumnado se siente interpelado. Urge revisar las estructuras, las estrategias, el lugar de cada uno, dejar de usurpar para el que el alumnado *pueda ser*, se le deje ser, generar estructuras que nazcan desde el propio deseo del alumnado.

He estado en una reunión en la que el profesorado se contagia del malestar del otro. El discurso se presenta unidireccional, desde los que proponen hacia los que ejecutan, en realidad desde unas propuestas para algo de lo que no encontramos la respuesta esperada.

El diálogo de la reunión es doblemente unidireccional, no solo desde la hegemonía del que habla sino también por el contenido que ocupa el discurso. Contenido y forma. Cuánto dice nuestro malestar de nuestros límites. No quiero sentirme interpelada por muchas de las reivindicaciones que emergen en ese marco, en las que todo apunta hacia lo que me ocurre a mí, desde mi verdad de profesora, desde lo que tiene que ocurrir desde el contenido, desde el cronograma, desde el yo *sapiente*. Olvido lo importante, lo velado, si no me obligo a pensar en todos los pliegues que conforman la ficción que ocurre en el espacio del aula.

Reflexionar sobre nuestras propias vivencias siempre nos obliga a orbitar sobre la pregunta en cuestión, como un ser análogo a uno mismo que se desdobra para mirarte desde fuera. Ser parte del proyecto de investigación TRAY-AP es indivisible de la reflexión docente y de los lazos unidos *al que aprende* en la universidad desde un ser que ha sido contratado para supuestamente enseñar, y me sitúo en esa órbita, desde lo que implica mi función docente en ese *dejar ser* que reivindicamos en la introducción de este texto.

Intento recordar espacios educativos de mi vida en los que no hubiese una propuesta predefinida en ese dejar ser referido a mí misma, haciendo una analogía con el mural, un planteamiento donde no se apropie de un marco establecido, algo que emerja desde el propio deseo del que aprende y soy consciente de que hay que rebuscar. Recuerdo con desasosiego el aula de informática de tercero de la ESO cuando la propuesta residía en encontrar un programa informático que nos gustase a cada uno. Había que buscar autónomamente a partir de nuestro deseo, aprender algo, y explicar el proceso de búsqueda y los logros obtenidos en aquel programa. Reconozco que no me gustaba, me sentía sola, a la deriva. Se podría hablar mucho del proceso de acompañamiento de una propuesta de ese calado, de la esencia de ser un guía en ese marco, pero quizá lo esencial me remite a lo inhóspito de trabajar de ese modo, a la falta de referentes y a la isla que suponía frente a otras asignaturas y contenidos. Esas sensaciones hacían que mostrara una actitud de resistencia ante algo que me obligaba a buscarme a mí misma en una estructura que no me había enseñado a hacerlo.

Pienso en los espacios, estrategias y modos de relación en mi función docente y en la actualidad vivo mi asignatura como un espacio donde desde la práctica ocurren las cosas, en una

propuesta desde el hacer, donde las manos se activan, y los cuerpos les siguen, y ya no puedes ser ajeno a lo que acontece porque la propuesta te obliga a ser lo otro. Admito entonces cierta soberbia en no sentirme parte de ese malestar que manifiestan mis compañeras en la citada reunión, desde la evidencia de que un cambio en los modos de hacer y acercarse al conocimiento, inevitablemente funciona como detonante para que ocurra quizá lo inesperado que rompa cierta desidia establecida.

No me importa reconocer que a lo largo de doce años he desvelado ciertas claves para conectar con el alumnado, lo veo en el ambiente, en el *feedback*, en la ejecución de las propuestas. La gente asiste a clase, las preguntas proponen cuestiones que apuntan a la mejora de la propuesta (...), podría decirse que aquello que se da fluye y nos reconocemos en eso que ocurre en el marco de la asignatura. Pero llevo un tiempo pensando si eso no responde a una ilusión, a un trampantojo, una ficción que permite vivir en la creencia de que ese es el camino (Ellsworth, 1999). Pienso en cuánto hay del que aprende en eso que se propone, y si no es que la propia institución (yo) se ha camuflado para ser otra cosa, como en el mural, usurpando, como un ser tú para ser yo. Me pregunto si lo dialógico que tanto reivindico, no se cobija en una estructura previamente diseñada, y el reivindicar derivas de las propuestas hacia soluciones propias del alumnado no hacen más que legitimar a un ser aprendiz que no penaliza por reconocerse edulcoradamente en modos de hacer que le interpelan, pero que vuelven a ser alienantes, por no plantear desde su génesis una propuesta donde el que aprende se coloque en el centro y pueda convertirse en engranaje que articula sus propias trayectorias de aprendizaje como aquella clase de informática que me hacía sentir incómoda cuando estaba en la ESO. En la fase inicial de TRAY-AP a la que alude este texto se cuestiona por ejemplo si el “alumnado se siente a gusto siguiendo tareas prefijadas”. Más allá de interesarme la respuesta concreta la cuestión me interpela y me pregunto cuántas veces propicio un espacio para que eso ocurra, y me ha llevado a pensar en ese profesor de informática y la esencia de su propuesta de confianza plena en el saber del alumnado.

Retomo la idea de la reunión con mis colegas en referencia a cuánto dice nuestro malestar de nuestros límites. Por qué como docente genero un marco amable en base a las estrategias que ya sé que funcionarán, haciendo en ocasiones acopio de modos y estrategias usurpadas de los modos de estar que presenta del alumnado. Me refiero al uso de redes sociales, a intervenir espacios o institucionalizar espacios liminales de expresión del alumnado. Me pregunto qué es de estos modos de hacer cuando se trasladan de la periferia y se convierten en centro, cuando la institución penetra en ellos, ¿es entonces cuando el resquicio, el margen, la grieta del ser estudiante se ve abocado a buscar otro espacio no usurpado? Entonces pienso en lo que quizá no he llegado a comprender, a generar espacios dialógicos donde el sujeto pueda proponer generando marcos propios que no sean reutilizados desde la institución.

4. REVELACIONES

Cualquier movimiento es detonante de una acción (Fernández Polanco, 2019), nosotras somos parte de ELKARRIKERTUZ. Eso corresponde a un trazo, un modo de estar ante nuestra labor investigadora-docente que reafirma la pertinencia del proyecto de investigación. La huella que deja nos permite pensar sobre cómo incidimos en la construcción de lo que implica ser estudiante en la universidad en la actualidad. Estar inmersas en una investigación de este calado

paralelamente a una relación constante con el alumnado da cuenta de esa contextura (Jornet y Erstad, 2018) que refleja múltiples factores entrelazados y a su vez independientes que están en juego en la construcción de lo que comprendemos por aprender.

En este texto hemos mirado a TRAY-AP desde fuera, como abrazándolo, hemos tenido que entrar para dar cuenta de su exterior, y nos colocamos externamente, desde un relato de antesala para subrayar su importancia, y es desde ahí, desde la reivindicación de su necesidad, tanto por la urgencia de detonar la pregunta de investigación, ¿cómo aprenden los estudiantes universitarios?, como por su marco onto-epistemológico, que marca un recorrido en relación a sus trayectorias de aprendizaje en un contexto dialógico.

Hemos mostrado en el texto una recopilación de desvelos, trazos y huellas en forma de narrativas visuales normalizados en el paisaje de la universidad, visibilizar algo que se quiere borrar es algo a lo que cuanto menos debemos prestarle atención. Somos conscientes de la trampa cuando generamos las hipérboles a modo de foto ensayo que unifican la secuencia generando casi una taxonomía que representa un todo. Pero la realidad es que no encontramos a la vista muchos más signos que muestren alguna trazabilidad de un ser crítico que se repiensa en la universidad, por lo que podemos hacer una fotografía de una universidad, de protesta de trazo espontáneo, de acción del impulso de un mensaje o en contraposición el dibujo de un colectivo que asume y habla en voz baja. Desvelamos esos momentos en el que la entidad universitaria ha velado u ocultado esas maneras de ser y manifestarse que tiene el alumnado. Intentamos desvelar las revelaciones y los momentos de rebeldía que tanto el alumnado como nosotras en nuestra experiencia como discentes hemos vivido y conectarlo con nuestra práctica educativa. Y reflexionamos sobre la manera que la institución (de la que inevitablemente somos parte) usurpa los modos de hacer del alumnado a quien tanto intenta callar.

Tomar nuestras reflexiones docentes “como arena para contar relatos alternativos y generar prácticas de resistencia se convierte así en una posibilidad de subvertir el relato hegemónico que hoy controla la educación” (Hernández y Aberasturi-Apraiz, 2014, p. 141), y nos permite tomar prestadas estas imágenes, dialogando con ellas y reflexionar a partir de ellas en torno a nuestra identidad docente vinculada a concepciones de diálogo de TRAY-AP, revisitando lo individual para comprender lo social (Hernández-Hernández, y Sancho, 2020). ¿Cómo influye la direccionalidad de la universidad en el lugar en el que el alumnado universitario se sitúa en esta? Como dicen Jornet y Erstad (2018) la distinción de los contextos en los que el aprendizaje se da es relevante y marca la diferencia (influyendo en la construcción del carácter), puesto que muestra que el contenido de lo que es aprendido no es el mismo que el se supone era enseñado.

Hemos mirado fuera para dar cuenta de lo que ocurre dentro, rompiendo esa dualidad, comprendiendo desde las ecologías de aprendizaje que el alumnado no entra en la ficción del aula siendo otra cosa. Recurrimos al arte contemporáneo, a referentes artísticos que a través de su praxis nos permiten generar analogías sobre nuestra función docente. Paralelamente las manchas pictóricas del campus desvelan la huella de un síntoma y pensamos en lo que nos dicen, en el diálogo que establecen en las posibilidades *del ser*.

Nos alejamos de la acción contestataria de esas pintadas del momento y echamos en falta propuestas más duraderas, de proceso de reflexión, de colectivo, y ahí es donde esté texto nos ha

llevado a cuestionarnos si es que quizá somos nosotras como parte de una estructura alienante e institucionalizada las que de un modo velado no dejamos que ese ser que reivindicamos encuentre su lugar y enraíce.

Aun así, sea lo que sea que interfiera en el complejo tejido universitario, el alumnado por su innata condición de ser, siempre encontrará su trazabilidad, es algo inminente. Miramos la obra de Ismael Teira, *Caminos de Deseo*, (2009), donde muestra caminos mundanos trazados y desgastados por el caminar espontáneo en el césped fuera de norma urbanística. Se trata de un trazo colectivo, del peso de todos los cuerpos, uno tras otro, una desobediencia de la direccionalidad no hablada pero sí decidida por el colectivo, sin exigencia, sin premura, pero latente.

REFERENCIAS

- Aberasturi-Apraiz, E., Correa-Gorospe, J.M. & Gutiérrez-Cabello, A. (2020). Entre lo biográfico y el aprender. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 75-90.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Sense Publishers.
- Bailey Moreno, J. & Flores Fahara, M. (2022). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista complutense de educación*, 33(1) 81-91. <https://doi.org/10.5209/rced.73717>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Ballester, J.M. (2009-2011). *Espacios ocultos*. Pieza artística. <https://letraurbana.com/articulos/espacios-ocultos>
- Bokeh. D. (2020). *En la calle no pintamos nada*. Pieza artística. <https://culturainquieta.com/es/arte/arte-digital/item/16626-david-bokeh-pone-en-cuarentena-a-los-protagonistas-de-pinturas-iconicas.html>
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9780511753657.009>
- Buren, D. (1969). *Sheets of Paper*. Pieza artística. <https://blogs.uoregon.edu/danielburen/2015/02/16/24/>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Downey, B. (2009). *Broken Bike Line*. Pieza artística. <https://braddowney.com/k/archive/2009/broken-bikelane>
- Ellingson, L. & Ellis, C. (2008). Autoethnography as a Constructionist Project. En Holstein, J.A. & J.F. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). The Guildford Press.
- Ellsworth, E. (2005a). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. AKAL.
- Ellsworth, E. (1999). ¿Por qué esto no parece empoderante? En, A. Belausteguigoitia y A. Mingo (Ed.), *Varios Géneros Prófugos*, (pp. 55.85). Universidad Nacional Autónoma de México
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577940>

- Erstad, O., & Sefton-Green, J. (Eds.) (2012). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. Cambridge University Press.
- Fernández Polanco, A. (2019). *Crítica visual del saber solitario*. Consonni.
- Fernández, A.T. (2011). *Borrando la frontera*. Pieza artística. <https://www.eleconomistaamerica.pe/cultura-eAm-mx/noticias/7092431/10/15/Artista-borra-frontera-entre-Mexico-y-EU-con-pintura-azul-cielo.html>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía da Autonomía: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Garcés, M. (2021). *La escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gutiérrez, R. (2019). Prefacio. En *Cuidado, comunidad y común*. [ed. Vega, C., Martínez R. Paredes, M.] Traficantes de Sueños.
- Han, B.C. (2015) [2009]. *El aroma del tiempo*. Herder.
- Hernández-Hernández, F. & Aberasturi-Apraiz, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, p. 133-144. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/2445/65093>
- Hernández-Hernández, F. & Sancho, J.M. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educación*, 54(1), pp. 15-29. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/331856>
- Hernández-Hernández, F. & Revelles-Venavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2) 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hernández-Hernández, F. & Sancho, J.M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Hernández-Hernández, F. & Sancho, J.M. (2022). *Los sentidos de los jóvenes universitarios: entre el acomodo, la reapropiación y la resistencia en Educación con sentido transformador en la universidad*. Octaedro.
- Jornet, A. & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/21810/pdf>
- Jornet, A. & Roth, W-M. (2018). Imagining desing: Transitive and intransitive dimensions. *Desing Studies*, 56, 28-53.
- Lizarraga, M. A., Guezuraga, R. G., Peña-Zabala, M. P., & Camarero-Nuñez, A. S. (2020). Historia de vida universitaria: de nuestros afectos discentes a la identidad investigadora-docente. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 129-152.
- López, M. (2008). *Line off Sight*. Pieza artística. <https://www.maiderlopez.com/portfolio/out-off-sight-zendai-moma-shanghai-2008/>
- López, M. (2015). *Telón*. Pieza artística. <https://www.maiderlopez.com/portfolio/telon/>
- Roldan, J. & Mena, J. (2017). Instrumentos de Investigación Basados en las Artes Visuales en Educación Artística. En Marín Viadel, R., Y Roldan, J. (Eds.) (2017). *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*, (46-67). Universidad de Granada.

Méndez Suárez, M., Marín Viadel, R., & Roldán, J. (2021). Cuerpo, Espacio Y Luz En El Teatro Físico. Una Investigación Educativa Basada En La Fotografía. *ARTSEDUCA*, 31, 287-298. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6165>

Peña-Zabala, M., Guerra, R., Urrutia, A., & Arriolabengoa, M. (2021). Lo líquido del espacio: una mirada hacia habitar contextos educativos. *Tercio Creciente* (Monográfico extraordinario V), 29-47. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra5.5758>

Rose, G. (2012). *Visual Methodologies*. Sage.

Teira, I. (2009). *Caminos del deseo*. Pieza artística. <http://www.ismaelteira.com/>

Agradecimientos: Agradecemos el entusiasmo y entrega de los que en cada edición organizan Las Jornadas de Historias de Vida en Educación. Un espacio de reflexión compartida desde la academia donde dialogar con otros pliegues del conocimiento favoreciendo el debate público.

Contribuciones de los autores: Las autoras de este texto participamos de manera equitativa en la generación del texto. Las tres tenemos las mismas responsabilidades en el proyecto de investigación en el cual se basa este texto. Una vez decidido el foco de investigación, la búsqueda de información y desarrollo del trabajo se ha llevado a cabo de manera conjunta. Cada una escoge uno de los desvelos identificados y aborda su narrativa particular. “Conceptualización, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3 Metodología, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3 Análisis de datos, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3 Recogida de información, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3 Redacción — preparación del borrador original, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3; Redacción — revisión y edición, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3 Todos los autores y autoras han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito”.

INVESTIGACIONES

Sufrimiento psíquico y acompañamiento socioeducativo en la infancia y la adolescencia: una aproximación desde la acción reflexiva

Psychic Suffering and Socio-Educational Accompaniment in Childhood and Adolescence: An Approach Based on Reflective Action

Alejandro Martínez González*

Recibido: 12 de enero de 2025 Aceptado: 28 de abril de 2025 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Martínez, A. (2026). Sufrimiento psíquico y acompañamiento socioeducativo en la infancia y la adolescencia: una aproximación desde la acción reflexiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 36-51. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.21171>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.21171>

RESUMEN

Los informes de las organizaciones internacionales que tienen como propósito detectar y orientar la atención de las necesidades de la infancia y la adolescencia, coinciden en destacar el aumento de su sufrimiento psíquico y, por tanto, de la necesidad de reforzar su atención socioeducativa. Con el ánimo de contribuir a orientar el abordaje de dicha necesidad desde la práctica de la educación social, en este artículo se observan y describen teórica y reflexivamente un conjunto de seis dimensiones que atraviesan la constitución del universo psíquico de cada sujeto: la dependencia y la autonomía, la pérdida y el duelo, la demanda infantil, el acogimiento, la elaboración y el conflicto psíquico. La elección de las mismas se fundamenta en su relevancia para explorar y atender dicho sufrimiento desde el acompañamiento que ofrecen a niñas, niños y adolescentes los y las profesionales de la intervención social. Una relevancia que radica en el esclarecimiento y desbloqueo que genera su consideración y exploración en el estudio de cada caso y que el autor ha podido constatar durante su experiencia de más de diez años en tareas de supervisión de casos y equipos, de investigación y de formación de profesionales en recursos hospitalarios infanto-juveniles, residenciales de protección o comunitarios de salud mental. Este trabajo aporta también indicaciones sobre cómo observar estos aspectos en la práctica profesional cotidiana.

Palabras clave: acompañamiento; adolescencia; infancia; educación social; salud mental

ABSTRACT

The reports of international organizations which aim to detect and guide attention to the needs of children and adolescents, coincide in highlighting the increase in their psychological suffering and, therefore, the need to reinforce their socio-educational attention. With the aim of contributing to orientate the approach to this need from the practice of social education, this article observes and describes theoretically and reflexively a set of six dimensions that cross the constitution of the psychic universe of each subject: dependence and autonomy, loss and grief, the infant demand, the care, the elaboration and the psychic conflict. The choice of the same is based on its relevance to explore and attend to this suffering from the accompaniment that they offer to girls, boys and adolescents the and the professionals of the social intervention. A relevance that lies in the clarification and unblocking that generates its consideration and exploration in the study of each case and that the author has been able to verify during his experience of more than ten years in tasks of supervision of cases and teams, of research and of training of professionals in hospital resources for children and adolescents, residential care or community mental health. This work also provides indications on how to observe these aspects in everyday professional practice.



*Alejandro Martínez González

[0000-0002-0500-1366](https://orcid.org/0000-0002-0500-1366)

Universidad Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Universidad Autónoma de Madrid (España)

alejandromg@lasallemadrid.es



and mourning, child demand, fostering, elaboration and psychic conflict. The choice of these is based on their relevance for exploring and attending to this suffering in the accompaniment offered to children and adolescents by social intervention professionals. A relevance that lies in the clarification and unblocking that their consideration and exploration generates in the study of each case and that the author has been able to confirm during his experience of more than ten years in tasks of supervision of cases and teams, research and training of professionals in hospital resources for children and adolescents, residential protection or community mental health. This work also provides indications on how to observe these aspects in daily professional practice.

Keywords: Accompaniment; Adolescence; Childhood; Social Education; Health

1. INTRODUCCIÓN

El acompañamiento socioeducativo a la infancia y la juventud, entendido como la labor del pedagogo de la Grecia antigua de “marchar al lado de” (Planella, 2008), forma parte de las prácticas profesionales que habitualmente se han desarrollado en los recursos de educación no formal con el objeto de “ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura” (Bruner, 2014, p. 64).

Entre los retos de este acompañamiento se sitúa el abordaje y la superación de las dificultades personales que dicha experiencia de inclusión social entraña. A este respecto, cabe destacar cómo, cada vez más, dichas dificultades se sitúan fundamentalmente en torno a dos variables: la desventaja socioeconómica y los problemas de salud mental (Evans-Lacko et al., 2024). Trabajos como los de Campodónico (2022) o Save the Children (2021) constatan, además, el hecho de que ambas están particularmente interrelacionadas: del conjunto de la infancia que padece algún tipo de problema de salud mental, el 52 % es de renta baja, el 39 % es de renta media y tal solo el 8 % de renta alta.

Frente a esta realidad, la profesión de la Educación Social —cuya labor incluye, de manera particular, el acompañamiento de las personas— ha centrado históricamente sus esfuerzos en la promoción y atención de la primera variable: la compensación y reducción de las situaciones de desigualdad o desventaja social y económica. Pero se ve cada vez más impelida a enfrentar de manera conjunta la segunda: el malestar y sufrimiento psíquico de los niños, niñas y adolescentes que reciben los apoyos que ofrece.

Así, junto a las labores más habituales de su ejercicio —como la atención a las necesidades básicas de salud, nutrición y educación; el apoyo en la adquisición de habilidades cognitivas, sociales, de apego, de pertenencia o de autorrealización; la compensación de déficits en conocimientos lingüísticos y académicos; la asimilación de usos socioculturales prosociales; el fortalecimiento de las redes sociales y comunitarias; o la consecución y gestión de recursos económicos (Bàrbara, 2009; Borg-Laufs, 2013; Herrera et al., 2022; Ruíz-Román et al., 2018; Seteenbakkers et al., 2017)— le corresponde ahora también prestar particular atención al padecimiento de trastornos y dolencias como la depresión, la ansiedad, la hiperactividad, las conductas agresivas y disruptivas (Cava y Musito, 2003), los déficits en el comportamiento prosocial (Huber et al., 2019), la escasez de recursos personales y habilidades sociales (Gutiérrez y López, 2015), las autolesiones (Universidad de Vic, 2022) o los intentos autolíticos (Orgilés et al., 2024), problemáticas que las investigaciones sitúan entre las más frecuentes en la población infanto-juvenil y cuyo incremento está alcanzando cifras preocupantes.

Al respecto de dicho incremento, llama la atención el comunicado emitido el 7 de abril de 2022 por la Asociación Española de Pediatría (AEP) en el que alertaba de que la pandemia había provocado un aumento de hasta el 47 % de los trastornos de salud mental en la infancia, según había detectado el Grupo de Trabajo Multidisciplinar constituido *ad hoc* junto con otras entidades como la Sociedad Española de Urgencias Pediátricas y la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria, y en la que informaba además de que los casos de ansiedad y depresión y los diagnósticos de TDAH se habían multiplicado por tres o cuatro desde 2019 (AEP, 2022).

También destaca la coincidencia de entidades como Save the Children (2021), la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016, 2021), la Fundación Española para la Prevención del Suicidio (2021) o la Fundación ANAR (2023) en dar la voz de alarma ante este sistemático incremento de los problemas psíquicos en la infancia y la adolescencia, que en nuestro país alcanza ya al 14,4 % de esta población y que, sin embargo, parece haber cogido desprevenidos a los propios colectivos profesionales de los que se espera que pudiesen hacerle frente.

El mismo Consejo General de la Psicología de España (2024) reconoce, a este respecto, la falta formación específica de los profesionales de atención primaria para atender trastornos mentales complejos. Y, a su vez, reclama la necesidad de establecer alianzas entre los y las profesionales de la salud y del ámbito educativo y social para garantizar su abordaje temprano adecuadamente.

Sin embargo, este último colectivo —el de los y las educadoras sociales— adolece, también y paradójicamente, de ese mismo déficit formativo. Basta señalar que de las 38 Universidades o Centros Universitarios que imparten la titulación de Educación Social en España, 28 (el 73 %) no contemplan en su plan de estudios ninguna asignatura específica sobre acción socioeducativa y salud mental. Y de los 11 restantes, sólo cuatro tienen asignaturas que se ajustan a esa nomenclatura, mientras que cinco hablan más en genérico de psicopatología y dos de trastornos de la conducta.

Así las cosas, en lo que corresponde a dichos graduados y graduadas, por más que asisten con frecuencia a la acuciante problemática descrita, se encuentran frecuentemente sin recursos ni capacidad para atenderla. Actitudes mostradas por los y las menores —como el rechazo, la ambivalencia, la ambigüedad, la confusión, la tristeza, el miedo, la inhibición, la desolación, la agresividad o la incoherencia— son habitualmente incomprendidas, desatendidas, descalificadas, prejuizadas, menospreciadas o encasilladas en estándares clasificatorios precisamente por quienes deberían poder considerarlas fundamentalmente como expresiones de la subjetividad a abordar y atender en la acción socioeducativa. Al igual que tendría que ocurrir con las conductas ansiosas, autodestructivas, autolesivas, evitativas, violentas o inhibitorias, sobre todo cuando son incipientes u ocasionales.

Ante esta realidad y el conjunto de circunstancias que la acompañan, el presente artículo tiene el propósito de aportar orientaciones y marcos explicativos de las dimensiones que afectan a la construcción y el fortalecimiento del mundo interno y los recursos de cada sujeto desde la infancia. Busca mostrar de qué manera se pueden considerar desde la educación social para llevar a cabo la labor de prevención y contención del sufrimiento psíquico que se espera que pueda ser capaz de ofrecer.

Para ello se han tomado como referencia tanto aportes teórico-prácticos extraídos de literatura académica y científica, como los resultados obtenidos del análisis de las problemáticas y necesidades de los niños, niñas y jóvenes identificadas a lo largo de los últimos diez años en diversos espacios: formación y supervisión de equipos socioeducativos en recursos de salud mental residenciales, comunitarios y hospitalarios; en recursos de protección de la infancia; y en proyectos de investigación sobre convivencia y violencia en entornos educativos.

Se trata, por tanto, de una sistematización que se podría enmarcar en la modalidad empírica cualitativa de investigación reflexiva que emprenden John Dewey y Donald Schön, caracterizada por tomar la experiencia como objeto de reflexión y análisis para la mejora de la práctica profesional (Attia, 2017; Ramón Ramos, 2013). En esta línea, se identifican y distinguen un conjunto de dimensiones —señaladas en otros trabajos (Martínez et al., 2024) y propias de la condición psicosocial de los sujetos— cuya consideración requiere partir de un enfoque subjetivista y no homogeneizador, capaz de no perder de vista la incertidumbre y el carácter único de cada caso a abordar (Schön, 1987). Una propuesta que, según lo manifestado por los y las profesionales que han participado en los espacios formativos y de supervisión referidos, ha resultado particularmente útil para orientar y mejorar los acompañamientos que vienen realizando a niños, niñas y adolescentes con comportamientos que podrían estar hablando de su particular malestar vital.

2. DIMENSIONES PROPIAS DEL UNIVERSO PSÍQUICO DE LOS SUJETOS

La infancia y la adolescencia son dos periodos con realidades y particularidades obviamente diferentes si las miramos desde la perspectiva específica del desarrollo físico. Sin embargo, desde hace tiempo existe cierto consenso en que la cognición infantil no evoluciona de manera secuencial por franjas etarias, sino que los niños y niñas, como los y las adolescentes “están constantemente modificando estructuras y adquiriendo nuevas habilidades” (Berk, 2001, p. 327). Por ello, la línea que las separa, en cuanto a sus necesidades psicoeducativas y de atención y contención emocional, es tan difusa y difícil de acotar que los aspectos a los que aludimos a continuación son aplicables a ambos periodos de forma indiscriminada. Teniendo en cuenta, eso sí, que será el criterio de los y las profesionales el que determinará su consideración en sus labores de acompañamiento, según las circunstancias, recursos, realidades y situaciones específicas con las que se enfrenten.

Comenzamos aclarando que, cuando nos referimos al universo psíquico, nos referimos al conjunto de fenómenos, particularidades, recursos, fortalezas, fragilidades y limitaciones que asisten a cada sujeto en particular y que condicionan el modo en cómo afronta las vicisitudes de la vida. Este universo, marcado tanto por factores externos como por dilemas internos, está siempre atravesado por el conflicto y es donde anida el sufrimiento que la intervención socioeducativa podría contribuir a paliar o reducir.

De la variedad de dimensiones que podemos señalar en la exploración de dicho mundo psíquico, en este trabajo se ha decidido prestar atención a aquellas que consideramos particularmente relevantes para la comprensión de las dificultades y expresiones desreguladas y dolientes que emergen con mayor asiduidad en la infancia y la adolescencia. Esta selección se presenta organizada en seis epígrafes: la dependencia y la autonomía, la pérdida y el duelo, la demanda

infantil, el acogimiento, la elaboración y el conflicto psíquico. Aunque, no obstante, caber señalar que partimos de la premisa de que se trata de un grupo de variables que tienen un carácter ineludiblemente interdependiente, por lo que es importante contemplarlas como constitutivas de un todo interrelacionado en su vinculación con la acción socioeducativa.

2.1. Dependencia vs. autonomía

Cuando Renè Spitz (1993) concluyó que la falta de atención y alimento afectivo podía conducir a los y las bebés a la muerte por marasmo, otorgó a la cuestión de la dependencia una dimensión de trascendental profundidad: cada vida humana se asiste para perdurar de otra vida humana, sin cuyo sustento afectivo queda amenazada. De este modo, la ambivalencia parece ya devenir-nos de origen ante el par dependencia-autonomía. Aspiramos a valernos por nosotros mismos y, sin embargo, para cada paso que damos precisamos de la mirada, el reconocimiento y la aprobación de los otros. Sin testigos, sin acogimiento externo, las proezas se desvanecen. Las de los logros de superación de los niños y niñas, las de cada uno de nuestros actos de diferenciación y autoafirmación cotidianos, las que nos hacen sentirnos satisfechos con nosotros mismos. Todas ellas lo terminan de ser en la medida en que son reconocidas por quienes nos confirman en nuestra existencia. Ser parece implicar existir para alguien.

Y, sin embargo, nuestra presencia como sujetos también se desvanece en la medida en que queda sometida permanentemente a la demanda y la obediencia a esos otros a los que creemos necesitar para vivir (Pereña, 2013). El reto parece entonces situarse en conseguir estar con los otros valiéndonos de su asistencia, pero despojándonos de la sumisión y la obediencia, tanto la que padecemos como la que infligimos.

La dependencia es una variable directamente ligada a la infancia de cada persona, y la particular manera en que cada quién logra desprenderse de ella o permanece adherido a su influencia constituye una dimensión fundamental de su forma de ser. La diferenciación del sí mismo, de la que hablaba Bowen (1991), es una forma de referirse al logro de transitar este proceso, alcanzando la capacidad de tomar suficiente distancia de las figuras de apego y protección como para conducirse con un criterio propio.

Una persona puede lograr que su experiencia de dependencia hacia los demás no sea perjudicial en la medida en que se dote de recursos para afrontar la vida y sus avatares, lo que le permitirá desprenderse de las servidumbres que a menudo se le exigen a cambio. Estos recursos tienen que ver con la creación de su particular mundo interno: el que le permite preguntarse sobre sí mismo y sobre los otros, otorgándoles un estatuto de seres separados, a los que no necesita rendir pleitesía ni que poseer o doblegar.

La elección de relaciones dañinas y sumisas de pareja y amistad, así como el sufrimiento por el miedo y la angustia que llevan asociadas y a los que se asiste en el trabajo cotidiano con niños, niñas y adolescentes, tienen mucho que ver precisamente con las dificultades para transitar este nivel de trabajo personal.

Entre los propósitos habituales de las acciones socioeducativas, la disminución progresiva de la dependencia de las figuras nutricias se asocia al proceso de crecimiento personal, ya que se

considera que constituye un requisito para poder desenvolverse con seguridad y libertad en la vida. Por este motivo, suele recurrirse al concepto de autonomía, tal como lo hace la propia ley de educación actualmente vigente en España (Ley Orgánica 3/2020), que la incorpora como objetivo para que el alumnado logre atender tareas y actividades habituales (Art. 13), desenvolverse en el ámbito familiar y doméstico (Art. 17) o reflexionar por sí mismo (Art. 19).

Sin embargo, conviene precisar que el desarrollo del sujeto no tiene que ver con el tránsito de la dependencia a la autonomía, es decir, que no implica prescindir de la ayuda de otros, sino más bien saberse valer y acompañar de ellos. Vigotsky (1996) ya subrayaba la relevancia de este hecho en su análisis de los procesos psicológicos superiores, al identificar *la zona de desarrollo próximo* como aquella propia de cada persona que le permite alcanzar determinadas metas cuando cuenta con la ayuda de sus iguales o de las personas adultas.

Por ello, pensar al individuo y sus recursos desde una dimensión únicamente solipsista limita las posibilidades de comprenderlo en su complejidad. Si la necesidad que tenemos de los otros es intrínseca, entonces la cuestión con respecto a la autonomía no debería centrarse tanto en la posibilidad de prescindir de ellos, sino en el modo de dotarnos de su asistencia sin alienación. Este aspecto está estrechamente vinculado a la experiencia subjetiva de acogimiento, de la que hablaremos más adelante, y que, en la acción educativa, puede promoverse favoreciendo encuentros y posibilidades altruistas de dar y recibir ayuda, en pro de la emancipación y la transformación (Garcés et al., 2022).

Generar y dinamizar espacios para resolver las tareas escolares en parejas o grupos, promover programas de padrinazgo para el apoyo y fomento de la lectura u otras disciplinas entre aulas de diferentes cursos, apoyar iniciativas de mentoría o simplemente favorecer la ayuda mutua en diferentes contextos —como en las actividades deportivas, los patios escolares, las actividades de apoyo escolar, o las rutinas diarias en los centros residenciales de protección o reforma— son ejemplos de iniciativas con un gran potencial educativo, así como de contención y apoyo socioemocional. Estas acciones resultan especialmente relevantes para quienes participan de ellas y, en particular, para quienes se sienten particularmente desasistidos e inseguros para poder ocupar un lugar en la vida.

2.2. Pérdida, duelo y mundo interno

El proceso de diferenciación del sí mismo está íntimamente ligado al afrontamiento de la pérdida (Moneta, 2014), en el sentido en que uno se está separando de las figuras de cuidado desde que nace: dormir solo en la cuna, abandonar la lactancia, tomar el alimento con los propios cubiertos, asearse o llegar a vestirse por sí mismo. Una separación no exenta de conflicto interno, tanto por parte de quien recibe la atención como de quien la da, pues uno y otro se alimentan y acompañan emocionalmente de aquello que les liga y que, en cierta medida, da sentido a su existencia.

Es en esta dimensión afectiva donde realmente se pone en juego el hecho de la pérdida, la que abre la posibilidad de tomar las riendas de la propia vida, elaborando el coste que implica (Guillén et al. 2013). La pérdida más explícita, y a menudo la más temida, es la de la vida misma —la propia o la de quienes queremos—. A ella se han dedicado numerosos trabajos para el acompañamiento socioeducativo y psicoterapéutico de los que valerse para ayudar a superar el dolor que entraña. Sin embargo, la dimensión de la pérdida es mucho más amplia, pues está vinculada

a la necesidad que tenemos de los otros que, al tiempo, no siempre son quienes quisiéramos que fueran. Por ello, la dificultad del duelo guarda una estrecha relación con la dependencia y el proceso de confrontar la soledad que implica descubrir que uno mismo no puede ser sustituido en la toma de decisiones sobre su propia vida, y que no hay un saber para vivir que no pase por la construcción de un criterio propio.

En este tránsito, la soledad puede vivirse con mucha angustia y es entonces cuando pueden emerger fenómenos como las autolesiones, las crisis de ansiedad, las conductas violentas, el recurso a las drogas u otro tipo de pasos al acto que, en muchas ocasiones, ponen en juego un cuerpo que no se experimenta como propio.

Hacer el duelo requiere, así, de un mundo interno que se va armando desde la infancia, en la medida en que uno puede volver sobre su propia experiencia, tanto del sentir como del pensar, para darse existencia sin tener que recurrir constantemente a otro que le valide. Desde ahí se abre la posibilidad de abandonar aquello que, por más que de pertenencia y seguridad, daña o simplemente no se quiere.

En la práctica de la intervención socioeducativa, se contribuye a este proceso mediante la identificación y fomento de los recursos que cada sujeto posee o puede desarrollar para sostenerse ante la falta: la lectura, la escritura, la expresión artística, la actividad física, la familia o las amistades, por ejemplo. Elementos, todos ellos que los propios niños, niñas y adolescentes destacan como particularmente valiosos para su bienestar (UNICEF España, 2024) y que constituyen importantes asideros a los que acudir para afrontar y elaborar las pérdidas, evitando quedar paralizados frente a ellas.

2.3. La demanda infantil

Como ya hemos comentado, la infancia es el periodo vital inevitablemente más atravesado por la dependencia. La vida del infante pende de sus figuras de cuidado, quienes ostentan simultáneamente un poder tanto de protección como de daño sobre él, alimentando una paradójica asociación entre ambos aspectos: “Únicamente podemos sentir la protección a través del miedo que infunde el supuesto protector. Daño y protección terminan así confundidos” (Pereña, 2021, p. 138). De este modo, el sujeto corre el riesgo de permanecer atrapado en una constante y reiterada dependencia de figuras que le dañan en su frustrada búsqueda de figuras que le protejan, en tanto en cuanto no logra discriminar entre unas y otras. Una circunstancia que se puede observar de un modo particularmente explícito en la intervención socioeducativa con adolescentes que se integran en agrupaciones delictivas esperando recibir a cambio protección y amparo.

Sin necesidad de llegar a tales extremos, lo cierto es que el singular modo de haber vivido la dependencia —y, por asociación, la fragilidad, el desamparo, el cuidado o su falta— dejará en cada persona una particular marca, una inscripción de precarias maniobras de búsqueda de acogimiento a las que recurrirá cuando sienta que se le interrumpe la existencia. Maniobras que tenderá a repetir en cuanto se sienta invadida por cierta desazón, especialmente ante situaciones imprevistas, cuando se confunde la soledad con el abandono y emerge la desvitalización, el malestar corporal o el rechazo a los semejantes, a los que al tiempo que les necesita, rechaza por esa misma sensación de supeditación (Pereña, 2021).

Es habitual que, en esos momentos atravesados por la ansiedad, niños, niñas y adolescentes procuren garantizarse la asistencia ajena mediante la exigencia de la presencia de un otro que se haga cargo de ellos a través de rabietas o recriminaciones más o menos desmesuradas. Manifestaciones que no hacen más que dar cuenta de la dificultad que tienen para articular adecuadamente su demanda de cuidado.

La demanda infantil puede entenderse, así, como aquello que repetimos de forma irreflexiva en cada encuentro con los otros que nos son significativos, especialmente cuando nos sentimos interrumpidos y desvalidos. “Ya estoy otra vez en esto”, solemos decirnos, o “no entiendo por qué siempre acabo haciendo lo mismo, aunque sé que no me hace bien o no hace bien a los que me rodean”. Una forma de repetición que tiende a confirmarnos en nuestra impotencia y nuestra desgracia, y merece un detenido pensar si lo que se busca es salir de la infantilización que implica estar siempre pendiente del lugar que nos dan los otros, en lugar de preguntarnos sobre el lugar donde les colocamos.

Para este pensar los espacios y oportunidades de acompañamiento social y educativo pueden resultar especialmente útiles en la medida en que favorezcan contextos en los que pensarse y expresarse.

Sirva como indicador en tales circunstancias que la demanda infantil cursa siempre como queja o exceso de reclamación: hazte cargo de mi vida. Se puede identificar en el hecho de que la persona parece estar en un permanente paso al acto, en una acción precipitada y no pensada, que se explica por la particular manera en que, a lo largo de su vida, se ha aferrado a los otros y ha afrontado la soledad que implica enfrentarse a la vida.

Salir de esta demanda primaria, —aunque sabemos que, como humanos, nunca llegamos a superarla del todo— supone abandonar la posición pasiva de dependencia y adoptar una posición activa. En el marco de la labor educativa a la que venimos refiriéndonos, se podría contribuir a ello invitando a las personas con las que se interviene a formularse algunas preguntas sobre el tipo de relación que establecen con los otros: ¿Qué lugar creen que han ocupado en el mundo de los demás? ¿Hubo alguien ahí para escucharlos? ¿En quién se apoyan para contener su angustia? ¿Cómo se han sentido en la infancia o la adolescencia? ¿Qué tan pendientes están del lugar que les dan los otros? ¿Qué lugar les dan ellos?

La acción reflexiva a la que inducen estas cuestiones puede ser promovida por los y las educadoras sociales en espacios de encuentro como tutorías o asambleas de grupo. Estos espacios permiten a quienes participan en ellos observarse en el tipo de relación que establecen con los otros y reflexionar sobre lo que esperan de ellos y por qué. De este modo, se facilita la identificación de los precarios mecanismos de victimización y exigencia a los que recurren para reclamar su asistencia y procurar así superarlos.

2.4. El acogimiento

La respuesta a las cuestiones que acabamos de enunciar nos conecta directamente con lo que entendemos por acogimiento, interpretado como una experiencia de cuidado que parte del reconocimiento del misterio que cada ser humano representa para los demás. Una premisa que nos ayuda a poder acercarnos a los otros desde el respeto, el reconocimiento, el amor y la distancia necesaria.

Acoger implica dar un lugar a aquel o aquella de quien uno se acompaña, interrogándose por su devenir, interesándose por su deseo, sus dificultades y su demanda. No necesariamente para satisfacerla, pero sí para escucharla y comprender la necesidad que la sustenta. Se trata de una práctica que, en lo micro, interpela a las personas adultas que se hacen cargo de los niños y niñas desde su nacimiento; y, en lo macro, a la propia sociedad. Y su falta, tanto en un nivel como en el otro, puede dejar poderosas secuelas.

La falta de la experiencia de acogimiento, por ejemplo, puede llevar a vivir a los otros y su demanda como algo insoportable, que conduce a eludirles con el rechazo, la superficialidad o el aislamiento. La falta de experiencia de acogimiento limita nuestros recursos para poder escuchar, para reconocer las necesidades de las personas que nos acompañan y para poder atenderlas. La falta de experiencia de acogimiento nos hace temerosos y desconsiderados frente a los otros y sus necesidades. Y todo esto ocurre porque nos priva de referentes y vivencias de generosidad y entrega al servicio de la vida en común. Algo transcendental para vivir pudiendo recibir y dar, sin vincular directamente esa experiencia con la deuda.

John Bowlby y Mary Ainsworth en sus investigaciones sobre el apego identificaban una correlación entre la construcción de la seguridad del niño o la niña y el placer de sus figuras nutricias en su cuidado, indicando la importancia de que se produzca el disfrute de ambas partes en su relación (Wallin, 2015). Lo que nos permite subrayar la conexión entre la experiencia de dar y recibir acogimiento. Una idea a la que ya se refería el propio Spitz en sus trabajos experimentales sobre las relaciones afectivas (Giardini et al., 2017), y que bien puede servir para reivindicar la calidez y el placer en el cuidado como clave transcendental del acompañamiento socioeducativo.

No obstante, en esta dimensión cabría también preguntarse sobre cómo el acogimiento se pone en juego en la propia sociedad en su conjunto y sobre la huella que deja su carácter cada vez más individualista, excluyente, temeroso, desconfiado y segregador. ¿Qué tipo de vida le ofrece a los niños, niñas y adolescentes una sociedad que no acoge?

Y también en cómo está presente en el diseño y organización de los recursos y actuaciones que se llevan a cabo desde la educación social, a sabiendas de su frecuente infradotación y provisionalidad. ¿Qué dimensión real de acogimiento ofrecen? ¿Cuánto se detienen en el cuidado específico de cada persona? ¿Cuánto se las homogeneiza? O ¿Cuánta desconfianza y rechazo albergan? Detenerse a revisar estas cuestiones ya por sí mismo puede contribuir a la mejora del acogimiento que se puede ofrecer.

Acoger desde la labor de acompañamiento podemos concluir que requiere de una constante escucha a cada niño, niña o adolescente, tanto de lo que dice como de lo que no dice. Lo que entraña una labor de observación continua. En este sentido, cabría indicar que el o la profesional siempre tiene algo que hacer en su cita con él o la menor: observar, escuchar, hacerse preguntas y dar lugar. Para esta acción nunca es tarde, y cabe pensarlo así sobre todo cuando muchos de los niños, niñas y adolescentes a los que se atiende en el sistema de protección padecen la herida y las consecuencias que entraña su falta: la de no poder sentirse ni sentir a los otros más que como carga o amenaza.

2.5. La elaboración

La elaboración sería la dimensión que, considerando los aspectos ya mencionados, abre la posibilidad de hacer del encuentro un espacio de contención en el que construir vínculos donde la pregunta sobre el daño que podemos llegar a hacer o tolerar nos acompañe. Se trata del proceso por el cual el sujeto se piensa y lo hace procurando reconocerse en su existencia y en su modo de actuar. Su falta se manifiesta corrientemente con la victimización, pues conduce a situar la causa de los males propios por fuera de uno mismo: el otro siempre tiene la culpa.

Para que se produzca la elaboración ha de darse lo que Peter Fonagy entiende por la función reflexiva, que definía como la capacidad de darse cuenta y atribuir significados a la propia vida psicológica, diferenciándola de la de los demás (Marrone, 2001). También requerirá de lo que Wallin describe como mentalización, que interpreta como “el esfuerzo consciente de conferir sentido a nuestra experiencia” (2015, p. 209) para dotarnos de una cierta coherencia interna que nos lleve a no sentir la existencia propia como fragmentada o irreal. Constituye, podríamos decir, un modo de hacerse cargo de la propia existencia en el que el sujeto puede escucharse en su angustia, reconocer su fragilidad, verla en el otro, y descubrir dónde está su posibilidad.

Conviene aclarar, eso sí, que, en cualquier caso, la elaboración, que siempre es de la separación y de la demanda infantil, es una experiencia subjetiva, imposible de estandarizar. No hay un ideal, un modelo al que ajustarse, un patrón que seguir. Hay una particular vivencia a la que cada uno o una da forma y sentido según sus propios recursos y que, probablemente, nunca estará del todo concluida.

Propiciarla, en cualquier caso, es una posibilidad que tiene en el acompañamiento socioeducativo una especial cabida, en la medida en que sea capaz de albergar con asiduidad un diálogo y una escucha que contribuya a que las personas a las que convoca se puedan ver en sus propias limitaciones e imposturas. Contribuir a la elaboración desde la educación social pasaría por aprovechar cada ocasión que lo permita para pensar y pensarse, antes, durante o después de la actividad o tarea en la que se encuadra su intervención. Lo que ayuda a los y las menores a hacerse cargo de sus propios actos y abandonar la queja permanente, la reclamación a los y las demás y sus formas de actuar y padecer en consecuencia.

2.6. El conflicto psíquico

La integración reflexiva del conflicto psíquico que implica vivir es el punto de partida y de cierre del conjunto de dimensiones que acabamos de describir. Francisco Pereña lo define así:

Bien podríamos llamar(lo) el conflicto que es cada sujeto, el conflicto entre el empuje a vivir y el no saber de raíz cómo, entre anhelar al otro y destruirlo, entre formar parte del mundo que nos hemos dado como pertenencia y no poder formar parte de él, entre la demanda de amor y el resentimiento. (Pereña, 2019, p. 176)

Se trata, en definitiva, del conflicto propio de los sujetos y de su condición de seres dependientes de figuras que les asistan. Nos habla del no saber cómo vivir, fruto de una falta de instinto, así como de una falta de plena racionalidad, a la que ya se refería Kant (2010), y que nos impide

actuar sin dudar. Nos conduce a estar inevitablemente atravesados por la angustia que emana de ese propio no saber. En el intento de resolver algo de dicho conflicto interno habitualmente recurrimos a maniobras débiles, inestables e ineficientes para eludirlo. En la infancia y la adolescencia esas maniobras se concretan frecuentemente en la melancolización, en la actividad sin freno, en la inhibición o en pasos al acto —como la búsqueda de la confrontación, la humillación, o el recurso al odio y la crueldad—. También cabría aquí la dependencia de figuras de daño y cuidado. Acciones todas ellas a las que ya nos hemos referido y por las que podríamos decir que se distingue nuestra propia subjetividad frente al reto de vivir.

El conflicto psíquico será, por tanto, una condición permanente de cada persona, a la que conviene atender si queremos saber del sentido de su conducta. Es de lo que nos habla en todo momento el modo de actuar de cada cual. Su identificación, tanto en el otro como en uno mismo, podríamos decir que habría de ser el principal propósito del acompañamiento socioeducativo, pues en su reconocimiento y esclarecimiento radica la oportunidad de cada sujeto de la intervención de tomar las riendas de su vida.

Donde es más fácil identificarlo es en las contradicciones, adhesiones irreflexivas e incoherencias con las que nos conducimos cotidianamente, y que son fruto de ese no saber y al tiempo del no querer saber de ese no saber. Rechazar o maltratar lo que se tiene, buscar y desear lo que daña, ofender a quien te acoge, mostrar sumisión frente a quién te ningunea, son todos ellos actos cotidianos u ocasionales que nos hablan de dicho conflicto. Como educadores y educadoras identificarlas en los sujetos a los que acompañamos y hablar de ellas abre la posibilidad de contactar con su fragilidad y acogerla. Darles a pensar la posición sintomática que albergan es siempre una oportunidad para favorecer su elaboración.

3. CÓMO CONSIDERARLAS EN SU CONJUNTO EN EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO

La relación de las dimensiones descritas, así como su interconexión, atraviesan el universo complejo propio de cada niño, niña o adolescente, y de su relación con ellas se pueden deducir sus fortalezas y dificultades para enfrentarse a la vida. En la labor de acompañamiento que llevan a cabo los y las profesionales de la educación en recursos residenciales, programas de apoyo, inserción o capacitación, así como cualquier otro perfil que actúa como dinamizador o asistente en actividades de ocio y tiempo libre o en recursos específicos de atención a necesidades educativas especiales, un aspecto trascendental será su capacidad para identificarlas en cada persona con la que se trabaja.

La teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1982) enunciaba un principio, el de equifinalidad, que puede resultar útil para fundamentar la máxima de no uniformidad de la que recomendamos partir en este trabajo: compartir una dolencia, un diagnóstico o un estándar clasificatorio, del tipo “alumnado con conductas disruptivas”, no implica que todo el que la ostente haya realizado el mismo camino, haya asistido a las mismas circunstancias o las haya vivido de la misma manera. Y, por tanto, siendo que no es uniforme su realidad, tampoco podemos uniformizar su acompañamiento. Un acompañamiento que consideramos que debe consistir fundamentalmente en contribuir, mediante la observación, la escucha, la promoción de la ayuda mutua (Plannella, 2008) y el acogimiento, a la adquisición y el fortalecimiento del mundo interno de cada

sujeto. El mundo que se genera en el hecho de poderse ver y sentir uno mismo en relación con los otros (Pereña, 2013), para lo cual se precisa la creación y promoción de intimidad, de un campo de experiencia propio en el que encontrarse y contactar con el deseo.

Las limitaciones de cada persona para la construcción de dicha intimidad tienen que ver, normalmente, con su vivencia subjetiva de la invasión o el abandono, de la falta de acogimiento y de la dependencia. Se manifiestan en la dificultad para armar criterio, para darse un lugar, para separarse, para desear, para identificar el daño, para demandar y para participar en la vida grupal. También en el recurso a la sumisión y a la falta de contención de la agresividad. Unas dificultades que se acrecientan cuando el orden colectivo deja de cumplir su función de soporte abandonando los rituales de paso y debilitando las redes solidarias y de apoyo entre iguales que solía albergar.

En ese sentido, la mercantilización y el individualismo extremo al que nos avoca nuestro modelo socioeconómico funciona también como obstáculo para el duelo y la elaboración en la infancia y la juventud. Contribuye a su enclaustramiento, a la adicción a las pantallas y los videojuegos, el aumento de los déficits de atención, de la hiperactividad, de la ansiedad, de la depresión, del trastorno disocial, de los trastornos de la conducta alimentaria, así como de los alarmantes índices de medicalización que padecen (Save the Children, 2021).

Por ello, efectivamente, un modo de dotar a los niños, niñas y jóvenes de recursos que fortalezcan su capacidad para crear mundo interno y les ayuden a lidiar con el mundo externo y a salir de la dependencia y la demanda desorganizada que aboca a las consecuencias descritas sería —como ya vimos que recomendaban la OMS o Save the Children— contribuir a la creación y refuerzo de su red social y activar recursos de formación, sensibilización y tratamiento de sus dificultades. Todo ello junto con la promoción de sus posibilidades, de manera que se sientan y se piensen como sujetos activos y responsables de sus vidas y del modo en que se colocan frente a ellas. Algo que se puede lograr mediante la realización de actividades grupales de todo tipo, en las que se favorezca la asunción y resolución de tareas, la reflexión colectiva y el encuentro productivo con los otros.

En este proceso de acompañamiento socioeducativo conviene, en cualquier caso, no perder de vista el hecho de que cuanto mayor abandono, voracidad o invasión hayan sufrido los y las niñas y adolescentes por parte de sus figuras de cuidado, posiblemente mayor dificultad tendrán para superar la dependencia, pues más debilitada puede estar su capacidad de creación de intimidad. Y cuando es así, corren mayor riesgo de quedar anclados en el infantilismo y en el miedo y la agresividad (Pereña, 2011). Precisamente por esta circunstancia es muy importante procurar acompañar sin invadir, de manera que la creación de intimidad se facilite con experiencias que contribuyan a la separación y a la incorporación de recursos personales que ayuden a desplazar la angustia de dependencia (Winnicott, 2008). La clave del buen acompañamiento profesional radicará aquí en abrir la oportunidad de hacer experiencia de pertenencia, de toma de conciencia sobre uno mismo, de legitimación de la subjetividad, y, sobre todo, de contacto con el deseo propio y el sentimiento de ser merecedor de amor (Rücke, 2020).

Estas recomendaciones han de tomar en consideración, evidentemente, las variables contextuales, económicas, familiares o relacionales de los sujetos a los que se acompaña (como recomiendan, entre otros: Castro et al., 2012; Ruíz-Román et al., 2018; Martínez-González, 2021; Sánchez y Dávila, 2022; o Alsarrini et al., 2022) así como prestar especial atención al hecho de

construir y preservar redes de apoyo capaces de incluir a la familia, a los grupos de iguales y a la comunidad. Un propósito relevante a este respecto es el del fomento de las amistades, propiciando encuentros que constituyan oportunidades para confrontar, dejar de defenderse y mejorar el mundo en el que habitan.

Encuentros en los que, a los y las profesionales, lo que les corresponde es practicar la observación para identificar los recursos, necesidades y dificultades que los niños, niñas y adolescentes muestran cuando están con los otros. ¿Son capaces de estar solos? ¿Se aíslan? ¿Se dan un lugar entre los ellos? ¿Dan cabida a los demás? ¿Son invasivos? ¿Buscan la presencia y la asistencia del adulto? ¿Cómo resuelven el encuentro? Estas preguntas pueden servir de guía para ese trabajo.

También será importante que promuevan y cultiven el pensamiento reflexivo sobre la acción. Que activen “la vigilancia sobre nuestra propia actividad pensante” a la que se refería Freire (2004, p. 33), mediante la práctica de un diálogo que cumpla la función de mentalización y contribuya a que quienes participan en las actividades propuestas se expresen y se interroguen sobre el sentido de su realidad, sus pensamientos, actos, preocupaciones e ilusiones. Las reuniones individuales, las sesiones grupales y los encuentros informales son situaciones idóneas para que este diálogo se pueda dar. Dotar estas convocatorias de periodicidad, así como favorecer que se puedan producir bajo demanda, contribuirá también a garantizar espacios que funcionen como refugio o lugar seguro, de libertad, de contención de situaciones de crisis y de desahogo para reducir o limitar los pasos al acto.

Como decía un testimonio de una niña de 15 años recogido en el informe de Save the Children (2021): “es importante que podamos hablar de cómo nos sentimos” (p. 37). No se puede sintetizar con más sencillez lo más nuclear de su necesidad. Y, sin embargo, sigue siendo lo que más cuesta encontrar en las propuestas técnicas de intervención que se les ofrecen.

4. CONCLUSIONES

Considerando todo lo expuesto, podemos concluir esta acción reflexiva subrayando el importante papel que pueden llegar a tener los y las profesionales de la acción socioeducativa cuando su intervención con la infancia y la adolescencia se orienta a observar, escuchar, pensar y atender la demanda y la precariedad de cada sujeto en particular. Y también de interesarse por sus dependencias, sus pérdidas, sus duelos, su demanda infantil, su necesidad de cuidado y su conflicto psíquico.

Una compleja labor al servicio de la elaboración que se precisa para afrontar y habitar con deseo y distancia el mundo, y que requiere de los y las educadores sociales un serio compromiso con la formación y el trabajo personal, ya que ver al otro en su precariedad obliga a no olvidarse de la propia, y saber de ello ayuda a no confundirse ni precipitarse.

En esta tarea, los equipos profesionales o interdisciplinares en los que se integran estos profesionales juegan también un papel nuclear. Ellos deben constituir el soporte necesario para poder tomar distancia y facilitar el desahogo que se requiere para no quedar desbordado por las difíciles situaciones que padecen los y las menores, o por las que ellos mismos llegan a provocar en su día a día (Martínez y Zamanillo, 2022). En este sentido, cumplen además una importante función los espacios de supervisión, que protegen de las inercias clasificatorias e interpretativas

en las que derivan la sobrecarga y la dificultad de afrontar la tarea, y con las que se corre el riesgo de excluir, desoír, descalificar, prejuizar o minimizar.

Podemos afirmar, finalmente, que acompañar es dar lugar, acoger, y, por tanto, escuchar. Acciones que, por sí mismas ya ayudan a contener y reducir el sufrimiento psíquico de quien las recibe. Hacerlo aporta, al tiempo, una vivencia cuya huella constituye una referencia genuina para el bienvivir. Nada que esté fuera del alcance de la Educación Social; solo hace falta sensibilidad y conocimiento para distinguir lo que realmente es importante. En este trabajo compartimos con ese propósito lo que hemos aprendido de la experiencia y la sabiduría de otros. Por el bien de lo que nos traemos entre manos, confiamos en que pueda ofrecer alguna luz al respecto.

REFERENCIAS

- Alsarrani, A.; Hunter, R.F. & Dunne; L. (2022). Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: a systematic review. *BMC Public Health*, 22: 2420, 2-37. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14776-4>
- Asociación Española de Pediatría (2022, 7 de abril). *La pandemia ha provocado un aumento de hasta el 47 % en los trastornos de salud mental de los menores* (nota de prensa). <https://bit.ly/4iVdwSa>
- Attia, M. (2017). Be(com)ing a reflexive researcher: a developmental approach to research methodology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1300068>
- Bàrbará, M. (2009). ¿Quién me ayuda a hacerme mayor? El acompañamiento socioeducativo en la emancipación de jóvenes extutelados. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 42, 61-72. <https://bit.ly/4fepW4C>
- Berk, L. E. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice Hall.
- Bertalanffy, T.E. (1982). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Alianza Editorial.
- Borg-Laufs, M. (2013). Basic Psychological Needs in Childhood and Adolescence. *Journal of Education and Research*, 3(1), 41-51. <http://dx.doi.org/10.3126/jer.v3i0.7851>
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo. La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Paidós.
- Bruner, J. (2014). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Campodónico, N.M. (2022). Aproximaciones sobre la salud mental de la infancia y adolescencia hoy: una revisión sistemática. *Veritas & Research*, 4(2), 113-127.
- Castro, F.J.; García, E.; Castro, M.; Monzón, J.; & Martín, F.V. (2012). Salud mental: infancia, familia y cuidados. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 1, 11-24.
- Cava, M.J. & Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, 83, 60-68. <https://bit.ly/4fa4aio>
- Consejo General de la Psicología de España (2024, 9 de octubre). *La EEP insta a actuar por la salud mental infanto-juvenil*. Infocop. <https://bit.ly/3PmcAZy>
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Fundación ANAR (2023). *Informe Anual Teléfono/Chat ANAR 2022*. <https://bit.ly/3Dglfdh>

- Fundación Española para la Prevención del Suicidio (2021). Suicidios España 2021. Observatorio del suicidio en España. Avance 19/12/2022. <https://bit.ly/4iw8V8R>
- Garcés, M.; Miño-Puigcercós, R.; Neut, P.; & Passeron, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Revista Izquierdas*, 51, 1-12.
- Giardini, A.; Baiardini, I.; Cacciola, B.; Maffoni, M.; Ranzini, L.; & Sicuro, F. (2017). *René Arpad Spitz. El desarrollo psíquico del niño*. Salvat.
- Guillén Guillén, E.; Gordillo Montaña, M. J.; Gordillo Gordillo, M. D.; Ruiz Fernández, I.; & Gordillo Solanes, T. (2013). Crecer con la pérdida: el duelo en la infancia y adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 493-498. <https://bit.ly/49xifW1>
- Gutiérrez Carmona, M. & López, J.E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 2o Cuatrimestre, 42-58. <https://bit.ly/3Bsqu9a>
- Herrera, D.; Ruíz-Román, C.; Bernedo, I.; & Crecente, M. (2022). Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: Una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos. *Pedagogía Social*, 41, 15-27. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.01
- Kant, E. (2010). *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*. Tecnos. (Original publicado en 1784)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340 de 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/4gxAZY5>
- García, L.; Orellana, O.; Pomalaya, R.; Yanac, E.; Orellana, D.; & Sotelo, L. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de investigación en psicología*, 14(2), 17-26.
- Martínez-González, A. (2021). Líneas pedagógicas para la mejora de la convivencia escolar. En Fundación Seminario de Investigación para la Paz (Ed.), *Reconciliación. Tendiendo puentes* (pp. 219-240). Mira Editores.
- Martínez-González, A., & Zamanillo-Peral, T. (2022). Equipos profesionales, conflicto y complejidad en la intervención social. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 12, 19-32. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.24085>
- Martínez-González, A., Rodríguez, A. & Álvarez, A. (2024). Claves y consideraciones para el acompañamiento socioeducativo a la infancia y la juventud. En Salvador Jiménez, A. et al. (Coord.) *Educar para la felicidad* (pp. 100-108). Editorial Dykinson.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del Apego. Un enfoque actual*. Psimática Psicología Clínica.
- Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Rev. Chil Pediatr*, 85(3), 265-268. <https://bit.ly/3ZRuXvu>
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Guía de intervención mhGAP para los trastornos mentales, neurológicos y por consumo de sustancias en el nivel de atención de salud no especializada*. Versión 2.0. <https://bit.ly/4ffE65E>
- Organización Mundial de la Salud (2021). Directrices sobre las intervenciones de promoción y prevención en materia de salud mental destinadas a adolescentes: Estrategias para ayudar a los adolescentes a prosperar. Resumen ejecutivo. <https://bit.ly/3ZCwPXy>

- Orgilés, M., Morales, A., Piqueras, J.A., Marzo, J.C. & Espada, J.P. (2024) *Problemas psicológicos en la infancia y adolescencia*. Centro de Investigación de la Infancia y la Adolescencia. Universidad Miguel Hernández. <https://bit.ly/3ZtbakQ>
- Pereña, F. (2011). *Incongruencias. Una reflexión autobiográfica*. Síntesis.
- Pereña, F. (2013). *De la angustia al afecto: un recorrido clínico*. Síntesis.
- Pereña, F. (2019). *Cómo pensar la clínica del sujeto*. Síntesis.
- Pereña, F. (2021). El amor y la fuerza. A propósito del fantasma sadomasoquista. En Colina, F., Desviat, M. y Pereña, F. *La razón de la sinrazón* (pp. 113-163). Enclave.
- Planella, J. (2008). Educación Social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-14.
- Ramón Ramos, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *División académica de educación y artes, enero-junio*, 27-32.
- Rücke, A. (21 de septiembre de 2020). A propósito de Carmen. Reflexiones psicoterapéuticas para el trabajo de acogimiento en centros de protección de menores. Sentia. <https://bit.ly/4a5OSKH>
- Ruíz-Román, C., Molina, L., & Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de Secundaria en desventaja social. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 453-474. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8011>
- Sánchez, E. & Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 7-29. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.001>
- Save the Children (2021). Crecer saludable (mente). *Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia*. Save the Children. <https://bit.ly/4fKZUWI>
- Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria (2024, 26 de junio). España enfrenta una crisis de salud mental en jóvenes: el suicidio, la primera causa de muerte no accidental. <https://bit.ly/40muQYU>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Spitz, R. (1993). *El primer año de vida del niño*. Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1965).
- Steenbakkers, A., Van Der Steen, S. & Grietens, H. (2018). The Needs of Foster Children and How to Satisfy Them: A Systematic Review of the Literature. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 21, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0246-1>
- UNICEF España (2024). *La salud mental es cosa de niños, niñas y adolescentes. Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia 2023-2024*, UNICEF España. <https://bit.ly/4227jxH>
- Universidad de VIC (2022, 12 de mayo). El 58 % de jóvenes de entre 12 y 18 años ingresados por problemas de salud mental se autolesionaban. <https://bit.ly/420y4mr>
- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wallin, D. (2015). *El apego en psicoterapia*. Desclée de Brouwer.
- Winnicott, D. W. (2008). *Realidad y Juego*. Gedisa. (Original publicado en 1953).

Investigar en pedagogía social: una toma de posición

Researching Social Pedagogy: Taking a Stance

Jordi Solé Blanch* y Raúl Navarro Zárate**

Recibido: 29 de octubre de 2025 Aceptado: 15 de enero de 2026 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Solé Blanch, J. y Navarro Zárate, R. (2026). Investigar en pedagogía social: una toma de posición. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 52-63. <https://doi.10.24310/mar.7.1.2026.22520>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.7.1.2026.22520>

RESUMEN

Este artículo realiza un análisis crítico del significado y las formas de investigación en el ámbito de la pedagogía social. El trabajo cuestiona la hegemonía del paradigma cientificista, caracterizado por la primacía de la evidencia empírica, la estandarización del artículo académico y la dependencia de la productividad. Se advierte que este modelo de investigación dominante conduce a la homogeneización del pensamiento, a la precarización del trabajo investigador y a la pérdida de la diversidad de géneros y lenguajes en la producción de conocimiento. Ante estas limitaciones, se plantea la necesidad de construir una posición investigadora que reconozca la complejidad, la incertidumbre y la dimensión política inherentes al hecho educativo. Investigar en pedagogía social implica asumir un compromiso con la transformación social, más allá de la mera validación empírica, e interrogar críticamente las condiciones institucionales y discursivas que configuran la investigación en el ámbito social y educativo. El texto reivindica la pertinencia de enfoques cualitativos, hermenéuticos e históricos, así como de formas narrativas y ensayísticas que permitan comprender las prácticas educativas en toda su riqueza. Asimismo, se subraya la importancia de recuperar la capacidad de la pedagogía social para intervenir en la construcción de un mundo común, evitando que quede atrapada en una mistificación científica y en la mera acumulación de evidencias. En conclusión, se propone redescubrir la necesidad de la pedagogía social como disciplina crítica y comprometida, que concibe la investigación como una toma de posición ética y política frente a las desigualdades y desafíos del presente.

Palabras clave: pedagogía social; epistemología crítica; compromiso pedagógico

ABSTRACT

This article provides a critical analysis of the meaning and forms of research in the field of social pedagogy. The work questions the hegemony of the scientific paradigm, characterised by the primacy of empirical evidence, the standardisation of academic articles and dependence on productivity. It warns that this dominant research model leads to the homogenisation of thought, the precariousness of research work, and the loss of diversity of genres and languages in the production of knowledge. Given these limitations, it raises the need to construct a research position that recognises the complexity, uncertainty, and political dimension inherent in education. Researching social pedagogy implies a commitment to social transformation, beyond empirical validation, and critically questioning the institutional and discursive conditions that shape research in the social and educational fields. The text defends the relevance of qualitative, hermeneutic, and historical approaches, as well as narrative and essayistic forms that allow for a comprehensive understanding of educational practices. It also highlights the importance



*Jordi Solé Blanch

[0000-0003-0917-371X](https://orcid.org/0000-0003-0917-371X)

Universitat Oberta de Catalunya (España)

jsolebla@uoc.edu

**Raúl Navarro Zárate

[0000-0002-3608-9620](https://orcid.org/0000-0002-3608-9620)

Universitat Oberta de Catalunya (España)

rnavarroz@uoc.edu



of recovering social pedagogy's capacity to intervene in the construction of a common world, preventing it from becoming trapped in scientific mystification and the mere accumulation of evidence. In conclusion, it proposes rediscovering the need for social pedagogy as a critical and committed discipline that conceives of research as taking an ethical and political stance in the face of the inequalities and challenges of the present.

Keywords: Social Pedagogy; Critical Epistemology; Pedagogical Commitment

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la investigación en pedagogía social parece estar atrapada entre la presión por cumplir con estándares de cientificidad cada vez más estrechos y la necesidad urgente de pensar los problemas sociales y educativos desde una posición crítica, contextualizada y comprometida. La aparente objetividad que reclama la investigación ha colonizado los lenguajes, los formatos y las prácticas investigadoras, imponiendo un modelo que prioriza la productividad y el reconocimiento académico por encima del sentido pedagógico. Por doquier escuchamos que el *paper* —como resultado imperativo de nuestro trabajo—, no emociona. Y si no lo hace, quizás es porque lo que no encaja en los criterios de impacto o lo que no puede ser evaluado bajo métricas cuantificables, simplemente queda fuera. Y, con ello, se pierden voces, miradas y formas de comprensión fundamentales para abordar la complejidad del fenómeno educativo.

El formato del artículo científico —heredado del campo de las ciencias naturales— y los estándares de publicación impuestos por las revistas académicas, más preocupadas por las citas que reciben para escalar posiciones en los *rankings* de las bases de datos que por favorecer la reflexión pedagógica o el diálogo interdisciplinar, están contribuyendo de forma decisiva a un proceso de estandarización de la investigación pedagógica. Bajo la promesa de rigurosidad, estos marcos están empobreciendo el pensamiento pedagógico al reducir la escritura académica a un conjunto de fórmulas estandarizadas y un lenguaje aparentemente neutro donde el estilo, la subjetividad, la narrativa o el posicionamiento ético y político apenas tienen cabida.

Frente a este panorama, el presente trabajo reivindica que la construcción de una pedagogía social para el bien común implica una toma de posición que dispute el sentido de la investigación respecto a las formas académicamente más valoradas en la actualidad. Comprometerse con la pedagogía social supone entrar en esta disputa y abrir espacios que permitan renovar formas de investigar que no renuncien a su dimensión política, ética y narrativa. Investigar en pedagogía social no puede reducirse a reproducir técnicas ni ajustarse a protocolos desprovistos de preguntas fundamentales. Por el contrario, exige sostener la incertidumbre, abrirse al pensamiento especulativo, reconocer la complejidad de los contextos y recuperar el compromiso con los sujetos y las prácticas que configuran el campo socioeducativo. No se trata de negar el valor de la sistematización o del análisis riguroso, sino de advertir los límites de un enfoque que se articula en torno a la evidencia, la cientificidad y la productividad y que deja cada vez menos espacio a otras formas de investigar y de escribir.

Este ensayo se propone, precisamente, cuestionar los marcos hegemónicos que rigen hoy la producción de conocimiento en pedagogía social. No pretendemos hacerlo desde el lugar cómodo de la denuncia y de la queja, sino desde una toma de posición consciente, que apuesta por una pedagogía social pensada como espacio de disputa, de imaginación crítica y de acción en el

marco de la construcción de lo singular y lo común. Pensar la investigación como una toma de posición —y no como neutralidad— es una forma de disputar el sentido de la educación y de la propia práctica investigadora. Este es, quizá, uno de los retos ineludibles de nuestro tiempo: posicionarse para no hacer de la investigación en pedagogía social un ejercicio de adaptación a unos estándares académicos que neutralizan su potencial transformador y su compromiso con el amplio campo profesional del trabajo socioeducativo y la misma vida social.

2. EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La educación social es una profesión que se encarna en unas prácticas educativas concretas y debe trabajar tanto en el plano práctico como en el teórico. La pedagogía social le otorgaría su matriz disciplinar, extendiéndose desde los sistemas más elaborados de pensamiento hasta los gestos mínimos de las prácticas cotidianas (García Molina, 2003). Es solo en el contexto de un marco práctico que un discurso teórico se integra en las concepciones comunes que puedan llegar a tenerse en torno a la educación social; ahora bien, “el prestigio de una profesión [...] demanda de un compromiso con la producción teórica” (Sánchez, 2015, p. 79). Por tanto, ¿Qué formas de pensar, vivir y practicar la pedagogía y la educación social pueden articularse en la actualidad?

Esta pregunta nos obliga a interrogarnos, por un lado, sobre cómo debemos estudiar el campo de la educación social y, por el otro, cómo podemos pensar e investigar desde la pedagogía social. Dicho de otra manera, ¿cuál es el horizonte de sentido del trabajo científico y académico en el mundo de la educación y la pedagogía social? Dado que es un mundo que cuenta con sus reglas, objetos y límites, la cuestión de fondo que debemos plantearnos sería: ¿cuál es el lugar que puede ocupar el pensamiento pedagógico, como eje vertebrador de la pedagogía social, en la investigación que hay que desplegar en el campo de la educación social?

Muchas voces afirman que la práctica investigadora susceptible de ser reconocida tanto por la comunidad científica como la profesional debería responder a diseños de investigación y evaluación capaces de aportar “evidencias que contribuyan a la reflexión crítica en y desde la práctica y a la toma de decisiones orientadas a la mejora del desarrollo y la calidad de vida de las personas con las que se interviene” (Arnau-Sabatés, et al., 2021, p. 17). En principio, no habría nada que objetar, pero sostener una afirmación así es altamente complejo y tiene unos efectos inmediatos que conviene mostrar. En la actualidad, las evidencias se presentan como la única versión autorizada de la realidad: ocupan el lugar de la objetividad y el único saber posible, determinan las reglas de juego del campo científico, definen las maneras legítimas de producir el conocimiento a través de sus protocolos metodológicos y estándares de científicidad, productividad, excelencia e innovación, etc.

En el campo académico, los malos usos de la ideología científicista no hacen más que introducir todo tipo de limitaciones difíciles de superar: el trabajo investigador se empobrece y estandariza (un hecho que intensifica el proceso de proletarización de la figura del profesor o investigador universitario (Campillo y Sáez, 2013) como “asalariado de la investigación”); se imponen metodologías legítimas y modelos de enunciación autorizados (hay que validar hipótesis o preguntas de investigación mediante datos empíricos, construir voces “objetivas”,

garantizar la transferencia, etc.), y se da prioridad a contenidos y temas de interés sobre otros, especialmente aquellos que son susceptibles de un enfoque empírico, que son, además, los que tienen más probabilidades de recibir financiación.

Mientras tanto, la producción de conocimiento ha quedado reducida fundamentalmente a la difusión de resultados de investigación y a un único formato, el *paper* o artículo de investigación científica que, procedente sobre todo del campo de las ciencias naturales, ha acabado por imponer una estrategia de escritura académica uniforme y estandarizada, aboliendo la diversidad de géneros, registros y tipologías que, de un día para otro, han dejado de tener valor. Todo aquello que no se ajuste a sus estrictos protocolos —el índice IMRD con su revisión sistemática de la literatura, la justificación metodológica, el estilo mecánico y meramente descriptivo de presentar los resultados, la discusión basada en el contraste de evidencias, etc.— no tiene validez y es rechazado por el ecosistema de las revistas científicas. El ensayo y otras formas tradicionales de producción pedagógica como la novela y los relatos de formación, la correspondencia, el diario, etc. son considerados productos menores, extemporáneos, académicamente inferiores, en la medida que no tienen ninguna validez científica.

Este sistema de reglas ha empobrecido la escritura académica en todos los campos del conocimiento. Tal como sostiene Marina Garcés (2015, p. 63-69) a propósito de la filosofía, el *paper* no solo ha estandarizado la escritura, sino que está impidiendo, incluso, el desarrollo de la capacidad de pensar. Los efectos performativos de una escritura plana y formularia como la que impone el *paper* anulan el pensamiento, un proceso que no ha hecho más que intensificarse con el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG), que muchos investigadores están utilizando para optimizar sus textos, homogeneizar sus argumentos y ajustar su escritura a los estándares estilísticos y retóricos de las revistas científicas.

Todo ello se produce en un contexto en el que la producción científica ha quedado atrapada en la lógica de una cultura académica supeditada a los índices de productividad, el impacto de las publicaciones, las métricas y los *rankings* internacionales (Saura y Caballero, 2020). Esta burbuja autorreferencial, que termina sometiendo a todo el mundo a un estricto régimen disciplinario del cual dependen las carreras académicas y las posibilidades laborales, cuenta, paradójicamente, con la “servidumbre voluntaria” de todos aquellos que participan en él, y que obtienen, para decirlo en términos lacanianos, un plus de goce por su rendimiento y productividad, en la medida que los acerca al espejismo de la meritocracia (Fardella, et al., 2024), amenazada siempre por la angustia del fracaso y, sobre todo, por la evaluación y los veredictos de los sistemas de evaluación y acreditación de la carrera académica.

Convertidos en unidades de producción, la cultura de la precariedad, tal como señala Coin (2019), se inscribe en la subjetividad académica; sin embargo, de ese plus de goce y del agotamiento que comporta, las empresas editoriales dedicadas al negocio de las publicaciones y las bases de datos científicas (Thomson Reuters, Elsevier, Taylor & Francis, Springer, Wiley, Sage, etc.) extraen enormes beneficios (Takayama, et al., 2025). El resultado final es que se ha dejado de hacer de la escritura un lugar desde el cual elaborar una experiencia personal y colectiva en torno a un problema o una pregunta que interpele de verdad. Hemos dejado de escribir sobre aquello que necesitamos pensar a cambio de publicar trabajos tan previsibles como repetitivos e insustanciales; en muchos casos, a costa de un profundo desgarramiento interior.

3. INVESTIGAR: UNA MISTIFICACIÓN SOCIOPOLÍTICA

Todo el mundo debe investigar, pero nadie puede estudiar. La investigación no es más que el resultado de una mistificación sociopolítica, un criterio práctico que se utiliza para presentarse y significarse en el mapa universitario (interno y externo, atendiendo a mecanismos de reconocimiento oficiales y a la visibilización en rankings y clasificaciones), dependiente de la coyuntura política y económica del momento (la homologación en el EEES, la liberalización del mercado educativo, la vinculación ciencia-tecnología-emprendimiento, la exigencia de rentabilidad, la política de investigación de las universidades, y un largo etcétera); sin olvidar, tal como nos alertaba Pierre Bourdieu (2008) en *Homo academicus*, que el campo universitario es, como todo campo, “el lugar de una lucha para determinar las condiciones y los criterios de pertenencia y de la jerarquía legítimas” (p. 23).

El ambiente académico y científico, más allá de nuestra connivencia, es, tal como hemos visto, restrictivo y asfixiante. En el momento que nos exponemos abiertamente a entrar en esta lucha con el propósito de trabajar a partir de aquello que somos capaces de producir, es decir, a partir de nuestro capital específico para modificar las leyes de formación de los valores característicos del mercado universitario, al menos dentro del área de conocimiento que construye los saberes en torno a la pedagogía social, deberíamos poder identificar la posición que adoptamos (o se nos asigna) en nuestro campo de estudio, así como los intereses antagónicos que nos movilizan. Decía Meirieu en *Frankenstein educador* que la pedagogía es castigada siempre, en el campo de las ciencias humanas, por atreverse a afirmar el carácter no científico de la obra educativa, y escribía:

la investigación pedagógica (...) tiene que integrar la impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica, el hecho de que se trata de una actividad que coloca la libertad del otro en el centro de sus preocupaciones y, por este motivo, no puede aspirar a predecir nada con la certeza del científico (Meirieu, 1998, p. 91-92).

Los procedimientos científicos y las disciplinas que son capaces de aportar evidencias empíricas han colonizado el discurso educativo, ignorando, incluso, la investigación cualitativa, así como los enfoques hermenéuticos e históricos, la reflexión sobre cuestiones normativas fundamentales, el análisis de las prácticas profesionales, el estudio de casos, etc. Tal como sostiene Biesta (2023), “hay un fuerte empuje hacia la investigación experimental que, según los defensores de la educación basada en la evidencia, es el único método que es capaz de proporcionar evidencia segura sobre ‘lo que funciona’” (p. 39). El uso de la mejor evidencia disponible —afirman sus defensores— faculta a los profesionales para ejercer su oficio, a la vez que les permite proteger su autonomía frente a las incursiones que hacen las autoridades políticas cada vez que impulsan sus reformas. Pero a menudo olvidan que la evidencia científica se ha utilizado de forma instrumental y selectiva para obtener un barniz de neutralidad tecnocrática a la hora de encubrir la ideología que las inspira (Fernández y Postigo, 2023).

Sin duda, la situación es paradójica. Conscientes de que no cabe esperar gran cosa de una política asediada por la mediocridad y entregada a partes iguales a la demagogia, el populismo y la crispación, parece razonable servirse —tal como proponen Vilalta y Comas (2021)— “de los resultados de la investigación científica en el abordaje de las problemáticas sociales”, sobre todo

porque “contribuye a la racionalización del debate público” (p. 5), y esto es algo que, en la actualidad, urge preservar. Decía Weber (2021) que las virtudes del político, dedicado a la acción, son diferentes a las virtudes del científico, dedicado a la verdad, pero esto no los ha mantenido siempre separados. No podemos dejarnos llevar, pues, por los arranques de la mistificación científica. La racionalidad gubernamental y el carácter instrumental de la ciencia conlleva sus peligros a la hora de legitimar muchas políticas.

4. COLONIZACIÓN Y DESPLAZAMIENTOS EN LA TAREA DE INVESTIGAR

La dependencia del conocimiento de las lógicas políticas, manifestada en las décadas de los sesenta y setenta a través de la influencia intelectual del marxismo, dio paso a un proceso de “despolitización científicista” que ha culminado en la figura del investigador experto (Corcuff, 2013). Este proceso de destilación política genera una separación entre el conocimiento derivado de la investigación, los profesionales y el contexto en el que se producen las investigaciones. Así, dentro de esta lógica, tanto el investigador experto como sus producciones parecen cada vez más desvinculados de las cuestiones del contexto social al que se dirigen sus observaciones. Al mismo tiempo, los profesionales de la educación se muestran poco entusiasmados e involucrados con el conocimiento derivado de la investigación educativa (Galindo-Domínguez et al., 2022; Tellez Delgado, et al., 2021). En el ámbito pedagógico, ya en los años noventa se advirtió de una “crisis de la investigación educativa” al identificarse un débil vínculo entre la producción científica, los educadores y las instituciones (Kaestle, 1993). Con el paso del tiempo esta crisis no parece sino estarse profundizando.

No obstante, desde finales del siglo pasado, Hacking (2001) y Passeron (2011) se esforzaron por mostrar cómo las investigaciones y sus constructos en el campo social permiten abrir nuevos territorios, pero también dejan en la sombra u oscurecen otras posibilidades. Por tanto, estamos advertidos de las tentaciones del poder explicativo, casi mágico, que a veces pueden dársele a las investigaciones y, en este sentido, no debemos olvidar que nuestros trabajos están condicionados y son resultantes de acontecimientos históricos, de fuerzas sociales y de ideología (Hacking, 2001). La acción de investigar, sin duda alguna, abre horizontes, proporciona herramientas para pensar y transitar ciertos recorridos, pero al mismo tiempo impone obstáculos y límites. De ahí que, como aconsejaba Passeron (2011), no se trata de dominar la realidad a través de la investigación, como si fuera un molde al que la realidad debe ajustarse, sino de cultivar la vertiente de la inadecuación, de prestar atención a aquello que no se ajusta a la realidad que los conceptos o teorizaciones pretenden encerrar o representar. Es precisamente esa conciencia de inadecuación, aquello que no encaja en lo que captamos, lo que impide que el conocimiento se convierta en un artificio o un dogma, y permite mantener abierta la interrogación sobre los fenómenos investigados.

En el ámbito de la pedagogía social, donde la investigación parece estar cada vez más dominada por la ciencia de la evidencia, esta advertencia nos recuerda la parcialidad y contingencia inherentes a la investigación social. Nos protege, por decirlo así, de la ilusión de una verdad definitiva. Debido a ello, observamos la necesidad de investigar prestando atención a la diversidad de formas de explorar y narrar, adoptando una disposición a indagar sin la exigencia de cierre ni certeza, lo que requiere, sin duda alguna, un enfoque más vacilante, de sondeo y rodeo.

Esta forma de enfrentar la investigación requiere de una actitud exploratoria y demanda desplazamientos en la perspectiva y la ampliación de los marcos de pensamiento. Tal como sostiene Corcuff (2013), “no hay superaciones ni síntesis en las teorías [...], sino acumulaciones parciales y provisionales de conocimientos y, en especial, desplazamientos, que orientan la investigación hacia nuevas direcciones” (p. 133). Se trata, en todo caso, de abrir y cultivar a otras formas de pensamiento, de narraciones y representaciones que permitan ampliar el espacio de lo pensable, en lugar de reducirlo a lo que las metodologías dominantes consideran legítimo. En este sentido, Rancière (1993) nos recuerda que toda poética del saber —incluida la pedagógica— es siempre una respuesta a una política del saber, es decir, a un régimen de visibilidad y legitimidad que decide quién puede hablar, qué puede decirse y bajo qué forma puede ser reconocido como conocimiento. Por ello, la investigación pedagógica que aspire a ser crítica no puede limitarse a reproducir el lenguaje de la ciencia dominante, sino que debe cuestionar la distribución de lo sensible que define qué se considera un saber válido en educación.

Así, la creciente división entre lo “científico” y lo “literario” que acaece cada vez más en las publicaciones científicas, especialmente en aquellas más valoradas para el desarrollo de la carrera académica, no solo limita las formas de expresión, sino que también restringe las perspectivas desde las cuales se pueden abordar las sutilezas de los fenómenos sociales y educativos. Las publicaciones científicas actuales parecen construirse sobre una amnesia planificada. Sin ir muy lejos, Lucien Febvre (2017), a mediados del siglo XX, proponía superar esta división, argumentando que el conocimiento del mundo humano requiere tanto de la imaginación expresiva como de la precisión analítica, así como tantos otros autores que desde el campo de la epistemología nos hablan de tan caprichosa distinción (Enzenberg, 2002; Todorov, 2018; Wagensberg, J, 2014). Despreciar otras formas de escritura y, en sí, la existencia de otros lenguajes, puede ser una oportunidad perdida para incorporar a la investigación lo que ocurre entre la vida, el mundo y las interacciones humanas, así como para ignorar otras formas de expresión que pueden ser potentes detonantes para la construcción de imaginarios y la coexistencia de múltiples sentidos.

Esta búsqueda entre rigor e imaginación es lo que históricamente ha distinguido al pensamiento pedagógico como un “género literario especial” y una forma de enfrentar problemáticas interesantes (Meirieu, 2018, p. 76). La desafección en torno a estos otros lenguajes del campo de la investigación no solo parece estar empobreciendo el discurso académico, sino que también puede estar alejando a la pedagogía social de un horizonte de sentido que no sea el de la dominación, la colonización y la homogeneización de las formas de pensar, narrar y comprender lo que ocurre en los procesos sociales y educativos. El imperativo de la colonización y homogeneización del lenguaje científico que experimentamos continuamente en los espacios de publicación académica, a nuestro juicio, no pueden ser la única forma validada de escribir ni tampoco de investigar.

5. CONSTRUIR UNA POSICIÓN PEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando estas dinámicas, tal vez merece la pena interrogarse y teorizar sobre el hecho educativo aun a riesgo de perder científicidad. Por ello, es importante la pregunta sobre “qué hacer” con la investigación en el campo de la pedagogía social en la medida que nos hallamos en un campo en disputa.

Preguntar por la investigación nos obliga a pensar sobre su significación moral y política, no solo práctica. De la respuesta a esta pregunta construiremos nuestra posición o paradigma. De entrada, debemos afirmarnos en la idea de que uno de nuestros objetivos tiene que ser el de trabajar contra la naturalización y el fatalismo del mundo social y educativo en el que se incardinan las profesiones vinculadas con la educación, y que tantos autores han sabido ver, sin ser deterministas, como un espacio de reproducción y una estrategia de dominio y control, tanto a escala simbólica como cotidiana y real.

Así mismo, esta significación moral y política de la investigación como acción de desnaturalización de los destinos sociales nos empuja a considerar la investigación pedagógica como una disciplina donde acontece una reflexión consciente sobre el hecho educativo, y observar cómo este, y sus posibilidades de despliegue, son consustanciales a la confrontación entre modelos, discursos y prácticas a través de las cuales se configuran diferentes visiones del mundo y formas de vida. Desde esta perspectiva, es imposible no admitir la dimensión práctica de toda investigación pedagógica en la medida que produce efectos sobre la realidad de las personas, las instituciones y de los contextos; pero, al mismo tiempo, resulta aún más difícil obviar el carácter especulativo y su vinculación con el propio nacimiento de la filosofía (Colli, 2009; Abbagnano y Visalberghi, 1992), o lo que es lo mismo, la dimensión especulativa y teórica que subyace a toda práctica educativa. Con palabras de Freire (1990, p. 37), diríamos que no debemos olvidar que “toda práctica educativa implica una teoría de la educación” y que no se puede ignorar el hecho que “toda práctica educacional y su teoría nunca son neutrales”.

Para colocarnos en la posibilidad de construir una posición pedagógica que rehuya las lógicas totalizadoras, quizá debamos asumir como uno de sus principios la incertidumbre en cuanto a la verdad de los acontecimientos y de la vida de los sujetos para lograr reconocer la complejidad y fluidez de los fenómenos sociales y educativos. Abrazar la incertidumbre establece la posibilidad de abrir un espacio para la exploración crítica y la construcción dialogada de conocimiento, incluso con otros agentes y otras disciplinas como históricamente ha acontecido, que nos permita interpretar nuevos escenarios, apartarnos de los puntos de vista al uso y, sobre todo, ayudarnos a entender mejor las problemáticas a las que nos enfrentamos en el campo de la educación social. De igual forma, parece necesaria una noción de educación que reconozca el papel que juega en la reproducción y en las lógicas de dominio y de control, pero que, mirando más allá, apueste por la educación como una experiencia transformadora y como un proceso dinámico de construcción de saberes que capacita a los sujetos para interpretar el mundo, navegar y abrirse lugares en el marco de las estructuras sociales existentes (Núñez, 1999). Esto nos obliga, como afirma Masschelein (2024), a encontrar o redescubrir un lenguaje propio con el que abrir la investigación pedagógica a otras posibilidades a las actualmente dominantes.

Por tanto, ¿es posible llevar a cabo una forma de hacer investigación neutra, no comprometida, apolítica, tal como se cree practicar en el campo de las ciencias naturales? Alcanzar un estatuto indiscutible en el campo de la ciencia, ¿debe ser nuestro propósito? Tal vez deberíamos partir de un análisis verdaderamente crítico de la institución universitaria y, más concretamente, de la institucionalización de las disciplinas que configuran las ciencias de la educación y los métodos desde las cuales pretendemos investigar. Desde esta perspectiva, deberíamos analizar cómo nos hemos formado hasta ahora como investigadores y cómo habría que reconducir dicha

formación —que no acaba con el dominio de ciertas metodologías, pero tampoco con su ignorancia— Además, habría que considerar, por ejemplo, el papel que podrían jugar la filosofía y las corrientes teóricas en el campo de la pedagogía social y el resto de las disciplinas con las que dialoga, así como explorar la continuidad que habría que dar a un pensamiento y una tradición política crítica.

Llegados a este punto, nos hallamos ante la necesidad de plantear una investigación capaz de construir un conocimiento práctico que surja del equilibrio necesario entre la proximidad y la distancia con nuestro objeto de estudio; en nuestro caso, las prácticas profesionales y los discursos educativos, los agentes y los sujetos de la educación, los contextos y las instituciones sociales y educativas en las cuales se trabaja, etc. En la investigación de este conocimiento práctico nos presentamos como sujetos comprometidos con nuestro campo de trabajo.

Debemos asumir, por tanto, una “perspectiva parcial”, un “punto de vista”, una “posición” en relación con lo que se quiere estudiar y aquello que podríamos decir; un discurso y un modelo de trabajo que nos obliga a tomar decisiones sobre los “instrumentos” de investigación y de análisis que utilizaremos una vez valoramos su potencial y sus limitaciones. Unos instrumentos de investigación y de análisis que deberíamos hacer coincidir con la formación de los propios profesionales, entre otras cosas, porque esa formación no se halla aislada de los efectos que producen tanto las prácticas de investigación académicas como las formas de investigar en el campo profesional en el que se quiere incidir. Podemos plantear, entonces, varios interrogantes: ¿cómo construimos un método, es decir, una manera de formular los problemas desde la pedagogía social?, ¿qué instrumentos conceptuales nos permiten construir el conocimiento obtenido, es decir, qué discursos empleamos para analizar, interpretar y comprender la realidad?, finalmente, ¿qué lugar queremos otorgar a la pedagogía, como disciplina central en la articulación de la pedagogía social, en estos discursos?

6. REDESCUBRIR LA NECESIDAD DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

El pensamiento pedagógico siempre se verá expuesto a la necesidad de elaborar las transformaciones del campo socioeducativo e intervenir en ellas. Intervenir activamente no quiere decir que el pensamiento y la teoría pedagógica deban ganarse su prestigio entregándose a la ideología “solucionista” y a la obligada transferencia que se impone hoy sobre la producción académica. Aunque se recojan todo tipo de evidencias mediante los métodos de investigación más contrastados sobre lo que presuntamente funciona o no en el campo de la educación social, y se disponga de propuestas, aplicaciones y metodologías basadas en estos datos, la pregunta en torno al sentido pedagógico sobre aquello que hacemos insiste y nos interpela.

De alguna manera, existe la necesidad de ir más allá, de buscar algo que nos coloque en la situación de poder pensar los problemas educativos y sociales sin tener que ofrecer fórmulas ni recetas. Esta podría ser la función de la pedagogía social en la actualidad. También la de la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas, que debería superar el sentido restringido de las evidencias para no extraviarse en la ceguera del naturalismo cientificista y sus protocolos, incluyendo las ilusiones de los modelos algorítmicos que proporcionan hoy las nuevas herramientas de la inteligencia artificial. La realidad educativa y social es siempre algo

más compleja. Las evidencias empíricas solo alcanzan a captar un segmento de esa realidad, a menudo para describirla, sin problematizarla. Por ello, debemos dotarnos de más instrumentos, asumir que nos hallamos en un territorio que necesita ser explorado mediante múltiples formas de investigar, que incluye también otros lenguajes y categorías, y, sin duda, otras formas de escribir. Hay que evitar que las prácticas y experiencias en el campo de la educación social queden atrapadas en las celdas de las evidencias. No podemos poner límites a la imaginación pedagógica. Una imaginación que históricamente se ha nutrido del cruce entre la cultura científica y la cultura literaria (Alain, 2004). Debemos crear nuevos sentidos y desplazamientos, ir más allá de unos epifenómenos que acaban por automatizarse en procedimientos cada vez más rígidos, hasta perder su significado en el devenir de la realidad.

En definitiva, necesitamos redescubrir la necesidad de la pedagogía social y ponerla en situación. No podemos dejar que se marchite en su aislamiento o que se burocratice detrás de la *doxa* tecnocrática. No la podemos esconder tampoco detrás de los datos, que nada dicen sobre nuestro deseo, ni encubrir un complejo de inferioridad suficientemente manifiesto en el autoengaño de políticas editoriales que han convertido nuestras revistas y publicaciones en medios de comunicación muy poco interesantes. Hay que impulsar la pedagogía social en la búsqueda de su fundamento intersubjetivo, preguntarse cómo debemos relacionar nuestra disciplina con las prácticas socioeducativas y los contextos en los cuales se implementa. Redescubrir la necesidad de la pedagogía social es también una forma de implicarse en el mundo, de disputar la visión que se tiene del mundo. La pedagogía social se implica en la construcción de un mundo común y, por ello, debemos escoger. De nosotros depende disputar el sentido de la educación —y, por tanto, de la educación social— en la construcción de este mundo. Comprometerse con la pedagogía social supone entrar en esta disputa. Toda pedagogía social implica una toma de posición.

7. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, hemos sostenido que investigar en pedagogía social implica asumir una toma de posición en el marco de una disputa donde se define qué puede investigarse, cómo y desde qué lenguajes. Ni la investigación, ni el pensamiento pedagógico, ni la educación social son un acto neutro, ni tampoco un simple ejercicio técnico, sino que implican modos concretos de intervenir en la realidad social y educativa que nos interpela. Frente a la lógica de la evidencia, los criterios de productividad y el dominio del *paper*, este trabajo ha planteado la necesidad de recuperar y renovar otras formas de investigar que admitan la pluralidad de lenguajes, la exploración teórica y la narración crítica.

No hemos pretendido rechazar toda forma de cientificidad, sino de cuestionar su absolutización; de advertir que, cuando la investigación se somete sin resistencia a determinados lenguajes no solo pierde riqueza expresiva, sino también su capacidad crítica y transformadora. La pedagogía social, si ha de seguir teniendo sentido, debe abogar por su potencia política y narrativa. Sabemos que trabajamos y luchamos con contradicciones y ambivalencias que no se resuelven fácilmente, pero pensar la pedagogía social como un campo en disputa, es intentar cuidar y cultivar un lugar desde el cual se hace mundo. Esto implica desafiar la tecnocracia académica, pero también animarse a imaginar nuevas formas de relación entre teoría y práctica, entre escritura y experiencia, entre investigación y vida.

Esta transformación exige, además, revisar nuestras propias condiciones como investigadores e investigadoras: cómo nos hemos formado, qué marcos nos han configurado, qué discursos hemos naturalizado y qué posibilidades tenemos de investigar desde posiciones comprometidas. Las lógicas de la productividad, la precariedad académica y la evaluación constante erosionan la posibilidad de sostener una investigación crítica. Reconectar con la pedagogía social desde otro lugar requiere también resistir estas condiciones y proponer otras formas posibles de estar en el campo académico.

En este proceso, el diálogo con otras disciplinas —la filosofía, la literatura, la historia, la sociología— se hace necesario y fortalece nuestra disciplina, le ofrece posibilidades de profundizar y complejidad. Ampliar los marcos de pensamiento también significa dialogar con otros. De ahí que la tarea de investigar también puede ser un espacio de encuentro en donde, desde lo individual y lo colectivo, se puedan construir nuevas maneras de pensar los problemas comunes que nos interrogan.

Por último, consideramos que hoy más que nunca se vuelve urgente investigar sin traicionar el deseo de comprender lo social y educativo desde múltiples perspectivas, sin reducirlo a fórmulas ni encerrarlo en las celdas de la evidencia. La pedagogía social requiere lenguajes vivos y comprometidos. Redescubrir su necesidad es también redescubrir nuestra responsabilidad como investigadores, no podemos permitir que la disciplina se marchite bajo la burocracia ni se diluya en los criterios de excelencia. Es urgente evitar que la investigación en pedagogía social se vacíe de sentido, se vuelva cálculo, se apague. Posicionarse es, hoy, una forma de resistir.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1992) *Historia de la pedagogía*. F.C.E.
- Alain. (2004). *En búsqueda del entendimiento. Conversaciones a la orilla del mar*. Losada.
- Arnau-Sabatés, L., Jariot-Garcia, M., y Sala-Roca, J. (2021). Instrumentos de Evaluación e Investigación en Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 17-19. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.00
- Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones. Ética, Política y Democracia*. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Campillo Díaz, M., y Sáez Carreras, J. (2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento e investigación Social*, 13(1), 121-137. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1051>
- Coin, F. (2019). La ineptitud del *digital academic*: precariedad y salud en el mundo universitario. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 24(1), 114-133. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2019.24.1.6>
- Colli, G. (2009). *El nacimiento de la filosofía*. Tusquets.
- Corcuff, P. (2013) *Las nuevas sociologías: principales corrientes y debates, 1980-2010*. Siglo veintiuno.
- Enzensberger, H. M. (2002). *Los elixires de la ciencia: miradas de soslayo entre poesía y prosa*. Anagrama.

- Fardella, C., Marchant, D., y Baleriola, E. (2024). Métrica, Subjetividad y Meritocracia en el Trabajo Académico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 51-66. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.003>
- Fernández Navas, M., y Postigo-Fuentes, A. Y. (2023). Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas. *Revista De Educación*, 400, 43-68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-570>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Galindo -Domínguez, H., Perines, H., Trabada, A. V., y Esteban, J. M. V. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: Un análisis de las barreras y propuestas. *Educación XXI*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxxi.29877>
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Galaxia Gutenberg.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Editorial Gedisa.
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31. <https://doi.org/10.3102/0013189X02200102>
- Febvre, L. (2017). *Combates por la historia*. Ariel.
- Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 13-30. <https://doi.org/10.14201/teri.31700>
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Passeron, J-C. (2011). *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Siglo XXI.
- Sánchez Alber, C. (2015). La producción teórica en el ejercicio de la educación social: la tarea de pensar. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 77-83. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/296664/385596>
- Saura, G., y Caballero, K. (2020). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 192-210. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27797>
- Takayama, K., Kettle, M., Heimans, S., & Biesta, G. (2025). Publish and perish: academic journal publishing at a crossroad. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 53(3), 251-256. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2025.2504807>
- Tellez Delgado, V., Martínez Martín, I., y Hipólito Ruiz, N. (2021). Investigación colaborativa universitaria: metodología innovadora transformadora de prácticas socioeducativas. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 83-99. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11249>
- Todorov, T. (2018). *Leer y vivir*. Galaxia de Gutemberg.
- Vilalta, J. M., y Comas, N. (2021). *La recerca al servei d'una política educativa fonamentada*. Fundació Jaume Bofill.
- Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso: el espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Tusquets.
- Weber, M. (2021). *El político y el científico*. Alianza editorial.

INVESTIGACIONES

La educación artística como medio para crear “ciberespacios emocionales”: analizando relatos infantiles durante y postpandemia en escuelas rurales de O’Higgins

Art Education as a Means to Create Emotional Cyberspaces: Analysis of Children’s Stories During and after the Pandemic in Rural Schools in O’higgins

José Mela* y Juan José Leiva-Olivencia**

Recibido: 4 de diciembre de 2025 **Aceptado:** 3 de julio de 2025 **Publicado:** 31 de enero de 2026

To cite this article: Mela, J. y Leiva-Olivencia, J.J. (2026). La educación artística como medio para crear “ciberespacios emocionales”: analizando relatos infantiles durante y postpandemia en escuelas rurales de O’Higgins. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 64–84. <https://doi.10.24310/mar.7.1.2026.20924>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.7.1.2026.20924>

RESUMEN

El propósito de la investigación fue analizar el impacto educativo y emocional de la práctica del arte en escuelas rurales de la región de O’Higgins durante el proceso de reactivación educativa, tras el confinamiento por Covid-19. La investigación fue cualitativa, ya que analiza los relatos y representaciones visuales de estudiantes para evidenciar el rol de las asignaturas artísticas en contexto de post Covid-19, en que las artes favorecieron la recomposición del tejido socio afectivo deteriorado producto del largo confinamiento y la vuelta a las rutinas escolares prepandemia, debido a que potencia las interacciones sociales entre el estudiantado. Para discutir sobre los estados anímicos y emocionales en contexto de educación rural, se usaron métodos de indagación no convencionales como el *collage* e imágenes del arte y grupos de discusión, para facilitar la participación de escolares de primer y segundo ciclo de enseñanza básica. El artículo destaca el uso del *collage*, de imágenes del arte y grupos de discusión como técnicas mixtas que favorecen aproximarse a las experiencias y emociones infantiles como datos vinculados a sus vivencias personales y su desempeño en el aula. En general, los estudiantes declararon lo significativo que fue acceder y participar en clases y talleres artísticos en línea, ya que fortaleció la comunicación, autoestima y motivación hacia el aprendizaje en plena pandemia.

Palabras clave: aprendizaje emocional; aprendizaje en línea; educación artística; educación rural; Investigación Basada en las Artes

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the educational and emotional impact of art practice in rural schools in the O’Higgins region during the educational reactivation process following the COVID-19 lockdown. The study analyzed student narratives and visual representations to demonstrate the role of art subjects in the



*José Mela

[0000-0003-1192-4519](https://orcid.org/0000-0003-1192-4519)

Universidad de O’Higgins (Chile)

jose.mela@uoh.cl

**Juan José Leiva-Olivencia

[0000-0002-0082-1154](https://orcid.org/0000-0002-0082-1154)

Universidad de Málaga (España)

juanleiva@uma.es



post-COVID-19 context. Arts fostered the recomposition of the socio-affective fabric, which had deteriorated due to prolonged confinement and the return to pre-pandemic school routines, by enhancing social interactions among students. To discuss emotional states in a rural education context, unconventional inquiry methods such as *collage*, art images, and discussion groups were employed, primarily to facilitate the participation of primary school children from both cycles. This article highlights the use of *collage*, art images, and discussion groups as mixed techniques that enable a closer understanding of children's experiences and emotions, linking them to their personal lives and classroom performance. Overall, students reported the significant impact of accessing and participating in online art classes and workshops, noting that these strengthened their communication, self-esteem, and motivation for learning during the pandemic.

Keywords: Emotional Learning; Online Learning; Artistic Education; Rural Education; Arts Based Research

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, el desarrollo integral de los estudiantes, particularmente en los aspectos emocionales, se ha vuelto cada vez más relevante, luego de que diversas instituciones señalaron el negativo impacto del confinamiento producto del Covid-19 en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese contexto de emergencia sanitaria, con clases presenciales suspendidas por largos meses, las escuelas rurales presentaron mayores desafíos que sus pares de ciudad para mantener las dinámicas y rutinas escolares, debido al aislamiento geográfico y las dificultades para acceder a conexión regular de Internet para afrontar la docencia virtual (Fundación 99, 2020, 2023). Para Hoffman, et al. (2023) esta situación no es nueva, ya que proviene de la desigualdad social en Chile que genera una brecha entre escuelas con más recursos económicos y culturales y otras que no, tal como es el caso de los establecimientos rurales.

En ese contexto, las escuelas rurales reportaron que en el *peak* de la crisis sanitaria de Covid-19 sus estudiantes y familias sufrieron cuadros de ansiedad, depresión y otras problemáticas asociadas al aislamiento social, sumadas a la pérdida de puestos laborales, pobreza, alcoholismo y otras situaciones complejas que aumentaron los efectos psicosociales del confinamiento (UNICEF, 2023a). En términos más generales, en el periodo de post emergencia sanitaria en Chile, tras el cierre de escuelas entre marzo y diciembre de 2020, ha ocurrido un fenómeno de alza en los casos de *bullying*, conflictos entre escolares, familias y de violencia escolar, situando el foco en las dimensiones emocionales para el fortalecimiento de un sano ambiente de aprendizaje (MINEDUC, 2023). Es en este ámbito que surge la necesidad de explorar las experiencias del alumnado relacionadas con la creación y la expresión artística, de modo de orientar la gestión y toma de decisiones educativas para la reactivación de la enseñanza desde un enfoque más integral, menos centrado en los aspectos cognitivos más procedimentales como la memoria, repetición y resolución de ejercicios. Actualmente, se ha llevado a cabo un debate sobre los contenidos, herramientas y metodologías que deben ser potenciadas en la enseñanza formal de niños, niñas y adolescentes (NNA), con miras a construir relaciones interpersonales más sanas, empáticas y significativas, basadas en un modelo menos estandarizado de la formación.

Este artículo se basa en los hallazgos del estudio realizado en 2022, “Aporte de las artes al fortalecimiento de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social en escuelas básicas rurales de la región del Libertador Bernardo O’Higgins”, financiado por el Fondo Puente de la Universidad de O’Higgins. Se busca presentar los principales hallazgos educativos y las posibilidades que ofrecen las metodologías no convencionales como instrumentos de investigación para recopilar

experiencias estudiantiles y de aprendizaje. De ahí que la presente investigación pretende recuperar y revisar el rol de la educación artística en el sistema educativo, con énfasis en sus aspectos emocionales y su potencial para potenciar dimensiones como las habilidades prosociales en el alumnado de contextos de enseñanza rural. El foco en las escuelas rurales es crucial, ya que sus comunidades educativas han visto comprometida su capacidad de respuesta a los desafíos del proceso de reactivación educativa post-crisis sanitaria. Esto cobra especial relevancia dado que la pandemia acentuó el detrimento académico en la enseñanza rural, reflejado en los bajos resultados de aprendizaje obtenidos a lo largo de los años en comparación con el promedio nacional de escuelas urbanas (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2000; Vera-Bachman y Salvo, 2016).

El análisis propuesto se desarrollará desde una perspectiva crítica, con el objetivo de aportar conocimiento en un área poco explorada: las percepciones y experiencias de enseñanza-aprendizaje vinculadas al bienestar socioeducativo y emocional de escolares de enseñanza básica. Esto se aborda a través de actividades artísticas realizadas en instancias complejas, como durante y post-confinamiento social por la emergencia social por COVID-19. Así, se busca ofrecer una visión global que oriente a educadores y académicos, describiendo el uso de metodologías no convencionales y creativas, como *collages* e imágenes, para indagar en las perspectivas y experiencias infantiles en entornos escolares.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Principales características de la enseñanza rural en Chile

Históricamente, la educación rural ha estado marcada por su atención a una población con rasgos socioculturales y económicos muy distinta a la población urbana, caracterizada por una actividad económica familiar vinculado al desarrollo agrícola, ganadero o de servicios menores (UNESCO, 1968; UNESCO, CEPAL, PNUD, 1991). Sin embargo, en las últimas décadas, se ha configurado una “nueva ruralidad” basada en una diversificación económica, la creación de nuevas redes de colaboración entre lo global y local, y una revaloración del territorio como escenario para el fortalecimiento de la identidad cultural (Ruíz y Delgado, 2008; García y Quintero, 2009).

En el ámbito educativo, la ruralidad arrastra el estigma de un escenario socioeducativo complejo, con resultados negativos en materia de aprendizajes, a diferencia de la educación urbana. Actualmente, la educación rural se asocia al requerimiento de necesidades situadas, es decir, tener la capacidad de respuesta a las necesidades socioculturales de territorios que demandan modelos de gestión educativa, política y cultural atinentes a los intereses y problemáticas de los distintos actores sociales, incluyendo el acceso y disfrute de los bienes artísticos y culturales (Boix et al. 2015).

No obstante, la enseñanza rural exhibe dificultades de diversa índole para el logro de resultados educativos acorde a las características socioculturales del territorio. Según Castillo et al. (2017), las prácticas educativas en ruralidad exhiben una lógica de evaluación estandarizada de sus resultados de aprendizaje que no considera ni visibiliza las necesidades y peculiaridades del alumnado. Una de estas necesidades tiene directa relación con los procesos y prácticas pedagógicas para el desarrollo de habilidades transversales y competencias para la buena convivencia,

incluyendo competencias de índole emocional (UNESCO, 2006; Gross, 2014; Milicic y Marchant, 2020; Cristóvão et al, 2020). Hablamos de cambiar el paradigma que busca, principalmente, resultados de aprendizaje cuantificables, mediante evaluaciones estandarizadas, por otro más favorable a potenciar el desarrollo cognitivo sin descuidar las habilidades blandas. De acuerdo con Perpiñà et al. (2022) es relevante que la educación, en todos sus niveles, incluya el desarrollo de habilidades socioafectivas en el estudiantado, ya que permiten gestionar de mejor manera el estrés académico, fortalecer las relaciones interpersonales y, por extensión, tener la posibilidad de mejorar su rendimiento académico en las diferentes asignaturas.

En el contexto de la enseñanza rural estas competencias emergen con especial relevancia, luego del complejo escenario provocado por el largo confinamiento social y cierre de establecimientos educativos en Chile, con un período total de 10 meses en 2020. En ese aspecto, una pedagogía más centrada en el estudiante y sus necesidades integrales, incluyendo los aspectos emocionales y creativos, responden, de mejor manera, al desafío de cautivar al estudiantado de áreas rurales que, históricamente, poseen menos incentivos para completar sus procesos académicos (Kiser, 2018). Las artes y su enseñanza en contextos de ruralidad ofrecen la posibilidad de fortalecer el trabajo interdisciplinar y la vinculación con el medio, a través de actividades artístico-pedagógicas que conecten al alumnado con su entorno.

Una revisión actual sobre los procesos y políticas educativas señalan el giro de la educación hacia el fomento de valores y actitudes pro-sociales, capaces de fomentar un equilibrio entre el desarrollo cognitivo y emocional, y una respuesta más *ad hoc* al proceso de fragmentación social que afecta a la sociedad, sobre todo de países en desarrollo (del Rey et al., 2009; O'Brennan et al., 2014). El escenario sociocultural en que se sitúa la institución escolar a nivel global es complejo, ya que se incorporan nuevas resignificaciones identitarias, multiculturales e interculturales que exigen. De acuerdo con Chaparro, Bonastra y Torres (2024) las escuelas rurales como espacios de atmósferas afectivas únicas, donde las prácticas artísticas pueden actuar como canalizadores de emociones colectivas.

2.2. La educación artística como medio para crear “ciberespacios emocionales” que trasciendan las limitaciones geográficas, conectando comunidades rurales aisladas

Por ese motivo, en relación con la educación artística y las asignaturas vinculadas a la enseñanza de las artes en ruralidad y en zonas urbanas, diferentes autores (Talbot, 2009; Donovan y Brown, 2017) destacan el rol de las artes en el currículo escolar en zonas rurales. El aporte consiste en dotar al estudiantado de herramientas creativas y artísticas que potencian las capacidades relacionadas con la creatividad, resolución de problemas, contención y expresión emocional y colaboración creativa entre pares. Al respecto, Drake y Winner (2013) describen que el ejercicio de dibujar entre escolares de enseñanza básica facilita el acto de expresar sentimientos o emociones negativas, con miras a superarlas. Giguere (2022), en tanto, afirma que practicar danza, de forma individual y colectiva desde los niveles básicos de enseñanza, fortalece aspectos como la autodisciplina, el esfuerzo para alcanzar metas, pero también la cooperación interpersonal, en un ambiente de mutua colaboración. Como afirma Gadotti (2017) la pedagogía de la tierra sugiere una aproximación integral a la educación, que puede y debe aplicarse al estudio del impacto emocional de las artes en entornos rurales, y es que la idea de “cultura de la sustentabilidad” (o

sostenibilidad) podría extenderse al ámbito emocional, explorando cómo las artes contribuyen a desarrollar resiliencia y bienestar emocional sostenible en comunidades rurales.

2.3. Uso del *collage*, imágenes del arte y grupos de discusión como medios para fomentar y recolectar relatos y experiencias estudiantiles

En la investigación cualitativa se puede incorporar métodos no convencionales para la recogida de datos, tal como dibujos, álbumes o *collages*, en conjunto con técnicas como son los grupos de discusión apuntan a facilitar la visualización y/o externalización de ideas sobre diversos temas o contenidos que con medios puramente convencionales no podrían emerger (Chávez et al., 2021). Para el caso de esta investigación se utilizó el *collage* y la discusión grupal incorporando una selección de imágenes del arte universal e ilustraciones, como medios para que los sujetos de investigación, NNA, para representar y discutir sobre la importancia de las artes durante y después del confinamiento de Covid-19, a través de un proceso creativo y expresivo dibujando, cortando, uniendo y pegando papeles u otros materiales sobre un soporte (Franco y Neira, 2021).

De acuerdo con Coyne y Carter (2018) el *collage* es una técnica que se utiliza entre los métodos de investigación basada en las artes y que permite a NNA generar ideas, expresar sus deseos y expectativas desde sus conocimientos y saberes, sin intermediarios que interfieran en sus opiniones. Su aplicación contribuye a co-construir el conocimiento que se elabora en una investigación, en base a las experiencias que cada participante aporta. De hecho, para De Vita y Liao (2022), el *collage* se transforma, incluso, en un medio idóneo para representar las experiencias e ideas de grupos marginados o excluidos que, por medio de imágenes, encuentran una manera más sencilla de comunicar sus vivencias sobre diversos temas que los aquejan. Thompson (2008) señala que el *collage* y otros recursos como el dibujo pertenecen a métodos visuales de investigación que se caracterizan por su carácter asequible y flexible en su utilización, de modo tal que facilitan una construcción mediada de los significados, por medio de imágenes o herramientas creativas para fomentar el diálogo o la reflexión. En esta misma línea, Acaso (2009) plantea que el uso del *collage* y las imágenes artísticas puede ser una herramienta valiosa para: a) fomentar el pensamiento crítico, b) estimular la reflexión sobre experiencias personales y, c) facilitar la expresión de ideas complejas de manera visual.

En Chile el uso de métodos no convencionales de investigación como el *collage* se consigna en estudios recientes elaborados por instituciones como la Defensoría de la Niñez (2020), mediante una investigación que usó técnicas de tipo gráfico y lúdico, entre ellas el uso del *collage*, para conocer los efectos del estado de excepción y la crisis social de octubre de 2019 en NNA chilenos/as. Así mismo, la UNICEF (2023) también utilizó dibujos y cómics en un estudio reciente para facilitar la participación de NNA en una investigación sobre salud mental y los efectos del Covid-19 en la población infantil.

Por su parte, el uso de imágenes provenientes del arte universal y de la ilustración en los grupos de discusión con NNA, favorecen la interacción y el diálogo abierto sobre temáticas que pueden resultar complejas de comprender para los/las participantes, en este caso, menores de edad. Su inclusión en estudios de índole social proviene de las conceptualizaciones elaboradas por académicos e investigadores ligados a la Investigación Basada en las Artes y la antropología

social como una forma de representar visualmente los pensamientos, reflexiones, análisis y/o estados anímicos de los sujetos en determinadas investigaciones (Banks, 2015; Riera et al., 2021). La Investigación Basada en las Artes (IBA) es una metodología que surge de los estudios de investigadores y académicos vinculados a procesos de indagación en artes y a la enseñanza artística (Hernández, 2008; Wesseling, 2011) que favorece que los sujetos evoquen significados y/o conocimientos por medio del uso de diferentes prácticas artísticas visuales, musicales y/o performáticas.

El uso de imágenes seleccionadas previamente por el equipo de investigación y exhibidas como tarjetas al estudiantado buscó facilitar la conversación y reflexión entre NNA e investigadores sobre temáticas complejas, tal como la revisión de sus emociones durante y post el confinamiento producto del Covid-19. Por otra parte, su uso se relaciona con la capacidad de interrogar y/o examinar la realidad a través de la reinterpretación de las figuras de la visualidad, ya que, mediante el ejercicio de reinterpretar las imágenes, los/las escolares le pueden asignar significados en base a sus propias experiencias y conocimientos (Mannay, 2017).

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca dentro de una metodología cualitativa, debido a que propicia la recuperación profunda de la voz de los sujetos y el análisis de nociones y conceptos a partir de sus discursos (Bustamante y Lesta, 2022). Asimismo, corresponde a una investigación exploratoria, al aproximarse a un fenómeno poco estudiado (Cárdenas y Salinas, 2009). Con el objetivo de analizar el impacto de las actividades artísticas en el sistema escolar durante y después del cierre de escuelas producto de la crisis sanitaria, se utilizó el *collage* e imágenes artísticas como medios propicios para discutir sobre los estados anímicos y emocionales en contexto de educación rural.

Concretamente, se trabajó con estudio de casos (Simons, 2011), con el fin de aproximarnos a la experiencia de estudiantes de establecimientos rurales en torno a las consecuencias psicosociales del Covid-19 y a la necesidad de implementar ambientes de aprendizaje estimulantes para el proceso cognitivo y el trabajo académico. El método de estudio de casos permite la focalización del proyecto en las complejidades y particularidades, buscando describir y analizar detalladamente unidades sociales o entidades en su cotidianidad (Merriam, 1988). Es posible decir, en definitiva, que el diseño metodológico elegido contribuye a nutrir el cuerpo existente de conocimientos sobre el tratamiento de la problemática del uso del *collage* para el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos educativos rurales.

3.1. Participantes

Se trabajó con seis establecimientos entre mayo y julio de 2022. Los criterios de inclusión de los establecimientos participantes fueron: que se ubiquen en la Región de O'Higgins, que estén emplazados en áreas rurales, que impartan educación básica (de 1º a 8º básico) y que sean establecimientos públicos. La muestra total (n=48) fue conformada por dos grupos de estudiantes: participantes de la técnica de *collage* de dos escuelas (n=8) y participantes en grupos focales con imágenes del arte de cuatro escuelas (n=40). La Tabla 1 detalla la composición de la muestra:

Tabla 1. Composición de la muestra. Fuente: Elaboración propia

ACTIVIDAD	INSTITUCIÓN	CURSO/S	CANTIDAD DE PARTICIPANTES
Grupo focal y <i>collage</i>	(Pretest) Escuela 1, Rengo	3° y 4° básico	6
	Escuela 2, Mostazal	3° básico	2
Grupo focal e imágenes artísticas	(Pretest) Escuela 3, Graneros	5° a 8° básico	12
	Escuela 4, Chimbarongo	5° a 8° básico	12
	Escuela 5, Nancagua	7° y 8° básico	8
	Escuela 6, Santa Cruz	5° a 8° básico	8
TOTAL			48

3.2. Recolección de datos

Los datos proporcionados por los estudiantes de las escuelas rurales participantes se obtuvieron por medio de dos técnicas de recolección: la elaboración de un *collage* y grupos focales con imágenes. Con ambas técnicas se utilizaron elementos que se desprenden de la IBA, tal como son el empleo de imágenes como referencia para estimular la discusión grupal y la manipulación de recursos (telas, lápices de colores, cartón, etc.) para producir imágenes como testimonios de sus experiencias en la emergencia por coronavirus.

Por un lado, los estudiantes participantes elaboraron sus *collages* de forma grupal/individual con la finalidad de construir representaciones visuales basadas en sus experiencias y emociones durante la crisis sanitaria. Se les entregó a los participantes una carpeta con distintos materiales tales como papeles de colores, pegamento, tijeras, trozos de tela, escarcha e imágenes preseleccionadas que evocaban distintas emociones, para facilitar la expresión de sus emociones. De esa forma, se buscó facilitar y recopilar información esencial acerca de los efectos de la pandemia sobre los aprendizajes escolares sin necesidad de aplicar preguntas convencionales. El proceso de elaboración del *collage* se realizó en una sesión en conjunto con los grupos focales, pero el proceso de creación en el guión del instrumento se hizo de manera individual, a través de las siguientes actividades: presentación de los materiales para crear el *collage*; instrucciones ilustradas para elaborar el *collage* y tiempo para crear el *collage*.

En segundo lugar, el se aplicó considerando la importancia de la interacción discursiva y la contrastación de opiniones entre los sujetos de investigación (Martínez, 2004). El desarrollo del grupo focal estuvo estructurado en base a un guión, basado en una serie de preguntas semi estructuradas vinculadas a categorías preestablecidas de investigación y a una actividad basada en la elección de imágenes capaces de evocar los estados de ánimo y emociones experimentadas por los NNA durante y después del cierre de las escuelas. Para la actividad conformada por el grupo focal más la creación del *collage* se destinó 1 hora y 30 minutos. Durante su recreación el equipo de investigación promovió un ambiente acogedor capaz de estimular la creatividad y facilitar la expresión emocional.

3.3. Análisis de datos

Se realizó la revisión detallada de los *collages* y las transcripciones de los grupos focales. Partiendo de una perspectiva de investigación cualitativa, se realizó un análisis descriptivo de contenido (Stemler, 2015). Por un lado, se analizó la tipología temática abordada por los estudiantes en sus *collages*. El tipo de contenido tratado abordó las prácticas artísticas desarrolladas en las asignaturas artísticas previo al confinamiento la emergencia social por coronavirus y al regreso a clases presenciales. Por otro lado, para los grupos focales se realizó un análisis de contenido cualitativo utilizando el software AtlasTi Pro 22, lo que facilitó una mayor sistematización y análisis. Se realizó análisis de contenido a partir del contenido producto de las transcripciones.

Los tópicos de discusión fueron guiados por una serie de interrogantes vinculadas a indagar en sus experiencias en y post confinamiento social. Algunas de las interrogantes fueron: ¿Cómo te sentías al participar en actividades artísticas en tu escuela antes de la pandemia? [apoyo visual de las imágenes que ilustran felicidad, relax, motivación, aburrimiento, confusión o agobio] ¿Cómo era la convivencia o el trato con tus compañeros/as en las actividades artísticas? [apoyo visual de las imágenes artísticas que ilustran compañerismo o camaradería, tranquilidad, confusión, poco compañerismo o aislamiento], ¿Cómo te sentiste al no poder asistir a las clases presenciales durante el confinamiento? [apoyo visual de las imágenes que ilustran felicidad, relax, aburrimiento, tristeza, soledad y agobio] ¿Cómo te sientes al participar nuevamente en actividades artísticas después del confinamiento? [apoyo visual de las tarjetas imágenes que ilustran motivación, alegría, tranquilidad, desmotivación, confusión, desaprobación]. En la Tabla 2 se presenta la matriz de operacionalización de variables utilizadas en los cuatro grupos focales realizados con alumnos de 3° a 8° básico:

Tabla 2. Matriz de Operacionalización de Variables Grupos Focales

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Desarrollo académico, personal, social y afectivo previo al contexto pandémico	Prácticas artístico-pedagógicas en ruralidad
	Convivencia escolar previo y durante la pandemia
Experiencias artísticas y pedagógicas durante la crisis sanitaria del COVID-19	Estado emocional en contexto de enseñanza virtual y confinamiento
	Prácticas artísticas-pedagógicas y recursos didácticos en virtualidad
Retorno a clases presenciales	Prácticas artísticas-pedagógicas y estado emocional post confinamiento
Efectos de la pandemia en las relaciones interpersonales	Convivencia escolar post confinamiento

Fuente: Elaboración propia

3.4. Consideraciones éticas

La participación en ambas instancias fue voluntaria, y se contó tanto con el asentimiento informado de escolares como el consentimiento informado de padres o tutores legales. Con el fin de mantener la confidencialidad, en la presentación de los resultados se han reemplazado los nombres propios.

4. RESULTADOS

4.1. Grupos focales y collages con estudiantes de 3º y 4º año de enseñanza básica

A continuación, se presentan cinco *collages* elaborados como una herramienta para narrar experiencias en conjunto con los grupos focales. Para ello, el alumnado siguió las indicaciones entregadas por el equipo de investigación: intentar explicar, por medio del uso de los materiales para recortar, dibujar, pegar, decorar, cómo se sentían al no poder participar en las actividades académicas durante el confinamiento social y sus emociones tras el regreso a clases presenciales.

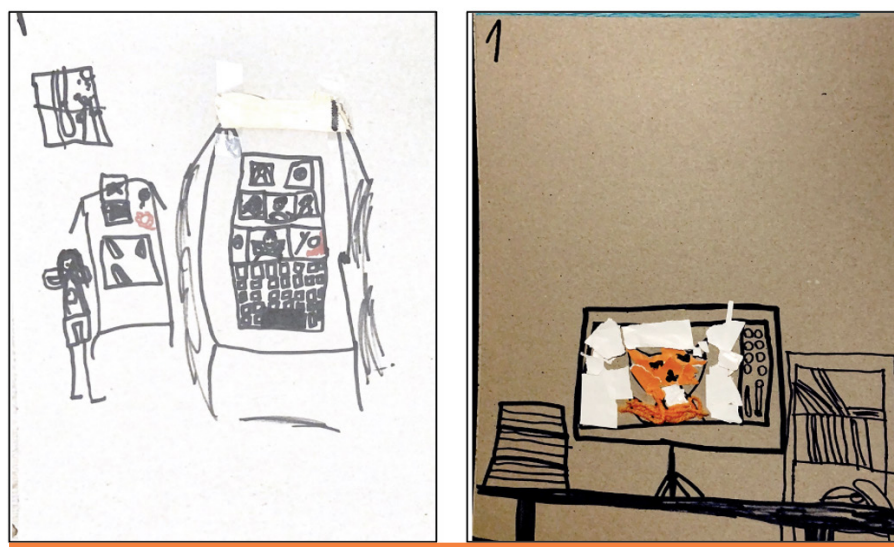


Ilustración 1. Collage María Ignacia (derecha) y Antonia (izquierda)

Los *collages* de Antonia (Ilustración 1, izquierda) y María Ignacia (Ilustración 1, derecha) mostraron sus experiencias de estudio en sus hogares en que ambas representan las horas que debían estar frente al computador, conectadas a las clases sincrónicas por Internet y durante la realización de sus tareas escolares. Antonia destacó que, en muchas ocasiones, el tiempo transcurría sin que ella se moviera del lugar en que estaba instalado el computador, sobre el escritorio, mirando las actividades *online*. Ambas estudiantes también señalaron extrañar las actividades artísticas en el aula donde podían compartir con sus compañeros y docentes. Sin embargo, los recuerdos sobre las actividades artísticas pre emergencia social por Covid-19 eran muy difusos, debido a que el alumnado estaba recién iniciando su escolaridad, en primer año de enseñanza básica. Aun así, Antonia indicó:

“Echo de menos dibujar y pintar en la sala [investigador: ¿por qué?] porque lo pasaba bien, era divertido.” (Grupo Focal Collage)

En este sentido, Maite (Ilustración 2, izquierda), a través de su *collage* dibujó su regreso a las aulas. Incluyó detalles como mesas y libros, además de incluir a una de sus compañeras. Maite expresó que:

“En el dibujo estoy yo y mi amiga, me sentí bien cuando volví a clases porque me gustó volver a clases. Está la decoración de la sala y la pizarra. Cada uno está con su libro.” (Grupo Focal Collage)

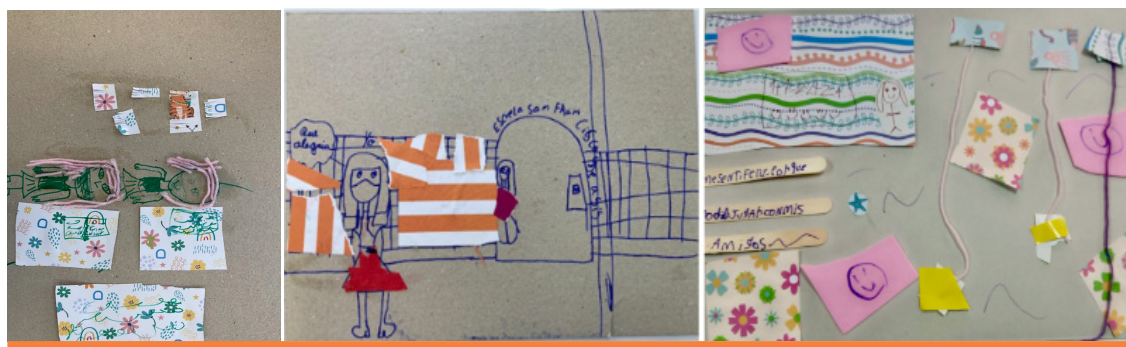


Ilustración 2. Collage Maite (izquierda), Martina (centro) y Sofia (derecha)

Es posible indicar que la vuelta a la presencialidad para los estudiantes de escuelas rurales significó una experiencia positiva, ya que muchos afirmaron sentirse más felices luego de la vuelta a clases. Resaltaron que no poder interactuar y compartir con sus compañeros y profesores, a través de juegos, conversaciones, etc. afectó su estado anímico. Martina (Ilustración 2, centro) dibujó su reingreso al establecimiento usando mascarilla. Agregó un texto, a modo de diálogo, en que señala: *“que alegría”*. Martina comentó sobre su collage que lo que más valora de la vuelta a clases es la interacción física, poder ver a sus docentes, interactuar y abrazar a sus compañeros, detallando que:

“Esa soy yo, contenta porque ya volvimos a clases y habían muchos compañeros y yo los extrañaba mucho. Ahí estoy en la entrada de la escuela con uniforme y mascarilla, diciendo que alegría, y está la tía que se queda en la puerta. Lo que más me gustó de volver al colegio es que iba a ver a las tías y que iba a poder abrazar a mis compañeros.” (Grupo Focal Collage)

Por otro lado, Sofia (Ilustración 2, derecha) representó que las emociones de alegría y tranquilidad por volver a clases es lo que más le embargó tras el regreso a la presencialidad, puesto que en su casa pasaba muchas horas sola. Incluso Sofia añadió por escrito en su dibujo: *“me siento feliz porque podré jugar con mis amigos”*.

4.2. Grupos focales y uso de imágenes del arte con estudiantes de 5º a 8º año de enseñanza básica

De la misma forma que en el grupo focal anterior nos propusimos recopilar experiencias sobre las dinámicas escolares antes, durante y post confinamiento social producto del coronavirus con el alumnado de cursos más avanzados. Para ello se usaron imágenes del arte universal como un medio para que el estudiantado pudiera representar sus emociones al evocar experiencias vividas, en torno a la enseñanza de las artes en sus escuelas rurales. Al respecto, gran parte del alumnado recordaron experiencias positivas de su rutina escolar previo a las medidas de distanciamiento social caracterizada por variadas actividades creativas que incluían talleres de manualidades, visitas a museos de la localidad y prácticas musicales.

Tras ser consultados por las actividades escolares previas a la crisis por coronavirus, gran parte del estudiantado recordaron experiencias positivas de su rutina escolar caracterizada por la inexistencia de medidas de autocuidado, tales como el uso de mascarillas. Pero sobre todo desta-

caron que no existían protocolos para el distanciamiento social, pudiendo compartir libremente con sus compañeros. Como indicó Carla que:

“Había varios talleres. Había uno de bordado donde hacíamos pañuelos, cojines, hacíamos bolsas con máquina y a mano. Bordábamos a mano”. De manera similar, Pablo (Estudiante de 5º básico) ejemplificó que “Algunas veces íbamos a los museos, al de aquí, a Santa Cruz... aprendíamos de Historia y Arte.” (Grupo Focal imágenes del arte)

En esta línea, Antonio agregó que:

“Era entretenido. Hacíamos instrumentos mapuches. Tocábamos y bailábamos.” (Grupo Focal imágenes del arte Collage)

El alumnado mantuvo un recuerdo positivo de las actividades artísticas, puesto que eran el medio para conectar con sus habilidades técnicas y expresivas, actividades que les provocaban gran satisfacción. Esta línea, recordó la modalidad de talleres desarrollados, ya que:

“Antes había talleres, y uno de los que más me gustaba era el de manualidades. [¿Qué tipo de manualidades?, ¿Te acuerdas?] Con reciclaje, eran talleres de reciclaje... Hacíamos canastas con bidones, hicimos unas ranas con piedras, hicimos varias cosas, hicimos macetas, entonces hicimos muchas cosas en el taller.” (Grupo Focal imágenes del arte)

En general, se expresa una alta valoración de las actividades artísticas, como detalló Alejandro, quien indicó que:

“A mí me gustaba el arte, era divertido. [investigador: ¿Qué hacían en arte que era divertido?] Hacían hartas cosas, habían... podíamos dibujar, nos pasaban... una vez nos pasaron una cosita que era como un cuadrado, que había que pintarla completa con... como con una tiza negra, o sea, antes había que pintarla como con crayones de arcoíris y después ponerle encima una capa negra, y después con un raspador irla raspando y haciendo dibujos, y después se veía como un arcoíris. [¡Ah, sí!].” (Grupo Focal imágenes del arte)

De manera similar, Claudio rememoró que:

“A mí me gustaba estar en el taller de música. [Taller de música] Sí, yo tocaba el órgano [Investigador: ¡Mira, ese es grande!] Sí, pero estaba ensayando, después por la culpa de lano pudimos seguir.” (Grupo Focal imágenes del arte)

La interrupción de las actividades antes de la emergencia social por coronavirus en Chile tuvo un antecedente como fue el estallido social de octubre de 2019, producto de una profunda crisis política que trajo como consecuencia la suspensión de clases regulares en gran parte del territorio nacional. El recuerdo de ese contexto, sumado a las medidas de suspensión de las clases producto de la crisis en salud, algunos meses después, se resumen en los múltiples relatos estudiantiles que describen sentimientos y emociones ligadas a la pérdida del disfrute, tristeza, soledad y miedo. Todas estas emociones afectaron su desempeño en las clases *online* que se extendieron por meses en las escuelas rurales y urbanas.



Ilustración 3. Izquierda: *Anciano en pena* de Vincent Van Gogh (Imagen n° 20, escogida por Eduardo y Antonio). Centro: *El sueño de la razón produce monstruos* de Francisco de Goya (Imagen n° 8, escogida por Josefina). Derecha: *El Sueño* de Henry Matisse (Imagen n° 29, escogida por Valeria)

En concordancia con lo anterior, destacamos tres imágenes que fueron las más señaladas por el estudiantado al momento de describir sus emociones. Una de ellas fue “Anciano en pena” (Ilustración 3, izquierda) asociada por escolares con el miedo y ansiedad al sentir que no estaban aprendiendo lo suficiente y con temor a fracasar. En esta misma línea, la elección de Josefina (Ilustración 3, centro), “El sueño de la razón produce monstruos”, nos describe su necesidad de apoyo y contención, de parte de sus padres y educadores, en los momentos de mayor confusión producto de su sensación de que su salud estaba en constante riesgo.

De esta manera, la creación de un entorno educativo propicio para el crecimiento académico requiere, necesariamente, prestar atención y trabajar con las emociones del alumnado, sobre todo dentro de un contexto de reactivación de las rutinas post emergencia por coronavirus. Josefina comentó que:

“Yo escogí la número ocho (Ilustración 3, centro) porque yo me sentía como un poco sola en las clases online. Y, no sé, mi mamá me presionaba mucho igual. O sea, yo prefería estar más acá porque mi mamá presionaba mucho. Me decía, ¿Pero, cómo te sacaste esa nota?” (Grupo Focal imágenes del arte)

Coincidentemente, Valeria recordó que durante la crisis sanitaria:

“Igual me sentía super sola, (...). Yo elegí esta, la número veintinueve (Figura 3, izquierda) porque aprendí a afrontar la soledad durmiendo. [¿Durmiendo?] Sí, o sea, lo sigo haciendo. Pero dormía todo el día para no sentir.” (Grupo Focal imágenes del arte)

Así, los relatos de sus pares nos revelaron la importancia de poner en relación los logros cognitivos con el desarrollo de competencias emocionales, más aún en un contexto de educación a distancia que, para muchos escolares, significó momentos de frustración, cansancio y desmotivación. El sentimiento de soledad es un aspecto que se pone de relieve de forma continua, y es que no podemos obviar la idea del acompañamiento y el apoyo emocional dentro de un contexto de crisis sanitaria donde se reconfiguraron muchos significados vitales, educativos y socioculturales.

Eduardo, por su lado, relató que:

“Me sentía así porque tenía miedo a lo que pasaría en el futuro, por si me daba el COVID o no. Y porque me frustraba las clases online. Y esto porque me sentía triste. [¿Qué número de imagen es ese, ¿disculpa?] Veinte.” (Grupo Focal imágenes del arte)

Desde la perspectiva de Antonio describió que:

“Yo elegí la veinte (Ilustración 3, izquierda), porque después de un cierto tiempo en las clases online ya me estaba sintiendo cansado y solo, porque mis papás trabajan y yo solo me quedaba con mi abuela y casi nunca la podía ver porque estaba en clases. Y también elegí la treinta (Ilustración 3, derecha) porque es como un campo, y donde yo estaba es como un campo y eso me ayudaba a calmarme un poco.” (Grupo Focal imágenes del arte)

En la misma línea, Pedro declaró que:

“Sí, yo sentí desmotivación, porque no estaba, así como motivado por aprender. Porque en total después las respuestas me las podía decir mi mamá, las podía buscar en Google.” (Grupo Focal imágenes del arte)

Por otra parte, es interesante apreciar como para algunos estudiantes como Eduardo, Carolina y Juan, las actividades artísticas iniciadas en formato *online* durante el confinamiento social significaron explorar y desarrollar habilidades artísticas nuevas, no incluidas en las actividades cotidianas y presenciales previo a la crisis sanitaria. Algunas de las actividades organizadas por los equipos docentes tuvieron, incluso, directa conexión con reconocidas prácticas artísticas locales y rurales como ensayar bailes tradicionales por cámara y continuar en la escuela al regreso en presencialidad. Eduardo describió las actividades artísticas que ha podido desarrollar durante la crisis sanitaria:

“Yo dentro de la pandemia me divertía haciendo puros dibujos, cualquiera, paisajes, anime, animales. Y ahora estoy aprendiendo a hacer cualquier cuestión. Pero desarrollé harto el arte, y puedo hacer varias cosas ahora.” (Grupo Focal imágenes del arte)

De manera similar, Carolina detalló que:

“Fue bueno. Porque, hicimos hartas actividades de pintar, como lo que dijo el Pedro de hacer como puras rectas y pintar los espacios. Que fue una buena actividad. Porque era entretenido ir pintando ahí desde los circulitos que nos hizo.” (Grupo Focal imágenes del arte)

Juan ejemplificó que:

“Este año hicimos un baile tradicional que empezamos ensayando online... [investigador: ¿cuál?] hicimos un campeonato de cueca campesina, ah, y de Chapecao, llegando de la pandemia, en el dieciocho de septiembre.” (Entrevista)

También resultó interesante observar la participación o involucramiento de las familias en las actividades artísticas *online*, ya que permite conocer aspectos que en presencialidad no ocurrían. Así comentó Pedro, quien recordó que:

“si yo me acuerdo todas las cosas que hicimos. La otra vez, cuando me enfermé de COVID, teníamos que hacer un trabajo con plasticina [Ya]. Y nosotros nos gusta Los Simpson, de chicos, mi papá es fanático. Entonces yo hice al Homero Simpson. Y gasté como cinco plasticinas. Y era difícil comprarla porque estaba con COVID. Y después con mi papá hicimos una muñeca, que teníamos que hacer vestido, teníamos que cocerlo y todo, con tela.” (Grupo Focal imágenes del arte)

Así mismo, Muriel señaló que:

“A mí, a veces, en arte me mandaban videos y yo aprendí algo, ayudando a mi mamá. Y, algunas veces, veo los videos tutorial y le digo: mamá, hagamos esto, y dice que sí.” (Grupo Focal imágenes del arte)

De igual forma, Valentina rememoró cómo su familia participó en sus actividades escolares:

“Cuando tuvimos que pintar como un trabajo con bombillas. Como el pelo, así, de una persona así, con bombillas, soplando la pintura. Y mi mamá me lo botó porque, como había dejado la pura embarrá, pensaba que era pa’ botarlo y le dije: ‘¡No, yo tenía que mostrárselo a la profesora!’ [risas].” (Grupo Focal imágenes del arte)

Los relatos anteriores nos enseñan que la crisis sanitaria no solo reconfiguró el ambiente escolar, sino que también propició una inesperada y valiosa participación familiar en las actividades educativas en línea. Las experiencias estudiantiles ilustran cómo los padres se involucraron activamente en las tareas escolares, a veces de maneras imprevistas o generando momentos de humor y aprendizaje mutuo. Esta colaboración familiar, que no siempre ocurre en la presencialidad, fortalece el apoyo en la resolución de problemas y la contención emocional frente a los desafíos de trasladar el aprendizaje al hogar, aunque se advierte en otros relatos que una presión excesiva puede generar estrés en los estudiantes.

Finalmente, el estudiantado enfatiza, mediante la elección de nuevas imágenes, que el retorno a clases presenciales significó un impacto positivo en su salud mental y emocional, puesto que se rompía el encierro prolongado, pudiendo reconectar social, física y emocionalmente con sus compañeros y docentes.



Ilustración 4. Izquierda, imagen n°27, escogida por Carlos. Derecha: Imagen n°30, escogida por Juan

Los estudiantes destacan que retomar las actividades artísticas les permite sentirse más motivados e inspirados para afrontar las rutinas escolares y la exigencia de volver a reactivar la rutina académica. Carlos eligió el número veintisiete, ya que:

“Esta, para, por ejemplo, explicar por qué yo me sentí así, porque yo cuando me desperté el primer día a ir a la escuela, por ejemplo, ya volver aquí, presencial, por ejemplo, yo estaba muy feliz por volver a ver a mis compañeros, y ahí tomé esta [imagen]... ¡Lo primero que hice fue ir a darle un abrazo a todos mis compañeros!” (Grupo Focal imágenes del arte)

Camilo, por otro lado, eligió la treinta:

“La escogí porque yo tengo dos amigos aquí, entonces son mis dos grandes amigos y yo cuando estoy aquí me siento más tranquilo, me siento como feliz con ellos. Como me siento como con paz cuando juego con ellos. Está como de felicidad, como que está todo florecido y con colores, así como que me siento más feliz.” (Grupo Focal imágenes del arte)

Al ser consultados por el rol del arte en su proceso de enseñanza aprendizaje, los estudiantes coincide en que es un espacio vinculado a la expresión de emociones y sentimientos. Rosario declaró que le gusta las asignaturas de artes:

“Porqué a mí me da tranquilidad y puedo... Lo encuentro lindo, puedo expresar mis sentimientos.” (Grupo Focal imágenes del arte)

Coincidentemente, Camilo argumentó que:

“Me gusta porque yo dibujo cuando me siento, así como aburrido, si tengo alguna emoción así, yo dibujo a través de mis emociones. Si me siento mal dibujo algo oscuro y se me va pasando.” (Grupo Focal imágenes del arte)

Los relatos destacan que retomar las actividades artísticas facilitó sentirse más motivados e inspirados para afrontar las rutinas escolares y la exigencia de volver a reactivar la rutina académica. A su vez, muestran una clara diferencia entre el ambiente de aprendizaje vivido en el punto más álgido de la crisis sanitaria y del confinamiento y el periodo en que se reinician las actividades escolares en las aulas rurales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los relatos escolares hubo un antes y un después muy drástico en cuanto a su participación y motivación en cuanto a participar en actividades artísticas y académicas previo, durante y post crisis sanitaria por Covid-19. Antes del periodo de confinamiento el alumnado resalta que las prácticas educativas y artísticas les permiten experimentar con diferentes técnicas y materiales que promueven la participación y creatividad, a partir de la práctica de diversos lenguajes artísticos. Destacan la oportunidad de poder tocar instrumentos musicales disponibles en las escuelas, tales como teclados u órganos, a los que ellos/as no tenían acceso en sus hogares. También resaltan el aprendizaje en torno a la música indígena y tradicional como el baile de la

“cueca” en los talleres artísticos y haber podido participar de la creación de canastas con material reciclado, un artículo muy conocido en la zona donde se confeccionan canastas de mimbre como una forma de subsistencia local y familiar.

Tal como enfatizan Donovan y Brown (2017) y Holochwost y Wolf (2021) las artes en contextos de educación rural conforman un escenario único para el desarrollo de habilidades fundamentales para la formación integral del alumnado. Los/las autores destacan que, en sectores rurales se evidencia una menor infraestructura cultural disponible para el esparcimiento y práctica de las artes y, por ende, las escuelas funcionan como un sitio de especial valor para proveer acceso a estas instancias. Además, cuando la escuela pone a disposición del estudiantado de oferta artística favorece la capacidad de responder a las necesidades e intereses creativos del estudiantado, ligado al sentido de pertenencia identitario y cultural del territorio.

Los relatos asociados a la interrupción de sus dinámicas artísticas, primero por el estallido social y, luego, por el periodo de confinamiento pandémico, contienen experiencias que reflejan un gran impacto socioemocional entre el estudiantado. Al verse impedidos de participar en estas actividades señalan sentirse más solos, sin posibilidad de interactuar con sus pares y docentes en la cotidianidad. Para Duraku y Hoxha (2020) y Sundeen y Kisner (2024) la compleja realidad de las zonas rurales que se caracteriza por el aislamiento geográfico y la precariedad tecnológica, aumentaron en la emergencia social por coronavirus las actitudes vinculadas a al miedo, la desesperanza o desmotivación hacia sus deberes escolares, ya que la pérdida del vínculo con sus pares y docentes generaron un estrés y una baja respuesta académica relevante para enfrentar el desafío de aprender en tiempos de enseñanza vía plataformas digitales.

De acuerdo con las experiencias estudiantiles asociadas a las actividades *online* se desprende el esfuerzo de los equipos docentes que, por medio de la priorización curricular del Ministerio de Educación (2020), tuvieron la posibilidad de realizar una adaptación flexible de los objetivos de aprendizaje, planificando actividades y proyectos más adecuados a la realidad y requerimientos de las comunidades rurales. Al respecto, el hecho que los/las estudiantes describan que las actividades artísticas en línea resultaran estimulantes y muy positivas porque les permitía conocer y potenciar otros lenguajes artísticos, que antes de la crisis sanitaria no habían desarrollado, está en concordancia con lo afirmado por Tuttle y Hansen (2022) quienes realzan como indispensable que el cuerpo docente pueda desarrollar innovaciones pedagógicas para potenciar el compromiso estudiantil hacia sus procesos académicos. Así mismo, Chmiel et al. (2022) enfatizan que las actividades artísticas dirigidas a población juvenil en la época del confinamiento pandémico contribuyeron a fortalecer respuestas emocionales apropiadas al contexto de encierro. En un estudio dirigido por el equipo de investigación, escuchar música o participar en actividades grupales y artísticas *online*, tal como el canto, fueron evaluadas como muy positivas para contener o revertir los efectos de la ansiedad y depresión. De la misma forma, Bradbury et al. (2021) señalan que, en el momento más crítico de la emergencia por coronavirus, las actividades artísticas *online* fueron un paliativo para los efectos negativos asociados al encierro y distanciamiento social. Para los autores las personas que tuvieron la posibilidad de practicar actividades creativas y artísticas como el dibujo o la pintura pudieron canalizar mucho mejor sus cuadros de depresión, tristeza o soledad.

Nuestro estudio converge que, en el caso de los escolares participantes del estudio, las actividades artísticas realizadas en casa, debido al confinamiento, servían como un medio para que la

familia se involucrara en las tareas colaborando en su desarrollo o apoyando en la obtención de los recursos para su concreción. Incluso, como bien relatan, genera situaciones para reír con la familia al tener que resolver situaciones inesperadas producto de las tareas desconocidas para los padres. Según Ribeiro et al. (2021) y Hernández y Pineda (2023) el hecho que las familias se involucraran en las actividades *online* de sus hijos e hijas incrementó la sensación de apoyo para la resolución de problemas y la construcción de relaciones de contención emocional ante las dificultades que implicaba trasladar el aprendizaje a los hogares. Sin embargo, los autores también señalan que el estilo autoritario o de imponer demasiada presión sobre los hijos puede agravar los cuadros de estrés, tal como relatan el alumnado en la investigación, llegando a señalar que preferían sentirse solos durante las jornadas *online* con tal de no sentir esa presión.

Una vez que se retoma la presencialidad en los establecimientos el estudiantado reacciona con mucha alegría al poder interactuar nuevamente con sus pares y poder reiniciar sus procesos académicos. Los escolares describen escenas de gran algarabía y de mucha afectividad entre pares con abrazos y juegos como una forma de celebrar que había terminado el confinamiento. En ese escenario, las actividades artísticas post crisis sanitaria sirven como un medio para canalizar las situaciones estresantes vividas. En términos de la UNICEF (2023), terminada el periodo de distanciamiento social de la pandemia los sistemas escolares como el chileno pusieron el foco en las habilidades blandas para reforzar la convivencia entre estudiantes. Del mismo modo, todas las asignaturas pusieron el foco en potenciar aprendizajes transversales que potenciaran la empatía y la comunicación para afrontar el proceso de readaptación a las tareas académicas, incluyendo la recuperación de los aprendizajes. De acuerdo con Hernández y Montero (2021) y Diz-Otero et al. (2024) el arte en la escuela post emergencia sanitaria funciona como un espacio compartido que nos permite reflexionar sobre las experiencias traumáticas, ofreciendo una vía para expresar, sanar y conectar, tanto con uno mismo como con los demás, contribuye al bienestar integral de las personas.

En definitiva, del presente estudio se subraya la necesidad de avanzar hacia un fortalecimiento de las actividades artísticas que proveen espacios de cuidado emocional al estudiantado, producto de los procesos creativos y expresivos llevados a cabo en el aula por el profesorado. Si bien la pandemia y sus consecuencias ya fue superada por los establecimientos educativos rurales, la experiencia relacionada con la salud mental y emocional de los actores educativos, sobre todo el alumnado, es relevante para potenciar resultados de aprendizaje más íntegros. Esto en un contexto donde los recursos y espacios para el disfrute artístico y el esparcimiento no están disponibles de manera común como ocurre en las ciudades y comunas urbanas.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son Manualidades*. Los libros de la catarata.
- Arts education in a virtual learning environment: an introduction to the lessons, policies, budgets and practices from the COVID-19 era <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10632913.2021.1931600?needAccess=true>
- Banks, M., & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social research* (2nd edition). SAGE.

- Boix, R., Champollion, R. & Duarte, A. (2015). Teaching and learning in rural contexts. *Sisyphus - Journal of Education*, 3(2), 28-47.
- Bradbury, A., Warran, K., Mak, H. & Fancourt, D. (2021). *The Role of the Arts during the COVID-19 Pandemic*. London.
- Bustamante, L. y Lesta, M. (2022). Marcos teóricos y metodológicos para el abordaje de Imaginarios y Representaciones Sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e116. <https://doi.org/10.24215/18537863e116>
- Cárdenas, P. y Salinas, M. (2009). *Métodos de investigación social*. Ediciones Universidad Católica del Norte.
- Castillo, S., Williamson, G. & Hidalgo, C. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), 364-381. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.2>
- Chaparro, J., Bonastra, Q. y Torres, H. (2024). Las atmósferas afectivas en la geografía humana: entre las geografías no representacionales y los ciberespacios emocionales. *Geo UERJ*, 46. <https://doi.org/10.12957/geouerj.2024.87298>
- Chávez, C., González, S. Cortés, J. y Gómez, I. (2021). Collages artísticos para la reflexión docente: Expresando las emociones por usar MOOC y Gamificación. *Educación y Ciencia*, 10(56), 49-62. <https://goo.su/CFDYS>
- Chmiel A, Kiernan F, Garrido S, Lensen S, Hickey M & Davidson JW (2022) Creativity in lockdown: Understanding how music and the arts supported mental health during the COVID-19 pandemic by age group. *Front. Psychol.* 13:993259. doi: 10.3389/fpsyg.2022.993259
- Coyne, I. & Carter, B. (eds) (2018). *Being participatory: researching with children and young people*. Springer.
- Cristóvão, A., Candeias, A. & Lopes, J. (2020) Development of Socio-Emotional and Creative Skills in Primary Education: Teachers' Perceptions About the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Front. Educ*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00160>
- De Vita, J. & Liao, C. (2022). Collages of Arts-Based Collaborative Performances on Social Justice. *Transformative dialogues: teaching and learning journal*, 15(2), 136-144. <https://doi.org/10.26209/td2022vol15iss21746>
- Defensoría de la Niñez. (2020). Estudio sobre efectos del estado de excepción y posterior crisis social 2019, en niños, niñas y adolescentes. <https://goo.su/TfqmO>
- Del Rey, R., Ortega, R., y Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180.
- Dilipkumar, G., Rajendra, R., Jha, L., Shah, U. & Sanghavi, A. (2022). The impact of covid -19 on physical and mental health of children: A descriptive study. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 14(1), 96-99. <https://doi.org/10.37506/ijphrd.v14i1.18800>

- Diz-Otero, M., Domínguez-Lloria, S., y Pino-Juste, M. (2024). Soft Skills y autoestima y su relación con las variables formativas en el alumnado de orquestas universitarias. *Revista de Investigación en Educación*, 22(1), 59-70. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i1.5182>
- Donovan, L. & Brown, M. (2017) *Leveraging change: increasing access to Arts Education in rural areas*. Working paper. Massachusetts College of Liberal Arts. Massachusetts College of Liberal Arts (MCLA). <https://goo.su/PORF>
- Drake, J. & Winner, E. (2013) How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition and Emotion*, 27(3), 512-520. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.720567>
- Duraku, Z. H., & Hoxha, N. (2020). The Impact of COVID-19, School Closure, and Social Isolation on Gifted Students' Well-Being and Attitudes toward Remote (Online) Learning (pp. 130-169). In Z. H. Duraku (Ed.), *Impact of the COVID-19 Pandemic on Education and Wellbeing*.
- Fundación 99. (2020). Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19. <https://goo.su/B5Zmz>
- Fundación 99 (2023). 2ª versión. Caracterización de la Educación Rural en Chile después de dos años de pandemia por Covid-19. <https://goo.su/6i05a>
- Franco, C., y Neira, M. (2021). Promoviendo el pensamiento creativo a través de las narrativas visuales y literarias: Un estudio de caso en el Grado en Maestro/a de Educación Infantil. *Revista de Investigación En Educación*, 19(2), 162-175. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3673>
- Gadotti, M. (2017). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 61-76. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i2.519>
- García, L., y Quintero, M. (2009). Desarrollo local y nueva ruralidad. *Economía*, (28), 191-212. <https://goo.su/UZA1TOY>
- Giguere, M. (2022). Social, emotional and cognitive engagement in dance for children: An examination through the lens of equity and racial justice. *International Journal of Education & the Arts*, 23(1.8). <http://doi.org/10.26209/ijea23si1.8>
- Gross, J. (Ed.). (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. Handbook of emotion regulation*. Guilford.
- Hadijah, N. (2024). Developing emotional intelligence through arts education. *Research invention journal of research in education*, 4(3), 1-4. <https://doi.org/10.59298/RIJRE/2024/4314>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, A., y Montero, M. (2021). Introducción: Las miradas del arte y la Arteterapia en tiempos de la COVID19. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 16(Especial), 1-8. <https://doi.org/10.5209/arte.75874>

- Hoffman, S., Carneiro, N., Rojas, R. y Ribeiro, L. (2023). Educación en contextos rurales en tiempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 91(1), 39-54. <https://doi.org/10.35362/rie9115562>
- Holochwost S., Goldstein, T. & Wolf, D. (2021) Delineating the Benefits of Arts Education for Children's Socioemotional Development. *Front. Psychol*, 12: 624712. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624712>
- Kara, H. (2015). *Creative Research Methods in the Social Sciences: A Practical Guide*. Policy Press.
- Kiser, K. (2018). *Art Integration: Exploring a transdisciplinary practice in rural art education*. <https://goo.su/JtOQ>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Editorial Narcea.
- Martínez, Miguel (2004), Los grupos focales de discusión como método de investigación, *Heterotopía*, 10(26). <https://goo.su/fL5LFHv>
- Martí-González, M., Barrasa A., Belli, S., Espinel, J., Da Costa, S. y López-Granero, C. (2022). Emptiness in the study of emotions in the teaching-learning process of reading-writing during the COVID-19 pandemic. *Front. Psychol*. 13: 991574. doi: 10.3389/fpsyg.2022.991574
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Milicic, N. y Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno, 53-62. <https://goo.su/zO5IvC>
- Ministerio de Educación. (2000). Programa de Educación Básica Rural. <https://goo.su/081wjoR>
- Ministerio de Educación. (2023). Evidencias 57. Efectos de la pandemia en la salud mental y en la convivencia de las comunidades educativas: Estado del arte de la investigación nacional e internacional. <https://goo.su/ZRqUmj>
- O'Brennan, L., Bradshaw, C., & Furlong, M. (2014). Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School mental health*, 6(2), 125-136. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9118-8>
- Perpiñà, G., Sidera, F., y Serrat, E. (2022). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de Educación*, 291-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Riera, M., Hernández, F., de Riba, S., Lozano, P. y Bielsa, P. (2021). Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 1(43), 167-192. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>
- Ribeiro, L., Cunha, R., Silva, M., Carvalho, M. & Vital, M. (2021). Parental Involvement during Pandemic Times: Challenges and Opportunities. *Educ. Sci*. 11, 302. <https://doi.org/10.3390/educsci11060302>

- Roberts, A., & Woods, P. A. (2018). Theorising the value of *collage* in exploring educational leadership. *British Educational Research Journal*, 44(4), 626-642. <https://doi.org/10.1002/berj.3451>
- Ruiz, N. y Delgado, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *EURE*, 34(102), 77-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612008000200005>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stemler, S. E. (2015). Content Analysis. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. 1-14. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0053>
- Talbott, A. (2009). Rural Arts Education: A Community Approach to Addressing Government Policy and Partnerships in Illinois Rural Schools [tesis de máster]. <https://goo.su/pbe8z>
- Thompson, P. (2008). *Doing visual research with children and young people*. Taylor and Francis Group.
- UNESCO. (1968). The problems of rural education. <https://goo.su/PW7UmwO>
- UNESCO. (2006). Guidelines on intercultural education. <https://goo.su/atSMBVp>
- UNESCO, CEPAL, PNUD. (1991). Sociedad rural, educación y escuela. Informes finales 1. <https://goo.su/9cSs3ZQ>
- UNICEF. (2023a). La pandemia a través de los ojos de niños, niñas y adolescentes en Chile. Experiencias y opiniones sobre el Covid-19. <https://goo.su/8FJ2zez>
- UNICEF. (2023b). Education in a post-COVID world towards a RAPID transformation. <https://goo.su/SS1S>
- Vera-Bachman, D., y Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. <https://goo.su/ABZC0qO>
- Wesseling, J. (2011). *See it Again, Say it Again: The Artist as Researcher*. Valiz Antennal.

INVESTIGACIONES

Siete espacios para la participación en el circo social: contribuciones para el desarrollo de la cultura democrática

Seven Spaces for Participation in Social Circus: Contributions to the Development of Democratic Culture

Antonio Alcántara Alcántara* y Asun Llena Berñe**

Recibido: 31 de octubre de 2025 **Aceptado:** 19 de diciembre de 2025 **Publicado:** 31 de enero de 2026

To cite this article: Alcántara, A. y Llena, A. (2026). Siete espacios para la participación en el circo social: contribuciones para el desarrollo de la cultura democrática. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 85-102. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22533>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22533>

RESUMEN

El circo social se ha consolidado en las últimas décadas como una práctica educativa y comunitaria que promueve la participación, la inclusión y el ejercicio de la ciudadanía a través del lenguaje artístico. El objetivo de este artículo es identificar y analizar los espacios de participación que se generan en el proyecto Generació Zirc del Ateneu Popular 9 Barris, entendidos como escenarios donde se enseñan, se viven y se ejercen competencias para una cultura democrática. Se adopta un estudio de caso de enfoque cualitativo, basado en la triangulación de observación no participante, entrevistas, grupos de discusión y análisis documental, con análisis temático asistido por el software Atlas.ti.

Los resultados identifican siete espacios de participación —la clase, el proceso de creación, la muestra final, la construcción del proyecto, las acciones en el Ateneu, las acciones en el barrio y las acciones fuera del barrio— que configuran un ecosistema de aprendizaje democrático. En estos espacios se practican valores, actitudes, habilidades y conocimientos vinculados a la corresponsabilidad, la horizontalidad y la agencia juvenil. El estudio pone de relieve el potencial del circo social como dispositivo pedagógico y político para el desarrollo de competencias democráticas, aportando una sistematización inédita de los espacios de participación y subrayando el papel del equipo educativo en la construcción de ciudadanía desde contextos artísticos y comunitarios.

Palabras clave: circo social; participación; ciudadanía; competencias democráticas; educación comunitaria

ABSTRACT

Social circus has become consolidated in recent decades as an educational and community-based practice that promotes participation, inclusion, and the exercise of citizenship through artistic language. The aim of this article is to identify and analyse the spaces of participation generated within the Generació Zirc project at the Ateneu Popular 9 Barris, understood as settings where competencies for a democratic culture are taught, experienced, and practiced. A qualitative case study approach is adopted, based on the triangulation of non-participant observation, interviews, focus groups, and documentary analysis, with thematic analysis supported by the software Atlas.ti.



*Antonio Alcántara Alcántara
[0000-0002-5844-1699](https://orcid.org/0000-0002-5844-1699)
Universidad de Barcelona (España)
antonio.alcantara@ub.edu

**Asun Llena Berñe
[0000-0001-5672-9974](https://orcid.org/0000-0001-5672-9974)
Universidad de Barcelona (España)
allena@ub.edu



The results identify seven spaces of participation—the class, the creative process, the final performance, project development, actions within the Ateneu, actions in the neighbourhood, and actions beyond the neighbourhood—which together configure a democratic learning ecosystem. Within these spaces, values, attitudes, skills, and knowledge related to shared responsibility, horizontality, and youth agency are practiced. The study highlights the potential of social circus as a pedagogical and political dispositif for the development of democratic competencies, providing an original systematisation of participation spaces and underscoring the role of the educational team in fostering citizenship through artistic and community contexts.

Keywords: Social Circus; Participation; Citizenship; Democratic Competencies; Community Education

1. INTRODUCCIÓN

El circo social ha emergido en las últimas décadas como una práctica educativa, artística y comunitaria que articula procesos de transformación individual y colectiva (Alcántara, 2016; Ballester, 2019; Pérez 2019). Se trata de una herramienta que permite trabajar competencias sociales y ciudadanas a través del lenguaje artístico, integrando la expresión creativa con la participación en la vida comunitaria (Alcántara, 2022). Más allá del aprendizaje técnico circense, el circo social se convierte en un dispositivo pedagógico que promueve la inclusión, la reflexión crítica, la construcción de vínculos y el fortalecimiento de los lazos sociales (Dubois et al., 2014; Lafortune y Bouchard, 2013).

En un contexto global caracterizado por crecientes desigualdades económicas, fragmentación social y diversidad cultural (Bauman, 2007; Chomsky, 2020) se vuelve urgente repensar las formas de participación comunitaria y las metodologías educativas que las favorecen. En este marco, el circo social ofrece un enfoque alternativo a los modelos educativos tradicionales, al situar en el centro de la acción pedagógica la experiencia compartida, la horizontalidad y la implicación activa de las personas participantes. Esta práctica se alinea con los principios de la educación transformadora y la pedagogía crítica, proponiendo un espacio donde aprender es también construir ciudadanía (Alcántara, 2022).

Este artículo se enmarca en una investigación doctoral más amplia titulada “El papel del equipo educativo en el circo social en la enseñanza y práctica de competencias ciudadanas para una cultura democrática. Estudio de caso del Ateneu Popular 9 Barris”, realizada dentro del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. El foco específico de este artículo aporta algunos resultados en relación con uno de los objetivos parciales de la tesis: identificar y analizar los espacios de participación en el contexto del circo social, entendidos como escenarios donde se enseña, se vive y se ejerce la ciudadanía. Para ello vamos a situar algunos de los elementos teóricos clave que enmarcan este trabajo.

1.1. Ciudadanía y cultura democrática

El concepto de ciudadanía no es baladí. Es una cuestión que ocupa al ámbito político, a los movimientos sociales y a la sociedad en general. El sistema neoliberal y la globalización están produciendo transformaciones a nivel político, cultural, económico y financiero (Bauman, 2007; López-Noguero y Pérez, 2012) que obligan a nuevos pactos y convenios internacionales, nuevos enfoques en la educación, el desarrollo de derechos y deberes y nuevos enfoques en lo que se

refiere a la construcción de identidades colectivas que puedan ser de perfil nacional, cultural, de género, etc. (Fonseca, 2018; Ytarte et al., 2016).

El concepto de ciudadanía ha evolucionado más allá de su dimensión legal o administrativa (Marshall y Bottomore, 1998), para adquirir un sentido político, relacional y pedagógico. Desde esta perspectiva ampliada, ser ciudadano o ciudadana implica no solo tener derechos y deberes, sino también participar activamente en la vida pública, contribuir al bien común y formar parte de un proyecto colectivo (Carrillo, 2013). La ciudadanía se entiende, por tanto, como un proceso dinámico de construcción social que se produce en contextos específicos, en interacción con otras personas y estructuras (Fonseca, 2018), lo cual exige participación activa e implica la corresponsabilidad en la construcción de lo público.

El Consejo de Europa (2018) propone el modelo de competencias para una cultura democrática como un marco de referencia para fomentar la participación, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos en sociedades diversas, desiguales e interdependientes. Este modelo define las competencias necesarias para que las personas puedan actuar de forma eficaz y ética en contextos democráticos, organizándolas en cuatro dimensiones: valores, actitudes, habilidades y conocimientos con comprensión crítica. Estas competencias deben ser desarrolladas en espacios que ofrezcan oportunidades reales de participación y de construcción colectiva del sentido como es el caso del circo social que desde la creatividad, la cooperación, el juego, la colaboración ofrece un escenario idóneo para el desarrollo de dichas competencias.

1.2. Participación como eje pedagógico

La participación es un concepto que no se limita a la mera asistencia o presencia en actividades, sino que implica incidir en las decisiones, generar propuestas, asumir responsabilidades y transformar el entorno. Participar significa ejercer el derecho a tener voz y voto, a ser parte activa de los procesos que afectan a la propia vida y a la comunidad (Folgueiras, 2005; Novella y Llena, 2024; Alcántara, 2017). Desde esta perspectiva, la participación adquiere una dimensión transformadora al permitir que las personas se conviertan en protagonistas de los procesos de toma de decisiones, fortaleciendo tanto la cohesión social como el compromiso comunitario. Esta transformación requiere que los sujetos se reconozcan y sean reconocidos en su condición de actores sociales, ya que es a partir de este reconocimiento que se posibilita el ejercicio de su agencia y una transición hacia formas de participación, de acción más comprometidas.

La participación solo puede considerarse educativa cuando se traduce en oportunidades reales para el ejercicio de la agencia, es decir, cuando las personas implicadas pueden tomar decisiones significativas, asumir responsabilidades compartidas y actuar de forma corresponsable en los espacios colectivos que habitan (Esteban y Ferrús, 2025). Desde esta perspectiva, la participación deja de ser un recurso instrumental o simbólico para convertirse en un proceso formativo que favorece el aprendizaje democrático, el reconocimiento mutuo y la construcción de vínculos comunitarios.

Modelos como la “escalera de participación” (Arnstein, 1969; Hart, 1993) o las propuestas de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Rodríguez-Villasante, 2002) subrayan la importancia de generar condiciones para una participación auténtica, horizontal y transformadora. Para ello, es

fundamental establecer dinámicas relacionales que eviten caer en lógicas de pseudoparticipación o paternalismo, promoviendo una participación auténtica y coproductiva (Pateman, 1970; Suskind y Elliot, 1983; Trilla y Novella, 2001).

En el contexto del circo social, la participación adquiere una dimensión experiencial y estética: se participa no solo opinando o decidiendo, sino también haciendo, creando, actuando y compartiendo el escenario con otros/as (Alcántara, 2016; Ballester, 2019; Pérez, 2019; Dubois et al., 2014; Lafortune y Bouchard, 2013). En este sentido, la participación requiere de marcos organizativos y pedagógicos así como metodologías inclusivas que distribuyan el poder de manera equitativa. La creación artística se convierte en una metáfora de la creación social, en la que cada persona aporta desde su singularidad al resultado colectivo.

1.3. El circo social como herramienta educativa

El circo social es una práctica pedagógica emergente que combina las artes circenses con la intervención educativa y comunitaria. Desde sus inicios, ha estado vinculado a procesos de inclusión social, desarrollo personal y cohesión comunitaria (Ballester, 2019). Su potencial transformador radica en su capacidad para crear espacios donde las personas pueden expresarse, asumir retos, experimentar el éxito, colaborar y sentirse parte de un colectivo (Alcántara, 2016; Dubois et al., 2014; Lafortune y Bouchard, 2013; Pérez, 2019).

Organizaciones internacionales como Cirque du Soleil, Altro Circo o la red Caravan han sistematizado metodologías y principios que guían el trabajo en circo social, destacando aspectos como la diversidad, la igualdad de oportunidades, la participación y el trabajo en equipo. En el caso del Ateneu Popular 9 Barris, estos principios se concretan en un modelo de gestión comunitaria y en proyectos como Generació Zirc, que integran objetivos pedagógicos, artísticos y sociales.

En este sentido, el circo social puede ser comprendido como un ecosistema de aprendizaje democrático, donde se promueve la formación de ciudadanía activa mediante experiencias significativas (Alcántara, 2022). El reto pedagógico no está solo en enseñar a hacer malabares o acrobacias, sino en facilitar procesos que desarrollen conciencia crítica, responsabilidad colectiva y compromiso con la transformación social.

2. OBJETIVOS

Con el fin de comprender el papel del circo social como espacio educativo y comunitario, este estudio se propone analizar la configuración y puesta en práctica de experiencias de participación en el proyecto Generació Zirc del Ateneu Popular 9 Barris entendidas como espacios educativos que favorecen el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de competencias para una cultura democrática.

A partir de este propósito general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Comprender cómo se configuran las experiencias de participación que se generan en el contexto del circo social.

- Caracterizar las prácticas educativas del circo social vinculadas a los espacios de participación identificados.
- Analizar de qué manera dichas prácticas educativas contribuyen al ejercicio de la ciudadanía y al desarrollo de competencias para una cultura democrática.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y diseño metodológico

La presente investigación se enmarca en una metodología cualitativa, orientada a la comprensión profunda de los procesos educativos y sociales (Hernández et al., 2014; Sabariego et al., 2004) que se desarrollan en el contexto del circo social.

La investigación adopta un diseño de estudio de caso como estrategia principal, por su capacidad de ofrecer una comprensión rica y contextualizada de un fenómeno complejo (Coller, 2000; Merriam, 1998; Stake, 1998). Este enfoque cualitativo permite acceder a los significados, prácticas y relaciones que construyen el equipo social y educativo (Sabariego, 2010; Hernández et al. 2006) en torno a la participación y el desarrollo de competencias ciudadanas para una cultura democrática.

El caso seleccionado, el Ateneu Popular 9 Barris, representa un espacio emblemático en la ciudad de Barcelona por su modelo de gestión comunitaria, su trayectoria en el ámbito del circo social y su compromiso con la transformación social a través de la cultura. El caso está delimitado al área de Formación y circo social. El análisis se enfoca específicamente en el proyecto Generació Zirc, dirigido a jóvenes entre 12 y 18 años, dentro del área citada, explorando tanto su funcionamiento interno como sus relaciones con el conjunto del proyecto del Ateneu y su territorio físico y relacional más cercano.

3.2. Técnicas de recogida y análisis de información

Se aplicó una triangulación de técnicas que permitió acceder a distintas dimensiones del objeto de estudio y enriquecer la validez de los resultados (Cabrera-Rodríguez, 2011). Se realizó a) observación no participante con registros sistemáticos de sesiones formativas, ensayos, espacios de creación y presentaciones públicas; b) entrevistas semiestructuradas a formadores/as de circo social, miembros y del equipo social y educativo del proyecto.; c) grupos de discusión con personas expertas profesionales del ámbito social, educativo y también del ámbito comunitario; y d) análisis documental donde se revisaron documentos internos del proyecto, materiales pedagógicos, memorias de actividades y recursos metodológicos elaborados por el equipo, así como publicaciones de referencia en el campo del circo social.

Todas las fuentes fueron registradas, organizadas y analizadas utilizando el software Atlas.ti, lo que facilitó la codificación de datos, la construcción de categorías emergentes y el cruce de información desde diferentes técnicas.

3.3. Participantes y criterios de selección

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, priorizando su vinculación directa con el proyecto Generació Zirc. Se incluyeron tres perfiles: a) Formadores/as de circo social: artistas de distintas disciplinas con experiencia docente en el proyecto y formación específica en circo social; (b) Profesionales del ámbito social y educativo del área de Formación y Circo Social del Ateneu con relación con el Generació Zirc y con formación específica en circo social; y (c) Profesionales del tejido comunitario vinculados a las mesas comunitarias donde se coordina Generació Zirc.

Se garantizó la perspectiva de género. La diversidad de perfiles permitió recoger una multiplicidad de voces y perspectivas, garantizando así una representación equilibrada de los diferentes actores implicados.

En total se realizaron 14 entrevistas a formadores/as de circo social, y 3 entrevistas a profesionales sociales y educativos. Con una duración media de una hora cada una. Además, se llevaron a cabo un primer grupo de discusión con 5 formadores/as de circo social y un profesional del ámbito social y educativo, y un segundo grupo de discusión con 5 profesionales del tejido comunitario y 1 profesional del ámbito social y educativo. El trabajo de campo se complementó con un análisis documental de 72 documentos y con una observación no participante desarrollada a lo largo de 28 sesiones de circo en el proyecto Generació Zirc durante el curso 2023-2024.

3.4. Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo cumpliendo los principios éticos establecidos por la Universidad de Barcelona y fue aprobada por su comité de bioética. Se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y el derecho a la retirada de la información aportada en cualquier momento. La identidad de los y las participantes fue preservada mediante la utilización de seudónimos y codificación de la información. Además, se reconoció y respetó el multilingüismo del contexto (catalán y castellano), manteniendo las citas en el idioma original en que fueron expresadas.

Se adoptó una actitud de reflexividad constante (Monje, 2011; Collier, 2000) por parte del investigador, quien además posee un vínculo previo con el contexto investigado. Esta posición fue gestionada críticamente para no interferir en la interpretación de los datos, manteniendo una distancia analítica sin renunciar al compromiso ético y político con la comunidad.

4. RESULTADOS

El análisis realizado a partir del trabajo de campo permitió identificar siete espacios significativos donde la participación se practica y se transforma en una herramienta educativa, relacional y política. Cuatro de ellos se daban en el propio proyecto socioeducativo y los otros tres en relación con el entorno. Estos espacios no son compartimentos estancos, sino que se entrelazan y se refuerzan mutuamente, generando un entorno integral donde se construyen formas concretas de ciudadanía. En todos ellos se ponen en práctica las competencias para una cultura democrática entendidas como valores, actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para la vida en comunidad.

A partir de la identificación de estos espacios se puede comprender cómo se configuran estas experiencias educativas que contribuyen a desarrollar la capacidad de agencia y la corresponsabilidad. La interconexión entre los espacios nos permite analizar y observar cómo la participación se convierte en una práctica social pedagógica y política. El análisis de las categorías quiere contribuir a visibilizar la complejidad del proceso mostrando cómo las dinámicas y prácticas cotidianas (micro) se articulan con el entorno y la cultura democrática (macro).

Se ha realizado un análisis temático con Atlas.ti. En la tabla 1 se muestra la relación entre el objetivo, categorías y subcategorías de la información recogida.

Tabla 1. Sistema Categorical

Objetivo	Categorías	Subcategorías
Comprender cómo se configuran los espacios de participación en el contexto del circo social	El propio proyecto socioeducativo	EP1. La clase (233)
		EP2. El proceso de creación (70)
		EP3. La muestra o espectáculo final (46)
		EP4. La construcción del proyecto (17)
	En relación con el entorno	EP5. Las acciones en el Ateneu (13)
		EP6. Las acciones en el barrio (11)
		EP7. Las acciones fuera del barrio (17)

Nota: Se muestra objetivo, categorías y subcategorías del análisis. Elaboración propia

EP1. La clase

La clase constituye el espacio cotidiano de encuentro, entrenamiento y construcción del grupo. Es allí donde se promueve la corresponsabilidad, el respeto mutuo, el cuidado colectivo y la toma de decisiones sobre dinámicas, ejercicios y normas. El equipo educativo favorece una estructura flexible y dialógica que estimula la autonomía y la escucha activa. En este entorno, la participación se traduce en acciones cotidianas de convivencia democrática, desde la distribución de tareas hasta el modo en que se organiza el espacio físico y simbólico.

Este enfoque se concreta en prácticas que sitúan a las personas jóvenes en un rol activo dentro de la sesión, como se observa en los momentos iniciales de trabajo, donde asumen responsabilidades en la conducción del grupo: “El formador hace que las alumnas hagan el calentamiento y lo lleven a cabo ellas mismas. Cada una se encarga de una parte del cuerpo” (186:1, Observación 2024.2.28 Generació CIRC_FICHA).

Es el espacio que dispone de mayor tiempo a lo largo del proyecto y donde se recoge un mayor volumen de información empírica. En él se aplican prácticas como juegos grupales, dinámicas colaborativas, ejercicios inclusivos, trato equitativo, uso del lenguaje inclusivo y consciente, respeto al ritmo personal, progresión guiada del aprendizaje de técnicas, evaluación personalizada

y momentos de reflexión crítica. Estas dinámicas permiten que el alumnado pueda expresar preferencias y tomar decisiones ajustadas a sus intereses y capacidades, tal como señala una de las personas entrevistadas: “En el primer trimestre hacen una cata de todas las técnicas y, a partir del final del primer trimestre, empiezan a escoger lo que más les gusta. Si alguien dice, no quiero hacer en absoluto aéreos, OK, pueden verbalizarlo y puede pasar” (140:28, Entrevista inicial FSE).

Asimismo, la organización interna del grupo se convierte en una oportunidad para ejercitar la autonomía y la corresponsabilidad, favoreciendo que los y las jóvenes participen activamente en la gestión del trabajo colectivo: “Les pregunta si puede confiar en ellos. Les dice que hagan ellos mismos los grupos” (164:5, Observación 2024.3.1 Generació CIRC_FICHA).

EP2. El proceso de creación

La creación artística colectiva es uno de los pilares del proyecto. A través de ella, los/as jóvenes tienen la oportunidad de explorar su expresión, contar sus historias y proponer estéticas propias. Este proceso se concibe como una herramienta pedagógica fundamental para el empoderamiento y el desarrollo de la agencia individual y grupal. En el proceso creativo, las decisiones escénicas (qué se cuenta, cómo, con qué lenguajes, qué temas se abordan) se construyen colectivamente, reforzando el protagonismo del grupo en la definición del sentido de la muestra final.

Este enfoque se concreta en una planificación dialogada del proceso creativo, en la que el equipo educativo evita imponer contenidos o estructuras cerradas y apuesta por pactar y consensuar las decisiones con el grupo. Tal como explica un formador: “Cuando creas un espectáculo tienes dos formas de hacerlo. Una, les dices lo que deben hacer. Dos, pactos cómo se hace un espectáculo. Y en este concretamente se pacta qué que se hará el espectáculo de final de curso, que les apetece, de qué queremos hablar” (144:6, Entrevista inicial FLR).

En este espacio, la participación implica posicionarse subjetivamente ante el grupo y ante el público, lo que requiere habilidades de comunicación, negociación y trabajo colaborativo. Además, permite conectar lo personal con lo político, dando lugar a narrativas críticas vinculadas al entorno social, cultural o identitario de los y las participantes. Desde la observación se constata cómo esta toma de decisiones se traduce en prácticas concretas de corresponsabilidad: “Los alumnos han preparado los grupos. Ellos escogen las técnicas que quieren. De manera responsable” (169:5, Observación 2024.5.10 DV Generació CIRC_FICHA).

En este sentido, el proceso de creación no se limita a un resultado artístico, sino que se convierte en un espacio de aprendizaje democrático donde los y las jóvenes asumen responsabilidades reales sobre el proyecto. Así lo expresa una de las personas entrevistadas: “A lo largo del curso les digo que es su espectáculo, no es mi espectáculo, yo soy el que les va a ayudar a hacerlo, pero lo tienen que hacer ellos, es su responsabilidad” (146:12, Entrevista inicial FRA).

En este espacio se promueven prácticas como la toma de decisiones compartidas, la resolución colectiva de problemas, el diseño previo de la muestra final, la inclusión de la diversidad y de las diferentes lenguas del grupo, la intervención personalizada, la expresión libre de ideas, el cuidado del otro, la negociación de las técnicas que se muestran, la planificación de la puesta en escena o la decisión colectiva del tema de la muestra.

EP3. La muestra o espectáculo final

El momento de la presentación pública del espectáculo se convierte en una instancia clave de visibilización del trabajo colectivo y de diálogo con la comunidad. La muestra no es solo el cierre de un proceso técnico-artístico, sino una acción comunicativa y política donde se transmiten mensajes y valores construidos por el grupo. Este espacio activa competencias vinculadas a la responsabilidad, el compromiso, la organización y el trabajo en equipo, además de reforzar la autoestima y el reconocimiento mutuo.

La implicación de los y las jóvenes en esta fase final del proyecto supone asumir responsabilidades reales en relación con el resultado artístico y con la imagen que se proyecta hacia el exterior. Tal como señala un formador, el espectáculo es entendido como un proceso que pertenece al grupo y no al equipo educativo: “A lo largo del curso les digo que es su espectáculo, no es mi espectáculo, yo soy el que les va a ayudar a hacerlo, pero lo tienen que hacer ellos, es su responsabilidad” (146:12, Entrevista inicial FRA).

Este protagonismo compartido se traduce en prácticas pedagógicas concretas que refuerzan la autonomía y la corresponsabilidad, como el montaje colectivo de la muestra, la colaboración en la puesta en escena, la gestión de los números circenses y el montaje y desmontaje de la escenografía y los materiales. Desde la observación se constata cómo estas tareas son asumidas de forma conjunta por el grupo, favoreciendo dinámicas de apoyo mutuo y cooperación: “Los alumnos han preparado los grupos. Ellos escogen las técnicas que quieren. De manera responsable” (169:5, Observación 2024.5.10 DV Generació CIRC_FICHA).

Asimismo, la muestra se configura como un espacio de reconocimiento público que contribuye a reforzar la autoestima individual y colectiva. El uso del humor, el acompañamiento entre iguales y el protagonismo compartido en escena permiten afrontar el miedo o la vergüenza asociada a la exposición pública, transformando el espectáculo en una experiencia de validación social y de afirmación del grupo como sujeto colectivo.

EP4. La construcción del proyecto

La participación no se limita al plano pedagógico o artístico, sino que se extiende a la gestión del proyecto. Se generan instancias en las que las personas jóvenes pueden opinar, proponer y decidir sobre aspectos organizativos, de funcionamiento interno o de vinculación con otros espacios. En este caso la práctica que se da es la decisión sobre las normas de comportamiento que han de regir el proyecto.

Este tipo de participación se concreta en espacios de debate promovidos por el equipo educativo, donde se evita la imposición directa de normas y se favorece que estas emerjan de las propias lógicas del grupo. Tal como señala una de las personas entrevistadas: “Hay unas normas de funcionamiento que no saldrán directamente de las formadoras, que se generará un espacio de debate por el que salga de sus lógicas” (143:15, Entrevista inicial FMC).

La construcción compartida de normas permite que las personas jóvenes asuman un papel activo en la regulación de la convivencia, reforzando su capacidad de incidencia y fomentando habilidades vinculadas a la planificación, el análisis crítico y la resolución de conflictos. En lugar de centrarse en sanciones o prohibiciones, el proyecto apuesta por reforzar actitudes positivas,

tal como explica un miembro del equipo educativo: “Un protocolo de actitud durante la clase, hablando de la puntualidad, la asistencia o el respeto, reforzando actitudes positivas desde lo positivo” (138:24, Entrevista inicial TLA).

Asimismo, estas prácticas generan condiciones para la democracia interna, al favorecer que las personas jóvenes se reconozcan como actores con voz dentro del proyecto y del marco institucional en el que se inscribe. Como se recoge en uno de los documentos analizados, este enfoque contribuye a crear “un espacio donde las jóvenes pasan a ser las protagonistas” (261:2, Lectura difusió DOCUMENTAL TV2).

EP5. Las acciones en Ateneu

El proyecto Generació Zirc no funciona de forma aislada, sino que se integra y dialoga con otras iniciativas del Ateneu Popular 9 Barris. Esta interrelación permite ampliar los horizontes de participación, entrar en contacto con otros públicos, referentes y lenguajes, y construir un sentido de comunidad más amplio.

Las personas jóvenes participan en actividades del equipamiento, colaboran en la producción de eventos, o se vinculan con otras generaciones de artistas, lo cual favorece la construcción de redes intergeneracionales y comunitarias. Un ejemplo significativo de esta conexión es la participación en la Gala Jove, que se concibe como un espacio de encuentro entre diferentes proyectos formativos del Ateneu. Tal como se señala en una entrevista: “Puedan conocer a la juvenil o la infantil y esto un momento perfecto es la Gala Jove [...] y estamos trabajando para incluir al Generació Zirc” (148:58, Entrevista inicial TAI).

Este tipo de experiencias permiten que las personas jóvenes se reconozcan como parte activa de una comunidad cultural más amplia, reforzando el sentimiento de pertenencia y el aprendizaje compartido entre generaciones. La dimensión intergeneracional es valorada de forma explícita por el equipo educativo, que destaca el potencial transformador de estas prácticas: “se hace circo social con gente mayor y cuando veo que se combina con jóvenes, que juntas los dos grupos es una explosión, es algo maravilloso” (136:19, Entrevista inicial FRU).

Además, el uso de espacios comunes del Ateneu, como los espacios de ensayo o reunión, amplía las oportunidades de participación y favorece dinámicas de convivencia cotidiana con otros colectivos. Desde la coordinación del proyecto se subraya la importancia de facilitar el acceso a estos espacios compartidos: “Invitarlos a este espacio que es común, que lo pueden usar” (138:25, Entrevista inicial TLA).

En conjunto, estas prácticas —la asistencia a espectáculos propios, la colaboración en la Gala Jove, las actividades intergeneracionales y el uso de espacios comunes— refuerzan la dimensión comunitaria del proyecto y amplían las experiencias de participación más allá del espacio específico del taller.

EP6. Las acciones en el barrio

El Ateneu mantiene un fuerte compromiso con el territorio y promueve la articulación con el tejido asociativo, vecinal y cultural del barrio de Nou Barris. En este marco, se desarrollan activi-

dades abiertas, acciones en el espacio público y colaboraciones con centros educativos o entidades sociales. Este vínculo con la comunidad estimula el sentido de responsabilidad colectiva y el reconocimiento del derecho a la cultura como un bien común. Participar en estas instancias permite a los y las jóvenes conectar su proceso formativo con la vida del barrio, construir sentido de lugar y ejercer una ciudadanía activa y crítica. Este vínculo con la comunidad estimula el sentido de responsabilidad colectiva y el reconocimiento del derecho a la cultura como un bien común.

Tal como señalan los profesionales del proyecto, las acciones comunitarias responden a la voluntad de abrir el circo social al entorno cercano y generar vínculos significativos con la comunidad: “Las actividades tenían que ser abiertas al barrio [...] es una manera de intentar conectar con la comunidad” (133:1-2, Entrevista inicial FJL).

Uno de los espacios más significativos de esta dimensión comunitaria es el Festival Erràtik, concebido como una muestra artística abierta que visibiliza el trabajo de los y las jóvenes y favorece el encuentro con vecinos, familias y otros agentes del territorio. Estas acciones permiten que las personas jóvenes sean reconocidas como sujetos culturales activos, contribuyendo a transformar la percepción social sobre la juventud y su papel en el barrio. En este sentido, el trabajo comunitario busca responder a necesidades reales del entorno, tal como se recoge en una de las entrevistas: “Estás intentando responder a una necesidad real y de personas que ya están cerca” (144:3, Entrevista inicial FLR).

Además del festival, la participación en espacios como las mesas comunitarias de barrio, por ejemplo, en procesos de diagnóstico de salud comunitaria, amplía las oportunidades de implicación social y política de los y las jóvenes. Estas prácticas refuerzan la idea de la cultura como herramienta de transformación social y consolidan aprendizajes vinculados a la corresponsabilidad, la conciencia cívica y la participación comunitaria.

EP7. Las acciones fuera del barrio

Finalmente, el proyecto también se proyecta hacia la ciudadanía ampliada, a través de la implicación en actividades, festivales, movilizaciones y redes de ámbito metropolitano o estatal. Estas experiencias permiten a los y las jóvenes experimentar la ciudadanía más allá de lo local, asumir posicionamientos públicos y generar discursos propios en espacios más amplios.

Este tipo de acciones favorece la apertura del grupo a otros contextos, públicos y lenguajes, ampliando los marcos de referencia y las oportunidades de aprendizaje. Desde la coordinación del proyecto se subraya la importancia de facilitar el acceso a estos espacios externos y de ciudad: “Ya hemos empezado a hacerlo con la Gala Jove, faltaría incorporarlos a los intercambios” (195:1, Lectura Comi de Formació 10-10-23).

Entre las prácticas destacadas en este nivel se encuentran las salidas a ver espectáculos en la ciudad, que permiten conocer otras propuestas artísticas y situarse como público activo, así como la participación en iniciativas culturales de gran visibilidad, como el taller de zancos para el desfile de Reyes Magos organizado por el consistorio. Estas experiencias contribuyen a reforzar la confianza, el sentido de pertenencia a la vida cultural de la ciudad y el ejercicio de una ciudadanía activa en espacios más amplios.

5. DISCUSIÓN

5.1. La participación en el propio proyecto socioeducativo

La participación de las personas en el contexto del circo social busca satisfacer las necesidades individuales de las personas participantes, y a la vez abordar las necesidades reales del territorio. La conexión con el barrio y la comunidad es, por tanto, un aspecto clave del proyecto, como se refleja en la cita: “estàs intentant respondre a una necessitat real i de persones que ja són properes” (144:3, 63 en Entrevista Inicial FLR). En uno de los grupos de discusión se confirma esta idea, ya que “les permite adquirir las habilidades necesarias para implicarse posteriormente en otras iniciativas” (266:5 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3) El proyecto, por lo tanto, trasciende el espacio físico en el que se realiza, generando un impacto positivo en la vida cotidiana tanto de los participantes como de la comunidad en su conjunto.

Se trata de participación comunitaria. Carrasquilla et al. (2014) define la participación comunitaria como el proceso a través del cual las personas son protagonistas y se organizan para defender sus intereses, buscar soluciones a sus necesidades, etc. Es un concepto que habla de vínculo social y apoyo mutuo. Y nos la confirma una persona entrevistada cuando afirma que la participación es “una manera de que se conozcan, teniendo en cuenta que vivimos en un barrio con muchísima gente, muchas personas. Entonces es una manera de participar de la vida de un barrio, de la vida de la comunidad. Porque luego esa participación que se da en el grupo, mientras se hace la actividad, trasciende más allá de las cuatro paredes donde se trabaja” (133:10, 31 en Entrevista Inicial FJL).

Al no ser una actividad obligatoria, se crea un ambiente distendido que permite que cada persona participe según su interés y disponibilidad. “Vienen de manera voluntaria” (153:2, 60 in Observación 2023.6.28 Generació_CIRC_FICHA) y “se apuntan porque ellas quieren” (139:2, 72 in Entrevista inicial FJB). La acción voluntaria y responsable de asistir es un elemento imprescindible. Como señalan Novella y Llena (2018), la participación no puede ser obligatoria, ya que su esencia reside en una motivación auténtica: una necesidad intrínseca que impulse a las personas a movilizarse hacia el cambio. Para algunos, el proyecto va más allá de ser una actividad educativa y se convierte en un recurso vital para encontrar sentido a su vida. Como menciona una persona entrevistada: “El Generació Zirc és com un petit tresor que té aquesta persona que li permet tirar endavant i trobar el sentit de la seva vida” (148:15, 31 en Entrevista inicial TAI). Este testimonio subraya cómo el circo social juega un papel clave en el bienestar personal y el estudio de general Cultural Learning Alliance (2017) nos lo confirma: las personas involucradas en las artes tienen un 38 % más de probabilidades de reportar buena salud, resaltando su influencia en la calidad de vida y el bienestar.

A través de la participación en las actividades circenses, se promueven valores esenciales que impactan en los individuos, fortalecen la cohesión social del grupo y, en última instancia, benefician a la comunidad. Como se destaca en una de las entrevistas, lo que se busca con esto valores es “que influyan luego en el día a día de cada persona y en su comunidad” (133:5, 19 en Entrevista Inicial FJL). Y, tal como se destaca en un documento: “la funció de la cultura és alimentar les capacitats i potencialitats de la població amb petites i grans creacions amb informacions coneixements valors i sabers sovint imperceptibles però indispensables i insubstituïbles”

(252:3, 74 in Lectura memo_projecte Memòria anual 2020). Esta base es muy importante para poder construir la dinámica de implicación personal y colectiva. Tal como dicen Jordi Baltà y Eva García (2016), las actividades artísticas fomentan el desarrollo de habilidades esenciales como la confianza, la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y la expresión emocional.

De esta manera, las personas que forman parte del proyecto de circo social no son meros consumidores pasivos de productos culturales, sino que se convierten en protagonistas de sus propios procesos creativos. Son protagonistas de su propio desarrollo cultural, como refleja la cita: “que puguin ser protagonistes en la seva pròpia cultura, en el seu propi barri, en el seu propi dia a dia” (148:17, 33 en Entrevista inicial TAI). Y lo corrobora Monclús (2018) cuando sitúa que la participación facilita la reflexión sobre los valores y la realidad social a través de experiencias estéticas, y el arte ayuda a las personas a establecer relaciones sensibles con su entorno y a imaginar futuros posibles.

La creación de lazos sociales es un primer paso hacia la consolidación de una comunidad más unida. La participación se concibe como una herramienta de uso voluntario, fundamentada en un proceso de implicación tanto personal como colectiva, orientada hacia la mejora del individuo y su entorno (Alcántara, 2017). Como explica un entrevistado: “Cuando hablábamos lo de género. Si tú estás participando ahí. Ver las opiniones de los otros. Tú puedes dar la tuya. Ahí ya se genera como un conocimiento del otro” (139:8, 104 en Entrevista Inicial FJB). Y lo corrobora una de las profesionales comunitarias en el grupo de discusión cuando explica la fuerza del espacio compartido y la mirada positiva del grupo como base para la participación: “quan hem estat a Erratik, hi ha moments en què algú es bloqueja. Però l’abraçada col·lectiva, l’acompanyament i el procés per aconseguir fer-ho genera una alliberació increïble” (267:12 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16).

Este proceso de interacción y construcción de relaciones permite que el alumnado se sientan parte de algo más grande, lo que refuerza aún más su sentido de pertenencia: “veus que formes una petita part d’una part més gran. Si fos un projecte aïlladet crec que no hi hauria aquest sentiment de pertinença” (143:8, 88 en Entrevista Inicial FMC). Esta percepción conecta con Monclús (2018) cuando plantea que estas prácticas artísticas y culturales, si se realizan desde una perspectiva inclusiva, actúan como catalizadores para la participación ciudadana y la generación de redes de apoyo en comunidades desfavorecidas. Este proceso de conocimiento mutuo permite al alumnado construir redes de apoyo y confianza, fundamentales para la creación de una comunidad sólida y cohesionada a partir “dels valors de la persona i també de les relacions i del grup amb el seu context, i amb la comunitat” (148:1, 19 en Entrevista inicial TAI).

5.2. La participación en relación con el entorno

Uno de los aspectos clave señalados por las personas entrevistadas es la importancia de abrir las actividades del proyecto de circo social al barrio, con el objetivo de involucrar a la comunidad y abordar las problemáticas específicas de los barrios que rodean al Ateneu Popular 9 Barris. La apertura de estas actividades no solo busca dar visibilidad al proyecto, sino también generar un impacto directo en la comunidad a través de la participación. Ascensión Moreno (2016, p. 15) enmarca esta idea en la mediación artística donde define el arte y la educación como herramientas clave para “acompañar a personas y grupos en procesos de desarrollo

comunitario y en la construcción de una cultura de paz”. Tal como, se menciona en las entrevistas, las actividades “tenían que ser abiertas al barrio” (133:1, 10 en Entrevista Inicial FJL) ya que es “una manera de intentar conectar con la comunidad” (133:2, 10 en Entrevista Inicial FJL). La práctica circense fomenta conexiones con el entorno cercano, como la familia, las amistades o espacios comunitarios como plazas y centros sociales. Además, genera una mediación entre las personas participantes y su comunidad, provocando cambios en la percepción mutua (Lafortune y Bouchard, 2013).

La participación de las personas en el contexto del circo social tiene un impacto transformador en su desarrollo personal y en la percepción que la comunidad tiene de ellas. En concreto, este proyecto se erige como una herramienta clave para romper los estereotipos negativos asociados a la juventud, especialmente aquellos relacionados con el comportamiento antisocial o la falta de compromiso. Participar en el circo social permite que dejen de ser percibidos como “problemáticos” y pasen a ser vistos como personas creativas y con talento. “La participación [...] crea oportunidades para el desarrollo de capacidades, especialmente para aquellas personas que tradicionalmente han sido excluidas, y fomenta o expresa un sentimiento de identidad hacia una comunidad, siempre que se practique en clave de equidad” (Folgueiras, 2005, p. 58) y esto queda sustentado en la práctica diaria, como se señala en una de las entrevistas, la gran diferencia que hay entre que “te referencian como el que está en la esquina liándola o que te referencien como el que está haciendo malabares en la esquina. Hay un camino. Tienes un lenguaje artístico en lugar de un lenguaje beligerante” (137:18, 33 in Entrevista inicial FBC).

Un ejemplo claro es cuando las actividades del circo se llevan a las calles, involucrando a la comunidad de manera directa. El espacio público también juega un papel central en el enfoque del Ateneu. “És un treball educatiu i de transformació social a través de l’art que provoca que l’espai públic es converteixi en un lloc d’inclusió de respecte de diàleg i de visualització social dels seus participants com a membres de la comunitat” (251:5, 8 in Lectura memo_projecte Marc Pedagògic_versió DEF). Como uno de los entrevistados señala, “los mismos chavales que participan ven que el vecino les aplaude y le agradece y eso crea un cambio de relación en el barrio a la hora de verse” (133:12, 35 in Entrevista Inicial FJL). Este reconocimiento público refuerza la autoestima de las personas jóvenes, a la vez que mejora las dinámicas de interacción entre generaciones, creando un ambiente comunitario más inclusivo y comprensivo. Según Pérez (2008), el circo social cuando se practica en la comunidad, en entornos cercanos a los participantes, como plazas, calles o centros comunitarios, fomenta el sentimiento de pertenencia, el reconocimiento del grupo y la comunidad a la que se pertenece. Y tiene factores protectores y socializantes porque fortalece la confianza, la autoestima y el sentido del humor, mientras sensibiliza y potencia la reflexión de los participantes, sus familias y la comunidad.

6. CONCLUSIONES

Los resultados confirman que el circo social —y particularmente el proyecto Generació Zirc del Ateneu Popular 9 Barris— constituye un espacio privilegiado para el ejercicio activo de la ciudadanía y el desarrollo de competencias democráticas a través de prácticas educativas vivenciales. Lejos de reproducir modelos educativos convencionales, el proyecto ofrece un ecosistema donde la participación se despliega en múltiples dimensiones, activando una pedagogía de la horizontalidad, la creatividad y el compromiso colectivo.

La participación se posiciona como un elemento esencial en el modelo de ciudadanía del contexto del circo social en el Ateneu Popular 9 Barris, entendiéndose como involucramiento, y como un proceso de empoderamiento y protagonismo activo. Este enfoque permite que los y las participantes no sean meros receptores de actividades, sino actores clave en la construcción y dinamización de sus comunidades. La participación, promovida desde una perspectiva inclusiva, garantiza que todas las personas, independientemente de su edad o condición, puedan incidir activamente en su entorno.

Los siete espacios identificados permiten la experimentación democrática, y también crean condiciones estructurales para que la participación sea posible. En este sentido, el circo social funciona como un entorno protegido y abierto a la vez, donde los errores no penalizan y donde la colaboración supera al rendimiento individual como medida de éxito. Todo comienza en la clase, donde se establecen dinámicas grupales, se desarrollan habilidades técnicas y se fomenta la confianza mutua entre los participantes. El proceso de creación, por su parte, permite que la imaginación y la creatividad tomen protagonismo, ofreciendo un espacio donde los participantes pueden expresar sus ideas y resolver problemas de forma colaborativa. A su vez, el espectáculo o muestra final visibiliza y valida el trabajo realizado, promoviendo el reconocimiento social y generando reflexión comunitaria. La implicación activa en la construcción del proyecto refuerza el sentido de pertenencia y fomenta la responsabilidad compartida, mientras que las acciones en el Ateneu permiten a los participantes integrarse en actividades más amplias de la institución. Este vínculo se extiende a las acciones en el barrio, que conectan directamente al circo con el tejido social local, fortaleciendo su impacto. Por último, las acciones fuera del barrio amplían el alcance del proyecto, conectando aprendizajes y prácticas con contextos globales y enriqueciendo la experiencia de los participantes.

Estos primeros resultados aportan al campo de la acción social y educativa una sistematización inédita de espacios de participación en el contexto del circo social, visibilizan el papel del equipo educativo como generador de ciudadanía, proponen una lectura del arte como dispositivo pedagógico y político, en el que lo estético se entrelaza con lo ético y lo social; e introducen una mirada crítica y situada sobre las competencias para una cultura democrática, al evidenciar cómo se aprenden en contextos educativos, artísticos y comunitarios.

Entre las principales limitaciones se encuentran el carácter contextual del estudio, centrado en un único caso, que si bien permite profundidad analítica, limita la generalización de resultados, la escasez de estudios académicos específicos sobre circo social con perspectiva educativa crítica, lo que obliga a establecer puentes conceptuales con marcos afines y las restricciones logísticas y de recursos durante el trabajo de campo, que condicionaron la duración y frecuencia de las observaciones y entrevistas.

Una posible línea de indagación futura sería explorar la transferibilidad de las competencias ciudadanas desarrolladas en el circo social a otros ámbitos de la vida.

7. AGRADECIMIENTOS

Expresar el agradecimiento a los y las profesionales del circo social, especialmente a Generació Zirc y al Ateneu Popular 9 Barris por su apoyo y colaboración en este proceso de investigación.

Su generosidad al facilitar el acceso al campo y su activa participación hicieron posible el desarrollo de este estudio.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. (coord). (2016). *Circo, educación y transformación social. El proyecto pedagógico del Ateneu Popular 9 Barris*. Neret.
- Alcántara, A. (2017). Corresponsabilitat i empoderament. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 26.
- Alcántara, A. (2022). *El circo social en la construcción de ciudadanía. Un estudio desde las competencias ciudadanas para una cultura democrática*. [Trabajo de final de máster, Universidad de Barcelona]. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/188842>
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, vol. 35, no. 4, pp. 216-224.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Baltà, J. y Garcia, E. (2016). *Nous entorns de creació i intervenció: Informe-diagnòstic de les arts escèniques aplicades*. Observatori de les Arts Escèniques Aplicades, Institut del Teatre, Diputació de Barcelona.
- Ballester, A. (2019). *Circ social i Treball Social. Una experiència de circ amb centres educatius a l'Ateneu Popular 9 Barris*. [Tesi de Doctorat, Universitat de Barcelona]. Depósito digital de la Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/172091>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa. Colección Pedagogía Social.
- Cabrera-Rodríguez, F. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 112-124. <https://doi.org/10.1344/reire2011.4.2428>
- Carrillo, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Educar* 2, vol. 49(2), 207-226.
- Chomsky, N. (2020). *Cooperación o extinción*. Penguin Random House, Grupo Editorial.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Consejo de Europa. (2005). *Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad (Convenio de Faro)*. Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention>
- Consejo de Europa. (2018). *Competencias para una cultura democrática: Convivir en plena igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. IPEDEHP – Instituto EDUCA - IESPP CREA.
- Cultural Learning Alliance (CLA). (2017). *ImagineNation: The value of Cultural Learning*. The Cultural Learning Alliance (CLA).
- Dubois, A., Flora, K. y Tollet, D. (2014). *Circus Transformation. A guide book for a social circus trainer*. European Commission. LifeLong Learning Program.

- Esteban, M. B., y Ferrús, L. (2025). Sentido de agencia y participación liderada de las infancias y adolescencias. En Novella, A. y Llena, A (ed.), *Cultura democrática e infancias. Claves para una participación activa* (pp. 39-56). Editorial Octaedro.
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento. Programa de formación para una participación intercultural*. [Tesi de Doctorado - Universidad de Barcelona]. Arxiu Institucional de la Universidad de Barcelona.
- Fonseca, J. (2018). Sociedades en transformación: retos para el acceso a la ciudadanía y la participación. Dentro: Colectivo JIPS (ed.), *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio: propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa* (p. 99-120). Ediciones Aljibe.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti. Unicef.
- Lafortune, M. y Bouchard, M. (2013). *Guía para el formador de circo social*. Cirque du Monde de Cirque du Soleil.
- López-Noguero, F. y Pérez, G. (2012). *La educación social del S.XXI. Un esfuerzo de aclaración* [Conferencia]. I Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y Praxis educativa. Innovagorgia.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass education series.
- Monclús, C. (2018). *Cultura, animació i gestió cultural*. Editorial Animacionet.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía Didáctica. Universidad Surcolombiana.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Novella, A. y Llena, A. (2024). *Impulsem la participació d'infants en serveis i projectes municipals: Guia pràctica*. Ajuntament de Barcelona.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pérez, M. (2008). *El circo social como herramienta de intervención comunitaria para la prevención de conductas de riesgo psicosocial: un estudio cualitativo a partir de las vivencias de adolescentes y jóvenes del programa Previene-Conace de circo social de la comuna de Maipu*. [Tesis de Máster, Universidad de Santo Tomas] Escuela de Psicología de Santiago de Chile.
- Pérez, M. (2019). *Detrás del Coreto. Desarrollo del Circo Social en Chile*. Ong Coreto.
- Rodríguez-Villasante, T. (2002). *La investigación social participativa*. El Viejo Topo
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suskind, L. y Elliot, M. (1983). *Paternalism, conflict and Coproduction*. Plenum Press.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

UNESCO. (2007). *Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales*. Universidad de Friburgo.

Ytarte, R., Moreno, R. e Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14, pág. 49-69.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

INVESTIGACIONES

Educación artística y empoderamiento infantil: la cocreación coral como pedagogía crítica en contextos híbridos de aprendizaje

Arts Education and Child Empowerment: Choral Co-Creation as a Critical Pedagogy in Hybrid Learning Contexts

Guillermo Lana Martín* y Jordi Riera Romaní**

Recibido: 18 de noviembre de 2025 **Aceptado:** 3 de enero de 2026 **Publicado:** 31 de enero de 2026

To cite this article: Lana Martín, G. y Riera Romaní, J. (2026). Educación artística y empoderamiento infantil: la cocreación coral como pedagogía crítica en contextos híbridos de aprendizaje. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 103-130. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22539>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22539>

RESUMEN

Este estudio presenta los resultados preliminares del proyecto CoCREA!, una experiencia de cocreación coral escénica con niños y niñas de 8 a 18 años, desarrollada en contextos educativos híbridos entre el Régimen General y el Régimen Especial en la localidad de Llinars del Vallès (Cataluña). Desde una perspectiva de pedagogía social crítica, el proyecto se fundamenta en la Metodología Educativa Coral no Convencional (MECC), que articula música, teatro y educación emocional en procesos de creación colectiva. Mediante un diseño metodológico mixto, longitudinal y participativo, se implementaron cuestionarios pre y post, entrevistas, grupos focales y dispositivos escénicos con función evaluativa. Los resultados muestran mejoras significativas en competencias musicales, aumento de la motivación y de la proyección vocacional artística, así como una transformación emocional y simbólica en el alumnado. A nivel comunitario, se evidenció una apropiación social sostenida y la consolidación de una gobernanza compartida entre centros, familias y agentes artísticos. No obstante, también se identificaron tensiones estructurales que limitan la sostenibilidad del modelo: resistencia institucional a la educación emocional, rigidez curricular, escasez de perfiles híbridos y falta de articulación entre regímenes educativos. La discusión interpreta estas tensiones como síntomas del potencial disruptivo del arte cocreativo, y propone su integración como práctica pedagógica emancipadora en el marco de una educación más justa, inclusiva y transformadora. CoCREA! no solo produce arte: produce comunidad, sentido y ciudadanía crítica desde la infancia.

Palabras clave: educación basada en las artes; participación estudiantil; justicia social; derechos de la infancia; participación comunitaria

ABSTRACT

This study presents the preliminary results of CoCREA!, an experience of choral and theatrical co-creation involving children aged 8 to 18, developed in hybrid educational contexts that bridge the General and Special Education Regimes in Llinars del Vallès (Catalonia). Grounded in a critical social pedagogy perspective, the project



*Guillermo Lana Martín

[0009-0001-7887-9401](https://orcid.org/0009-0001-7887-9401)

Fundación Blanquerna. (España)

Universitat Ramon Llull. (España)

guillermolm1@blanquerna.url.edu

**Jordi Riera Romaní

[0000-0003-4567-8088](https://orcid.org/0000-0003-4567-8088)

Fundación Blanquerna. (España)

Universitat Ramon Llull. (España)

jordirr@blanquerna.url.edu



is based on the Non-Conventional Choral Educational Methodology (MECC), which integrates music, theatre, and emotional education through collective creative processes. Using a mixed, longitudinal, and participatory design, the study implemented pre- and post-intervention questionnaires, interviews, focus groups, and performative devices with evaluative functions. The results show significant improvements in musical competencies, increased motivation and artistic vocation, and notable emotional and symbolic transformations among participants. At the community level, sustained social appropriation and the consolidation of shared governance among schools, families, and artistic agents were observed. However, structural tensions were also identified that limit the model's sustainability: institutional resistance to emotional education, curricular rigidity, scarcity of hybrid professional profiles, and weak articulation between educational regimes. The discussion interprets these tensions as evidence of the disruptive potential of co-creative art and proposes its integration as an emancipatory pedagogical practice within a more just, inclusive, and transformative education. CoCREA! does not merely produce art — it produces community, meaning, and critical citizenship from childhood onward.

Keywords: Arts-Based Education; Student Participation; Social Justice; Children's Rights; Community Participation

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XIX, Henry Wadsworth afirmó que “la música es el lenguaje universal de la humanidad” (Gottlieb, 2019; Mehr et al., 2019). Diversos estudios contemporáneos confirmaron esta idea parcialmente, al identificar patrones comunes —como el ritmo o ciertas funciones sociales de la música— en múltiples culturas, lo que apunta a una gramática musical compartida (Mehr et al., 2018; Savage et al., 2017). Sin embargo, la experiencia musical es también subjetiva y única.

Martha Nussbaum matizó esta idea al afirmar: “puede que la música sea universal en el sentido de que personas muy separadas por su lenguaje y su cultura pueden aprender a amar la misma música” (Nussbaum, 2008, p. 300). Para que la música se convierta en lenguaje expresivo debe ser sentida, compartida y situada, pues su poder radica menos en los universales formales que en la capacidad de articular experiencias vitales (Barenboim, 2008).

Esta dimensión individual conecta con la noción de inteligencia emocional de Goleman (1996), quien subraya la importancia de comprender la música no solo como objeto estético, sino como herramienta de autoconocimiento, regulación afectiva y vínculo social. Aunque existen respuestas fisiológicas universales al estímulo sonoro, el significado emocional atribuido a cada pieza es profundamente personal (Mosquera Cabrera, 2013; Montalvo Herdoíza & Moreira-Vera, 2016). Cuando pasamos de escuchar a interpretar, la música se convierte en comunicación emocional que exige trabajo técnico, autoconocimiento y gestión afectiva (Bisquerra & Pérez, 2007), especialmente en la infancia y la adolescencia, etapas marcadas por bloqueos emocionales y miedo al juicio externo.

1.1. La deriva tecnocrática y la marginalidad del arte en la educación

Esta riqueza subjetiva contrasta con la deriva tecnocrática del sistema educativo contemporáneo. La lógica estandarizadora y la obsesión por resultados cuantificables han desplazado progresivamente las dimensiones expresivas, comunitarias y emocionales del hecho educativo, relegando las artes a un lugar marginal, concebidas como adorno o complemento recreativo (Eisner, 2002; Giroux, 2020). En este marco, la educación artística se considera con frecuencia un espacio motivacional o destinado al “talento”, pero rara vez se reconoce como pilar epistemológico para la

construcción de ciudadanía crítica y el desarrollo integral (Abbs, 2003; Nida-Rümelin, 2006). Esta visión instrumental privilegia lo cognitivo estandarizado frente a experiencias sensibles y contextualizadas. En contextos como el español y el catalán, esta marginalidad se agrava por la falta de articulación entre el Régimen General (RG) y el Régimen Especial (RE), lo que genera barreras estructurales y limita el acceso universal a la educación artística.

1.2. El arte cocreativo como práctica emancipadora

Frente a este panorama, las pedagogías críticas recuerdan que la educación no es un acto neutral, sino un proceso ético y político (Freire, 2023; Giroux, 2020; hooks, 1994). Negar a la infancia el acceso a experiencias artísticas significativas implica restringir su agencia cultural y simbólica. Diversos estudios evidencian que la participación en prácticas artísticas cocreativas o corales potencia el bienestar emocional, el sentido de pertenencia y la autoestima del alumnado, especialmente en contextos de vulnerabilidad (Creech et al., 2013; Rinaldi, 2021; Robinson, 1994).

Una viñeta recogida en el proyecto CoCREA! ilustra esta potencialidad: una estudiante señaló que, al cantar en grupo, “se sintió capaz de expresar emociones bloqueadas y de descubrirse a sí misma en la mirada de los demás”. Estas voces muestran que la educación artística no es un lujo, sino un espacio de restitución simbólica y de construcción de ciudadanía.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

El presente trabajo se inscribe en una perspectiva crítica que no se limita a describir el sistema educativo, sino que se compromete activamente con su transformación. Sus objetivos principales son aportar evidencia sobre el potencial emancipador del arte cocreativo en contextos educativos híbridos, analizar las tensiones estructurales que dificultan su implementación —especialmente la fragmentación entre regímenes formativos— y proponer la Metodología Educativa Coral no Convencional (MECC) como modelo alternativo que articula inclusión, equidad y justicia educativa.

De esta manera, se plantea la siguiente pregunta central: ¿de qué manera el arte cocreativo, implementado a través de la MECC, contribuye a mejorar las competencias musicales, fortalecer la dimensión socioemocional y generar dinámicas comunitarias sostenibles en contextos educativos híbridos?

Para responderla, se adopta un enfoque cualitativo-crítico, participativo y longitudinal, enmarcado en la tradición de la investigación-acción y la etnografía educativa. Este diseño resulta idóneo para captar tanto los impactos observables como los significados vividos, alineándose con la finalidad de generar transformación social desde la práctica educativa.

El estudio forma parte de una investigación doctoral en curso y constituye una contribución original centrada en la defensa del arte cocreativo no como suplemento opcional, sino como derecho formativo fundamental y motor estructural de transformación educativa y social.

El artículo presenta los fundamentos teóricos, el diseño metodológico y los primeros resultados del proyecto CoCREA!, aportando al debate sobre arte, infancia y justicia educativa. Se dirige a investigadores/as en pedagogía social, docentes de música y agentes culturales interesados

en repensar el papel del arte en la educación contemporánea, desde la convicción de que el arte cocreativo constituye tanto un derecho formativo como un motor de cambio social.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Educación artística y exclusión estructural

El sistema educativo contemporáneo, especialmente en el Régimen General (RG), se ha sustentado históricamente en una jerarquía disciplinar que otorga centralidad a los saberes instrumentales (lengua, matemáticas, ciencias), relegando las artes a un plano marginal (Apple, 1997; Díaz Gómez, 2005). A ello contribuyen los sistemas de evaluación estandarizada, centrados en aprendizajes cuantificables frente a procesos creativos y colaborativos cuya riqueza requiere instrumentos cualitativos más complejos (Zabala & Arnau, 2007).

La transición del paradigma STEM hacia el STEAM introdujo formalmente las artes en los currículos, presentándolas como un avance hacia modelos más creativos y transdisciplinares. Sin embargo, esta incorporación sigue siendo superficial, pues no logra situar la educación artística como eje de la formación integral (véase Abbs, 2003; Nida-Rümelin, 2006).

La investigación ha mostrado que esta exclusión carece de fundamento: la educación artística potencia tanto dimensiones emocionales y sociales como cognitivas y comunitarias. Hallam (2010) señala la relación entre práctica musical, memoria y atención, y Chao-Fernández et al. (2020) identifican mejoras en la concentración y la organización grupal. El valor del arte trasciende así la motivación o el bienestar emocional: constituye un recurso formativo integral.

Sin embargo, varios autores alertan del riesgo de reducir el arte a instrumento de refuerzo cognitivo o terapia emocional, desvirtuando su carácter cultural y su condición de derecho formativo (Eisner, 2002; Burnard, 2012). El problema es epistemológico: el arte se percibe como complemento carente de objetividad, lo que dificulta su consolidación curricular. Este círculo vicioso —menor formación docente en artes que legitima su marginalidad— no responde a la falta de valor pedagógico, sino a una lógica tecnocrática que privilegia lo medible y niega al arte estatus de conocimiento.

3.2. Fragmentación institucional: RG vs. RE

En el contexto español y catalán, la dualidad entre el Régimen General (RG) —educación obligatoria— y el Régimen Especial (RE) —enseñanzas artísticas específicas— ha generado una fragmentación estructural. Ambos responden a lógicas normativas y epistemológicas distintas, lo que ha configurado una desconexión persistente. Esta separación profundiza la marginalidad histórica de las artes en la escuela y afecta con especial intensidad a la infancia en situación de vulnerabilidad socioeconómica o territorial, consolidando un modelo excluyente donde el acceso cultural depende del capital económico y simbólico de origen (Atkinson, 2025; Mateu Luján, 2021).

Este escenario deriva en un doble déficit formativo. En el RG (universidades), los futuros docentes reciben una formación pedagógica sólida, pero con preparación musical limitada (12-14 % de los créditos), lo que dificulta garantizar un acceso significativo a la educación musical. En el

RE, a través de conservatorios y escuelas de música, se prioriza la excelencia técnica, pero se descuida la formación pedagógica (Casals Ibáñez & Viladot Vallverdú, 2010; López García et al., 2017). Así, coexisten escuelas con docentes poco cualificados musicalmente y conservatorios que forman intérpretes sin suficientes herramientas educativas.

El acceso al RE formal está además mediado por pruebas de ingreso que requieren conocimientos previos, generalmente adquiridos en entornos con alto capital cultural y económico. Esto convierte al RE en un filtro socioeconómico que restringe la continuidad de trayectorias musicales. La ausencia de reconocimiento cruzado de competencias y la escasa permeabilidad institucional impiden articular una formación inclusiva y sostenible. En consecuencia, el sistema ofrece experiencias musicales fragmentadas y desiguales, limitando la posibilidad de vivir el arte como derecho cultural universal.

3.3. Arte como práctica emancipadora: aportaciones de la pedagogía social crítica

La pedagogía social crítica sostiene que la educación no es un acto neutro, sino un proceso ético-político atravesado por valores e intereses (Freire, 2023; hooks, 1994; Giroux, 2020). Desde esta mirada, el arte se configura como derecho cultural básico y espacio simbólico donde la infancia ejerce agencia y derecho a la palabra (Freire, 2023; Lundy, 2007; Rinaldi, 2021). Educar implica formar sujetos capaces de resistir la lógica del capital y construir comunidad (hooks, 1994; Giroux, 2020). En este sentido, la educación artística se convierte en terreno privilegiado para cuestionar la lógica reproductiva de la escuela tecnocrática y abrir espacios de expresión y acción colectiva. Reducirla a un recurso motivacional supone despojarla de su potencial transformador.

Para Freire (2023), la educación es práctica de libertad orientada a la conciencia crítica y la acción transformadora. Negar el acceso a la cultura y a la expresión simbólica equivale a ejercer una forma de opresión, especialmente sobre la infancia en situación de vulnerabilidad, mediante dispositivos aparentemente neutros como el currículo fragmentado o los regímenes educativos escindidos. Lundy (2007) reivindica que la voz infantil debe ocupar un lugar central en la práctica educativa, mientras que Rinaldi (2021) subraya que la participación artística enriquece tanto al individuo como a la comunidad. Sin metodologías sensibles y dialógicas, la participación infantil corre el riesgo de reducirse a un gesto consultivo sin incidencia real (Wyness, 2012).

La literatura sobre experiencias comunitarias refuerza esta visión. Kester (2011) describe cómo la cocreación cultural activa deliberación colectiva y acción política; Matarasso (2019) destaca el valor democratizador del arte comunitario; y Westerlund y Gaunt (2022) muestran que las pedagogías participativas legitiman voces marginadas. Estas propuestas coinciden en concebir la educación artística como práctica inclusiva y contextual que fomenta vínculos significativos y agencia crítica (Rabkin & Hedberg, 2011; Burnard, 2012; McPherson & Welch, 2018).

Desde este marco, el arte cocreativo emerge como herramienta pedagógica clave al facilitar subjetivación, diálogo y sentido compartido. En el ámbito educativo, estas prácticas rompen con la lógica transmisiva y promueven espacios dialógicos, colaborativos y culturalmente situados (Kester, 2011), donde cuerpo, pensamiento y afectividad se integran en un aprendizaje expresivo y relacional. Recuperar el valor del arte como experiencia cultural y política implica situar a la

infancia en el centro de los procesos de construcción comunitaria. Solo metodologías cocreativas y dialógicas pueden transformar las artes de recurso accesorio a motor de emancipación social.

3.4. CoCREA!: una intervención situada desde la educación musical crítica

En este contexto, el proyecto CoCREA! (Comunidad, Ópera y Cocreación Infantil) se configura como una propuesta de investigación-acción participativa que impulsa la creación de óperas infantiles cocreadas con niños y niñas como protagonistas. Su finalidad es democratizar el acceso a la educación musical, reforzar los vínculos comunitarios y generar aprendizajes significativos desde una mirada crítica.

El proyecto se articula a través de la Metodología Educativa Coral no Convencional (MECC), que integra música, teatro, danza y audiovisual en una experiencia transformadora (Jiménez Mediano, 2014; Sastre Morcillo, 2014; Pellitteri et al., 1999). Desde esta lógica, CoCREA! conecta escuelas, centros artísticos, familias y agentes comunitarios para superar la fragmentación entre RG y RE.

El proceso creativo combina tiempos lectivos y extraescolares concebidos como espacios formativos, comunitarios y artísticos. Los talleres de cocreación permiten elaborar letras, músicas, dramaturgia, escenografía y coreografías de manera compartida, fomentando la creatividad, la expresión y el trabajo cooperativo. Estas propuestas se contrastan en Jornadas Creativas y Asambleas Comunitarias, donde se toman decisiones colectivas y se refuerza la dimensión democrática e intergeneracional del proyecto.

Posteriormente, la edición y composición final de la ópera —ajustes musicales, coherencia dramática y edición del libreto— se realizan mediante talleres participativos que garantizan calidad y sentido de autoría compartida. Los ensayos corales, teatrales y coreográficos, desarrollados en centros escolares y artísticos, permiten trabajar interpretación vocal, escénica y corporal con acompañamiento profesional. Paralelamente, se crea escenografía, vestuario y recursos audiovisuales con criterios de sostenibilidad y participación comunitaria, incorporando ecodiseño y *videomapping*.

El proceso culmina con la representación pública en el Teatre Auditori de Llinars y otras localidades y Teatros-Auditorios, seguida de una fase de evaluación y transferencia que incluye seguimiento psicopedagógico, publicaciones y difusión cultural. Más allá del resultado escénico, cada fase se concibe como espacio de encuentro y construcción comunitaria, donde el arte actúa como motor pedagógico y social.

La práctica coral, por su dimensión colectiva, ha mostrado efectos positivos sobre bienestar emocional, autoestima y sentido de pertenencia (Creech et al., 2013). CoCREA! retoma esta evidencia para ir más allá de la técnica y proponer una educación musical que potencie expresión y resiliencia en contextos vulnerables. En coherencia con la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), se defiende una participación radical que sitúe la voz infantil en el centro —tanto literal (voz cantada) como simbólicamente (agencia transformadora)—.

Incluso el nombre del proyecto condensa su sentido: “CREA” destaca el acto de crear como núcleo ético y político; el prefijo “Co-” remite a comunidad, cocreación y corresponsabilidad;

y el signo de exclamación evoca una “i” invertida, situando a la infancia como eje del proceso educativo-artístico.

3.5. Una pedagogía coral crítica: fundamentos y principios de la MECC

La MECC representa un enfoque pedagógico-artístico que trasciende la práctica coral tradicional para configurarse como metodología interdisciplinaria, horizontal y cocreativa. Surge ante la ausencia de propuestas escénico-corales integradoras en la educación musical infantil y juvenil y frente a los límites de modelos jerárquicos centrados en la técnica vocal. Inspirada en el aprendizaje significativo, la educación emocional (Bisquerra & Pérez, 2007) y la pedagogía del empoderamiento (Freire, 2023), redefine el canto coral como una experiencia educativa transformadora.

Sus principios clave se organizan en tres ejes:

- **Horizontalidad:** rompe con la dirección coral unidireccional. La voz se descubre y se comparte, convirtiendo el canto en un acto de autenticidad y reconocimiento mutuo.
- **Interdisciplinariedad:** integra canto, improvisación, teatro, danza, artes visuales y digitales, generando un proceso sensorial y situado.
- **Cocreación:** los participantes son coautores de música, libreto y escenografía, lo que fortalece su autonomía, pertenencia y agencia cultural.

La MECC articula pedagogía expresiva, educación emocional (Bisquerra Alzina, 2003) y musicología crítica (Abrahams, 2005), promoviendo aprendizajes donde lo técnico y lo vital, lo singular y lo colectivo se entrelazan. Su objetivo no es formar intérpretes pasivos, sino sujetos críticos capaces de apropiarse del lenguaje artístico para transformar su entorno.

La implementación se realiza mediante codocencia entre docentes del RG y RE, artistas y agentes comunitarios, configurando un ecosistema compartido, flexible y riguroso que respeta los tiempos y lenguajes de cada disciplina.

Este planteamiento se alinea con investigaciones que reivindican una educación artística inclusiva, emocional y comunitaria (Westerlund & Gaunt, 2022; Rabkin & Hedberg, 2011; hooks, 1994; Giroux, 2020). La MECC constituye así una apuesta ética y política por la centralidad del arte en la construcción de ciudadanía crítica y justicia educativa.

3.6. Cocreación escénica como subversión simbólica y legitimación cultural

CoCREA! se inscribe en la tradición del arte comunitario con vocación transformadora (Matarasso, 2019) allí donde las reformas tecnocráticas reducen el aprendizaje a competencias medibles, la cocreación artística abre espacios de libertad y reapropiación cultural.

Fiel a este enfoque participativo, la metodología subvierte las jerarquías escénicas tradicionales: no impone una obra cerrada, sino que impulsa un proceso horizontal en el que la voz infantil se descubre y articula colectivamente. Como señala Figueras Ferrer (2022) estos procesos permiten al alumnado convertirse en creador de su propia cultura, no mero reproductor de modelos externos.

La literatura ha destacado este potencial: Kester (2011) describe cómo la cocreación cultural favorece prácticas dialógicas de deliberación colectiva; Matarasso (2019) enfatiza su capacidad de redistribuir recursos simbólicos; y Westerlund y Gaunt (2022) subrayan que las pedagogías artísticas participativas legitiman voces marginadas.

Desde esta perspectiva, la cocreación escénica no solo innova en lo metodológico, sino que subvierte jerarquías tradicionales, reconfigurando las relaciones de poder. La escena se convierte en espacio de restitución simbólica donde niños y niñas se reconocen como protagonistas de la cultura y no como simples consumidores. No se trata de un recurso didáctico accesorio, sino de una estrategia política y cultural que sitúa la voz infantil en el centro y legitima el arte como derecho.

4. METODOLOGÍA

El estudio adopta un diseño metodológico mixto, longitudinal y participativo, sustentado en la tradición de la investigación-acción y la etnografía educativa, con el propósito de comprender y transformar contextos reales a través de procesos de cocreación artística. Este, combina métodos cualitativos y cuantitativos y se desarrolla de manera cronológica y narrativa, estructurada en tres fases (2023-2027) que articulan el diseño, la implementación y la evaluación del proyecto CoCREA!

El análisis de datos se realiza mediante codificación temática y triangulación de fuentes etnográficas, narrativas y artísticas, garantizando una interpretación situada, crítica y reflexiva de las experiencias cocreativas. Este diseño se seleccionó por su idoneidad para vincular investigación y práctica educativa, permitiendo validar la MECC como modelo pedagógico orientado a la inclusión, la participación y la justicia educativa.

4.1. Posicionamiento metodológico

La investigación se enmarca en un enfoque mixto, participativo y dialógico, orientado a comprender y transformar contextos educativos mediante procesos cocreativos vinculados al arte comunitario. La estrategia articula la investigación-acción participativa (Kemmis et al., 2014), los enfoques etnográficos (Flick, 2011; Pink et al., 2019; Green & Bloome, 2004), y una perspectiva humanístico-interpretativa (Creswell & Creswell, 2018), integrando producción artística y generación de conocimiento.

Esta combinación permite triangular datos cualitativos y cuantitativos, captando tanto impactos observables como transformaciones experienciales. Se inscribe en los planteamientos de la investigación artística y pedagógica (Leavy, 2009; Saldaña, 2011), que reconocen el valor epistémico de la experiencia estética y su potencial para producir conocimiento desde la práctica.

4.2. Diseño secuencial del estudio

El estudio se estructuró en tres fases secuenciales, que permitieron articular progresivamente el modelo de intervención y su evaluación sistemática:

–Fase 1 | Estudio piloto (2023-2024)

Se combinó una exploración inicial mediante observación no experimental (Arnal Agustín et al., 1992) y con una intervención basada en la adaptación cocreativa de un musical infantil. Esta experiencia permitió aplicar por primera vez la MECC, validarla parcialmente e identificar dinámicas grupales relevantes, así como ajustar los protocolos metodológicos.

–Fase 2 | Proyecto en curso (2024-2026)

Actualmente en desarrollo, esta fase implica la creación y representación de una ópera comunitaria original sobre los derechos de la infancia. Esta se implementa en formatos formales (ensayos, sesiones curriculares) y no formales (Jornadas Creativas, asambleas, encuentros intergeneracionales), bajo una planificación flexible, destacándose la inclusión de dispositivos cocreativos intersectoriales para consolidar redes entre escuela, comunidad y territorio.

–Fase 3 | Transferencia y proyección (2026-2027)

Se centrará en la devolución de resultados y la transferencia del modelo mediante:

- Metaevaluación participativa con los agentes implicados.
- Diseño de materiales replicables (guías, rúbricas, cápsulas).
- Activación de redes para la escalabilidad territorial.
- Difusión científica hacia comunidades académicas, profesionales y sociales.

4.3. Participantes en el estudio y fuentes de datos

El grupo experimental estuvo formado por 182 niños y niñas: 102 de la Escola Municipal de Música de Llinars del Vallès (EMMLLV), 30 de la Escola Damià Mateu (EDM) y 50 de la Escola Salvador Sanromà (ESS), con edades entre 8 y 18 años. Se constituyó además un grupo control de 100 estudiantes no participantes, pertenecientes a la EMMLLV, que no integraban agrupaciones corales ni proyectos artísticos colaborativos, a fin de garantizar la comparabilidad de variables socioeducativas y emocionales.

La selección de centros respondió a criterios de heterogeneidad sociocultural, accesibilidad institucional y viabilidad operativa, priorizando aquellos con disposición a desarrollar procesos cocreativos sostenibles. En la fase piloto (2023-2024) participó la EDM, y en la actual (2025-2026) la ESS. La EMMLLV actuó como institución nodal y garantizó la continuidad del proyecto y su enraizamiento territorial.

También colaboraron una escuela de danza local, el Ayuntamiento, el Teatre Auditori de Llinars del Vallès, profesorado de ambos regímenes (general y especial), equipos artísticos, familias y agentes comunitarios, configurando un ecosistema cocreativo intersectorial coherente con la lógica relacional del proyecto.

4.4. Estructura y desarrollo temporal

Durante el curso 2023/2024 se realizaron 74 sesiones de 45 minutos (con los grupos A y B), 37 sesiones de 2 horas (grupo C), 10 sesiones mensuales de 3 horas (conjunto A-B-C) y 5 interven-

ciones de 3 horas (grupo D), además de 4 sesiones conjuntas de 2 h 30 min y dos conciertos finales. En 2024/2025 se mantuvo una estructura similar, con más de 120 sesiones anuales entre espacios escolares, comunitarios y escénicos. Durante 2025/2026 la intervención continúa en desarrollo, manteniendo la planificación establecida.

El estudio se desarrolló en Llinars del Vallès (Barcelona), municipio semiurbano representativo de las cuotas poblacionales del IDESCAT en distribución etaria y socioeconómica. El alumnado presenta un perfil heterogéneo, con 26,25 % de género masculino, y se inserta en un entorno educativo diverso, con presencia de alumnado de origen migrante y fuerte implicación comunitaria.

4.5. Equipo investigador y relación con el campo

El proyecto fue coordinado por el grupo PSITIC (Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC) de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna – Universitat Ramon Llull. El equipo estuvo compuesto por Jordi Riera Romaní catedrático de Educación y director escénico, y Guillermo Lana Martín, investigador predoctoral, profesor titular y jefe de estudios de la EMMLLV y director artístico del proyecto CoCREA!.

Jordi Riera Romaní no mantenía relación previa con los participantes, aportando una mirada académica independiente. Guillermo Lana Martín, responsable de campo, mantenía una relación docente con parte del alumnado, lo que facilitó la confianza y la implicación, aunque requirió reflexividad metodológica para preservar la distancia analítica. Para minimizar sesgos se aplicaron estrategias éticas y metodológicas:

- Presencia de observadores externos en determinadas sesiones.
- Triangulación analítica con otros miembros del grupo PSITIC.
- Revisión cruzada de los registros audiovisuales y de los diarios de campo.

Todos los participantes —familias, alumnado y profesorado— fueron informados de la naturaleza investigadora del proyecto, participando de forma libre y voluntaria. En coherencia con la investigación-acción participativa, la relación investigador-participante se concibió como vínculo dialógico y horizontal, donde los niños y niñas —y toda la comunidad educativa— se convirtieron en coautores del proceso educativo y artístico.

4.6. Captación y selección de participantes

El proceso de captación combinó criterios éticos y metodológicos, garantizando transparencia y consentimiento informado. Se articuló en cuatro fases sucesivas:

- **Comunicación inicial:** se envió un correo informativo a toda la comunidad educativa —familias, alumnado y profesorado— explicando los objetivos generales del proyecto CoCREA!, su naturaleza investigadora y los principios éticos que lo sustentaban.
- **Reuniones presenciales:** se organizaron encuentros en las escuelas participantes para detallar las fases del estudio, los compromisos de participación y los derechos de confidencialidad, desistimiento y uso responsable de los datos.

- **Seguimiento individualizado:** se contactó por teléfono y correo electrónico con las familias que no pudieron asistir, asegurando que todas dispusieran de la información completa antes de formalizar el consentimiento.
- **Entrevistas iniciales:** se realizaron reuniones con alumnado y familias para recoger percepciones previas, resolver dudas y confirmar la comprensión plena del proceso.

Todos los miembros de las agrupaciones corales A, B, C y D participaron de manera voluntaria, salvo abandonos naturales (traslados, cambios de actividad o causas personales). Los datos previos se conservaron siguiendo las normas éticas para estudios longitudinales.

La muestra total alcanzó 132 participantes directos, mantenidos de forma estable durante tres cursos. No se ofrecieron incentivos económicos y todos los procedimientos siguieron las normas éticas institucionales de la URL y del grupo PSITIC, garantizando anonimato, confidencialidad y consentimiento informado.

El propósito del estudio se comunicó de forma clara: analizar el impacto educativo, emocional y comunitario de la cocreación artística en la infancia, comprometiéndose a utilizar los datos únicamente con fines científicos y de mejora educativa.

4.6.1. Criterios de selección y composición muestral

La selección de los participantes respondió a la lógica de la investigación-acción participativa, combinando muestreo intencional por conveniencia para el grupo experimental y muestreo estratificado para el grupo control. Esta estrategia permitió garantizar la diversidad educativa y social, así como la viabilidad práctica del trabajo en campo.

- **Grupo experimental:** integrado por las agrupaciones corales A, B y C de la EMMLLV y por alumnado de 4.º de Primaria de la ESS. Los criterios de inclusión fueron:
 - Pertenecer al ecosistema educativo y comunitario del proyecto.
 - Disponer de continuidad temporal y estabilidad grupal suficientes para el seguimiento longitudinal.
 - Representar distintos rangos de edad, niveles musicales y grados de madurez vocal, asegurando diversidad interna para el análisis cualitativo.
- **Grupo control:** constituido por 100 estudiantes de la EMMLLV que no participaban en agrupaciones corales ni en proyectos artísticos colaborativos. Se seleccionó mediante muestreo estratificado, garantizando comparabilidad en edad, nivel educativo y trayectoria musical con el grupo experimental.

La participación fue voluntaria y abierta a todo el alumnado que cumplía los criterios, evitando sesgos por rendimiento académico o nivel técnico.

El estudio se desarrolló entre 2023/24 y 2025/26 en Llinars del Vallès (Barcelona), recogiendo datos en entornos educativos y comunitarios reales —aulas, Teatros Auditorios y centros escolares—. Los registros incluyeron observaciones de ensayos, talleres, asambleas y representaciones públicas, conformando un corpus etnográfico contextualizado.

El tamaño muestral se ajusta a las prácticas de investigación-acción y arte comunitario, priorizando la profundidad analítica y la transferibilidad interpretativa sobre la representatividad estadística.

4.7. Recogida de datos

4.7.1. Fuentes y técnicas de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se basó en una estrategia multimétodo, articulando técnicas cuantitativas y cualitativas orientadas a captar tanto los efectos observables como las transformaciones experienciales derivadas del proceso artístico-educativo. Esta combinación permitió analizar en profundidad la evolución del proyecto, así como las emociones, percepciones y vínculos generados entre los distintos actores implicados.

La investigación se apoyó en un corpus etnográfico y multimodal que documenta integralmente la experiencia cocreativa. Los ensayos, talleres y asambleas fueron grabados en audio y vídeo mediante una disposición de tres cámaras (frontal, diagonal y semi-cenital), garantizando una visión completa de la dinámica coral y escénica sin interferir en la praxis educativa.

Los datos cualitativos se complementaron con diversas técnicas que facilitaron una comprensión situada y reflexiva del proceso:

- Entrevistas semiestructuradas a alumnado, docentes, artistas y familias.
- Grupos focales y círculos de debate al cierre de cada fase del proyecto.
- Diarios de campo de observación participante elaborados por el equipo investigador.
- Cuestionarios pre y post sobre bienestar emocional, percepción artística y sentido de pertenencia.
- Materiales cocreados (libretos, letras, bocetos escenográficos, producciones audiovisuales y documentos de planificación).
- Actividades diagnósticas de carácter artístico, como dramatizaciones y juegos expresivos, que funcionaron como herramientas de observación y coevaluación del aprendizaje.

Los instrumentos cuantitativos incluyeron cuestionarios pre y postintervención, rúbricas competenciales, indicadores de participación y análisis de redes sociales (sociogramas). Asimismo, se emplearon instrumentos estandarizados como el SENA y el ABAS-II, orientados a la evaluación del desarrollo emocional, adaptativo y conductual. En paralelo, las técnicas cualitativas se aplicaron bajo criterios de triangulación y saturación teórica, garantizando la fiabilidad interpretativa y la coherencia epistémica del análisis.

La triangulación de fuentes y métodos permitió un análisis comprensivo en profundidad, orientado a identificar transformaciones individuales, relacionales y comunitarias producidas a lo largo del proceso artístico. Los datos fueron codificados temáticamente y analizados de forma inductiva e iterativa, integrando dimensiones educativas, emocionales y sociales.

Todos los registros audiovisuales y documentales se almacenan en un repositorio institucional interno del grupo PSITIC-Blanquerna, protegido bajo protocolos de anonimización, cifrado y

confidencialidad. No se han compartido datos en abierto por incluir material audiovisual sensible de menores.

4.7.2. Dispositivos pedagógicos y estrategias de implementación

El proyecto CoCREA! se articula mediante una serie de dispositivos pedagógicos, artísticos y comunitarios que se desarrollan tanto en horario lectivo (HL) como en horario no lectivo (HNL). Estos dispositivos son los que dan forma al proceso y garantizan la coherencia educativa, creativa y comunitaria del proyecto:

- **Talleres de cocreación artística [HL HNL].** Se organizan sesiones regulares en las escuelas y centros artísticos para cocrear letras, músicas, dramaturgias, escenografías y coreografías. En estos espacios, la participación activa de niños y niñas, familias y docentes favorece la creatividad, la expresión y el trabajo cooperativo.
- **Jornadas Creativas y Asambleas Comunitarias [HNL].** Son espacios intensivos y extracurriculares de cocreación y gobernanza compartida entre alumnado, profesorado, artistas, familias y agentes sociales. Funcionan como núcleos de validación estética, deliberación democrática y aprendizaje en valores, reforzando la cohesión comunitaria.
- **Codocencia interdisciplinaria [HL HNL].** Se fomenta la colaboración sostenida entre docentes del RG, del RE y profesionales artísticos, lo que facilita el diálogo de saberes, la formación en servicio y la sostenibilidad institucional.
- **Coescritura colectiva [HL HNL].** Actúa como eje del proceso creativo: la comunidad educativa participa en la creación del libreto, la música, la escenografía y la coreografía. Las decisiones temáticas se toman de manera compartida, y de este proceso surgió la elección del eje central sobre los derechos de la infancia.
- **Edición, integración y composición final de la ópera [HNL].** Supone el refinamiento del material cocreado: edición del libreto, ajustes musicales y coherencia dramática. Este proceso involucra a alumnado, docentes y equipo artístico para garantizar calidad, accesibilidad y cohesión narrativa.
- **Talleres de revisión y validación [HL HNL].** Espacios donde el alumnado revisa colectivamente la ópera, refuerza el sentido de autoría y participa en la evaluación compartida de la obra.
- **Ensayos corales, escénicos y coreográficos [HL HNL].** Se realizan en las escuelas, en los centros artísticos y en los Teatros Auditorios con el apoyo del equipo artístico. Estos ensayos trabajan la interpretación vocal, escénica y corporal en un entorno colaborativo.
- **Creación y producción de escenografía y vestuario sostenible [HL HNL].** Se diseñan y elaboran siguiendo criterios de ecodiseño y con participación comunitaria, integrando la dimensión ambiental en el proceso artístico.
- **Creación audiovisual y escenográfica [HL HNL].** Incluye la incorporación de proyecciones y *videomapping*, integrando artes visuales y digitales en el entorno escolar y escénico, con criterios de sostenibilidad y participación.

- **Representaciones de la ópera [HL HNL].** La obra cocreada se estrena en el Teatro Auditorio que acoge la producción y se difunde en otros municipios, ampliando su impacto cultural y comunitario.
- **Evaluación y difusión [HL HNL].** Engloba el seguimiento psicopedagógico del alumnado, la elaboración de publicaciones científicas y las acciones de comunicación que promueven la transferibilidad educativa y cultural del proyecto.

5. ANÁLISIS

5.1. Estrategias de análisis de datos

El análisis combinó procedimientos cualitativos y cuantitativos complementarios, coherentes con el enfoque mixto, longitudinal y participativo del estudio. Su finalidad fue comprender los efectos educativos, emocionales y comunitarios derivados de la implementación del proyecto CoCREA! y de la MECC, más allá de los indicadores convencionales de rendimiento.

En la vertiente cualitativa se adoptó un enfoque inductivo-interpretativo, basado en el análisis temático (Braun & Clarke, 2006) y la comparación constante (Glaser & Strauss, 2006). Las unidades de análisis fueron las transcripciones completas de entrevistas, grupos focales, círculos de palabra y diarios de campo, complementadas con registros audiovisuales de ensayos y representaciones.

El proceso se desarrolló en tres fases iterativas:

- **Codificación abierta:** lectura exhaustiva, identificación de unidades de significado y elaboración de un listado preliminar de códigos emergentes en torno a las dimensiones emocional, educativa y comunitaria.
- **Agrupamiento axial:** organización de códigos en categorías intermedias mediante comparación constante entre casos y fuentes, detectando patrones de recurrencia y contraste.
- **Síntesis temática:** integración de las categorías en tres ejes analíticos —educativo, emocional-relacional y comunitario— que estructuraron la presentación de los resultados.

La codificación se realizó de manera colaborativa entre Guillermo Lana Martín, (investigador principal) y Jordi Riera Romaní (investigador sénior del grupo PSITIC). Las discrepancias se resolvieron mediante sesiones de consenso para asegurar coherencia y estabilidad de las categorías.

Se elaboraron matrices analíticas que cruzaron datos por fuente, grupo y momento temporal, facilitando la triangulación vertical (instrumentos) y horizontal (fases). El software NVivo 12 Plus apoyó la organización y visualización de códigos sin sustituir el juicio interpretativo.

En la vertiente cuantitativa se aplicaron análisis descriptivos y comparativos simples (medias, desviaciones y diferencias pre/post) sobre cuestionarios de bienestar emocional, autoeficacia y rendimiento musical, complementando los hallazgos cualitativos y relacionando experiencia subjetiva e indicadores objetivos de progreso.

El esquema analítico fue emergente, ajustado a medida que se acumulaban los datos y surgían nuevos focos de interés. Esta flexibilidad permitió refinar categorías iniciales

—como motivación musical o vinculación *comunitaria*— hacia subtemas más específicos (agencia expresiva, corresponsabilidad familiar).

5.2. Integridad metodológica

El análisis se rigió por los principios de fidelidad, transparencia y utilidad, asegurando la coherencia interna del proceso investigativo.

5.3. Adecuación de los datos

La amplitud del corpus (entrevistas, diarios, cuestionarios y registros audiovisuales) permitió reflejar la diversidad etaria, cultural y experiencial de los participantes, captando la complejidad emocional del proceso cocreativo.

5.4. Reflexividad del investigador

Dado que el investigador principal mantenía una relación docente con parte del alumnado, se implementaron bitácoras analíticas y memorias de campo que registraron percepciones, dilemas y decisiones interpretativas. Estas notas funcionaron como trazabilidad del proceso (Finlay, 2002) y mecanismo de distanciamiento analítico.

La implicación directa del investigador se entendió no como sesgo, sino como fuente de comprensión situada, coherente con la investigación-acción participativa (Kemmis et al., 2014).

5.5. Triangulación y validación

Se aplicaron diversos procedimientos de contraste:

- Triangulación de fuentes: entrevistas, observaciones, cuestionarios y materiales cocreados.
- Triangulación de investigadores: revisión cruzada entre los dos analistas principales y contraste con miembros de PSITIC y COMSAL.
- Devolución de resultados parciales: presentación de hallazgos preliminares en asambleas comunitarias y reuniones docentes, permitiendo validación por los propios participantes (*member checking*).
- Control temporal: comparación longitudinal entre las fases 2023/2024 y 2024/2025 para identificar cambios sostenidos y descartar efectos circunstanciales.

5.6. Gestión de discrepancias y coherencia

Las divergencias interpretativas se resolvieron por consenso documentado. En casos de contradicción entre fuentes (por ejemplo, valoración positiva del alumnado frente a reserva del profesorado) se mantuvo la disonancia como dato analítico significativo, vinculándola a tensiones institucionales o resistencias simbólicas.

5.7. Consideraciones éticas y de integridad

El análisis respetó las directrices éticas de la URL. Los registros audiovisuales fueron anonimizados y almacenados en un repositorio seguro del grupo PSITIC-Blanquerna, de acceso restringido al equipo investigador. Cualquier uso de citas textuales o fragmentos visuales contó con autorización expresa de las familias y las instituciones colaboradoras.

5.8. Coherencia y trazabilidad

Cada afirmación está respaldada por evidencia empírica: extractos de entrevistas, notas de campo o indicadores cuantitativos. Esta documentación se organizó en mapas de códigos y diagramas de relaciones, que permitieron visualizar el tránsito de los datos brutos a las conclusiones. Las categorías finales fueron revisadas por dos miembros externos del grupo COMSAL, que actuaron como auditores metodológicos.

5.9. Utilidad y rigor interpretativo

Los resultados del análisis aportan comprensión nueva al debate sobre arte cocreativo y justicia educativa. Las categorías construidas responden a los objetivos iniciales del estudio y ofrecen un marco analítico transferible a otros contextos artístico-educativos.

En síntesis, el proceso analítico de CoCREA! combinó sistematicidad y sensibilidad interpretativa, manteniendo la coherencia entre el paradigma cualitativo-crítico, los procedimientos de codificación y los principios éticos y reflexivos del estudio. Este enfoque garantizó la integridad metodológica y la validez interpretativa de los resultados presentados.

6. RESULTADOS PRELIMINARES

En el marco del estudio longitudinal en curso (2023–2026), los resultados provienen del análisis de datos cuantitativos y cualitativos generados durante la implementación del proyecto CoCREA! y de la MECC. Los hallazgos se organizan en tres dimensiones interrelacionadas: educativa, emocional-relacional y comunitaria.

6.1. Criterios para la selección de testimonios

Los testimonios presentados han sido seleccionados según criterios de intensidad teórica e ilustratividad significativa (Patton, 2002), priorizando casos que evidencian con claridad procesos de transformación emocional, expresiva y relacional. No buscan representar al conjunto, sino profundizar en la comprensión situada de los fenómenos. La selección se realizó entre un corpus amplio de entrevistas codificadas, atendiendo a su riqueza discursiva y valor analítico. El análisis siguió una codificación temática inductiva y comparación constante entre categorías emergentes, garantizando fiabilidad mediante triangulación intercodificadora.

6.1.1. Dimensión educativa: rendimiento, motivación y proyección vocacional

Los datos del estudio muestran evidencias preliminares significativas en el plano educativo. El grupo experimental ($n = 63$), compuesto por niños y niñas de 8 a 16 años, presentó mejoras esta-

dísticamente relevantes respecto al grupo control ($n = 100$) en una escala de 1 a 4 en los siguientes indicadores:

- Lectura y entonación melódica: +1,38.
- Percepción auditiva: +0,58.
- Análisis y audición musical: +0,54.
- Actitud hacia la práctica coral: +0,51.
- Teoría y armonía: +0,39.

Además del progreso técnico, se evidenció un aumento en la motivación intrínseca y en la proyección formativa:

- Cinco de cada seis participantes desean continuar estudios musicales.
- Dos de cada cuatro quieren cursar el Grado Profesional de Música.
- Una de cada cuatro niñas expresó su vocación artística profesional.

Estos resultados sugieren que la cocreación coral, tal como se implementó en CoCREA!, actúa como catalizador vocacional, especialmente en contextos vulnerables, transformando la música en una experiencia con sentido vital. También se evidenciaron efectos transversales: mayor implicación en lenguaje musical, actitud positiva hacia aprendizajes expresivos y aumento de la participación de alumnado previamente excluido, aunque sin datos concluyentes sobre su sostenibilidad.

Tensiones, retos y obstáculos en la dimensión educativa

Durante la implementación del estudio piloto (Fase 1) se detectaron barreras estructurales y simbólicas que condicionaron la aplicación del modelo MECC:

- Resistencia inicial en la EMMLLV: se observaron recelos hacia la integración de contenidos emocionales, ligados a una visión tecnocrática de la enseñanza musical.
- Falta de colaboración interinstitucional estructurada: aunque participaron entidades como el Ayuntamiento, la EMMLLV, una escuela de danza y un centro de primaria, el proyecto no fue canalizado a través de órganos formales (Consejo Educativo Municipal, Plan de Entorno o CRP), lo que limitó su sostenibilidad y replicabilidad.
- Trabas burocráticas: la coordinación interinstitucional sufrió demoras y falta de agilidad, generando inseguridad y desgaste.
- Escasez de recursos pedagógicos específicos: no existían materiales ni protocolos institucionales para abordar cocreación artística con enfoque socioeducativo, lo que obligó al equipo a generar recursos propios.
- Infravaloración del componente emocional: pese a cierta desconfianza inicial hacia el trabajo afectivo, esta actitud se redujo progresivamente por el apoyo del alumnado y sus familias.

6.1.2. Dimensión emocional y relacional: expresión, autoestima y pertenencia

El análisis cualitativo y psicológico revela transformaciones consistentes en tres ejes clave:

- Reconocimiento emocional y autoestima: la participación facilitó autoconocimiento, expresión emocional compleja y validación simbólica de vivencias, con mejoras en confianza, autoimagen y seguridad escénica.
- Reducción del miedo escénico y ansiedad social: los resultados del Test de Reacciones de Ansiedad ante la Actuación Escénica (TRAC) muestran mejoras sostenidas en la regulación emocional, especialmente en alumnado con bloqueo o retraimiento.
- Sentido de pertenencia y agencia colectiva: se consolidaron vínculos significativos entre iguales y adultos, fortaleciendo la identidad grupal y el compromiso artístico.

Los testimonios ilustran estas transformaciones subjetivas. Varios participantes relataron que el proyecto les ayudó a conectar con emociones bloqueadas tras la pérdida de un familiar, sentirse acompañados y expresar lo que realmente sentían. Otros afirmaron que nunca habían sentido que su voz importara tanto, que se sintieron más fuertes, con mayor confianza y rodeados de nuevas amistades.

“Nunca había sentido que mi voz importara tanto.” (Participante, 12 años)

“Aquí no solo aprendí a cantar, sino a confiar en mí.” (Participante, 14 años)

Estas voces refuerzan la idea del arte cocreativo como dispositivo pedagógico de empoderamiento emocional e identitario, especialmente en contextos donde la expresión afectiva ha sido invisibilizada.

–Tensiones, retos y obstáculos en la dimensión emocional y relacional

Pese a los avances observados, surgieron resistencias familiares, institucionales y personales, especialmente en la fase inicial del proyecto:

- Reticencias familiares e institucionales: un 4 % de las familias del grupo intervención mostró desacuerdo con la inclusión de contenidos emocionales en música. Comentarios como “Mi hija viene a cantar, no a hablar de cómo se siente” reflejan una visión tecnocrática de la educación artística. Esta postura fue compartida inicialmente por algunos estudiantes, aunque cambiaron de actitud con el tiempo. Las familias, en cambio, mantuvieron su posicionamiento.
- Bloqueos emocionales del alumnado: se identificaron miedos al juicio externo, resistencia al trabajo introspectivo y dificultades para verbalizar emociones. Estas barreras se superaron progresivamente mediante estrategias pedagógicas, acompañamiento docente y apoyo entre iguales.
- Sobrecarga organizativa y emocional: la falta de estructura institucional derivó en que tareas organizativas recayeran en alumnado, familias y docentes. En momentos clave, ello generó tensión emocional y fatiga, especialmente durante la preparación escénica.

6.1.3. Dimensión comunitaria y sociocultural: participación, sostenibilidad y gobernanza compartida

El proyecto CoCREA! ha generado un impacto sostenido en el tejido social y artístico local, caracterizado por apropiación comunitaria, implicación intergeneracional y proyección más allá del entorno escolar.

Los hallazgos se organizan en tres ejes:

1. Reincorporación voluntaria y consolidación comunitaria

- El 100 % del grupo experimental se reincorporó en la segunda fase.
- El 42,85 % del grupo alumni volvió a participar.
- Los coros escolares participantes aumentaron un 23 % la cuota de inscripciones.

Estos datos evidencian la consolidación de una comunidad artística estable que trasciende el marco institucional.

2. Gobernanza compartida y arraigo territorial

Surgió de forma autónoma una comisión familiar encargada de codiseñar acciones y colaborar en la sostenibilidad del proyecto, representando una forma de gobernanza distribuida entre escuela, familias y comunidad artística.

Asimismo, la implicación del Ayuntamiento, entidades culturales y docentes de ambos regímenes consolidó una red comunitaria intersectorial con potencial replicable y capacidad de sostenimiento territorial.

3. Tensiones, retos y obstáculos en la dimensión comunitaria y sociocultural

Pese al impacto positivo, el desarrollo del proyecto se ha visto limitado por barreras estructurales y formativas que dificultan su sostenibilidad y expansión:

- Falta de perfiles híbridos: Se evidenció la carencia de profesionales capacitados para liderar proyectos cocreativos con enfoque interdisciplinar, capaces de integrar lo pedagógico y lo escénico.
- Saturación curricular: La sobrecarga de contenidos en el RG impide incorporar de forma estructural propuestas como CoCREA!, que quedan relegadas a espacios extracurriculares.
- Desconexión institucional: Persisten brechas entre los dos regímenes formativos, especialmente en la formación docente y el reconocimiento de competencias artísticas, lo que obstaculiza la colaboración en red.
- Filtros socioeconómicos: El acceso a la formación musical continúa condicionado por barreras económicas (gratuidad parcial, escasas becas y recursos), limitando la participación de la infancia vulnerabilizada y perpetuando desigualdades culturales.

–Transición del piloto a la creación original: de la adaptación al proyecto colectivo

La evolución del proyecto ha seguido una secuencia orgánica de participación activa entre alumnado, profesorado y comunidad artística. En la fase piloto (2023-2024) se adaptó escénicamente

un musical preexistente, lo que permitió validar parcialmente la MECC, superar barreras emocionales iniciales y generar cohesión grupal.

De esa experiencia surgió la necesidad colectiva de crear una ópera infantil inédita centrada en los derechos de la infancia, elegida por los propios participantes para interpelar tanto realidades vulnerables como acomodadas.

La voz infantil, en su dimensión cantada, hablada y simbólica, adquirió centralidad: los niños y niñas definieron el contenido y el sentido de la obra, no como receptores pasivos del currículo, sino como sujetos epistémicos activos.

Aunque los resultados son aún preliminares, las evidencias permiten anticipar una transformación sostenida en las trayectorias individuales y en la cultura institucional. Su alcance dependerá, no obstante, de la naturaleza longitudinal del estudio y de las particularidades contextuales del territorio.

7. DISCUSIÓN CRÍTICA

7.1. Cocreación artística como práctica pedagógica transformadora

Los resultados evidencian el potencial del arte cocreativo como práctica pedagógica situada, emocionalmente significativa y socialmente transformadora. En un sistema educativo marcado por la segmentación entre RG y RE, la débil integración de los lenguajes artísticos y las desigualdades de acceso cultural, CoCREA! emerge como una propuesta crítica que reactiva el sentido formativo del arte desde la justicia social.

El estudio se sitúa en la intersección entre arte, educación y transformación comunitaria, proponiendo un modelo metodológico de alto valor transferible. Desde sus inicios, ha operado en un espacio de ambigüedad educativa, al margen de lógicas institucionales rígidas (Kennedy et al., 2025), adoptando un enfoque emergente, situado y crítico que permite trascender el currículo prescrito y activar procesos de subjetivación y emancipación cultural.

Los hallazgos muestran que la cocreación coral-escénica no solo desarrolla competencias musicales, sino que activa dimensiones formativas marginadas: conciencia emocional, vocación artística, agencia expresiva y pertenencia comunitaria. Este enfoque contrasta con los modelos tecnicistas que, como advierte Green (2008), reproducen lógicas selectivas y descontextualizadas.

En un panorama donde escasean modelos sostenibles de cocreación artística en educación (Kaminskiene et al., 2020), CoCREA! representa una contribución innovadora ante dos vacíos críticos: la falta de propuestas coral-escénicas para infancia y adolescencia desde una mirada crítica, y la débil legitimación del arte como eje pedagógico (Meltzer & Schwencke, 2019).

7.2. Reconocimiento de la subjetividad infantil y transformación simbólica

El proyecto habilita nuevas formas de subjetividad infantil, legitimando la voz de niños y niñas como interlocutora válida en la creación contemporánea. Su participación en composición, dramaturgia y escenografía desplaza la idea de infancia como receptora pasiva, posicionándola

como agente cultural activo capaz de incidir en su entorno. Esta transformación resitúa la infancia como sujeto epistémico y político: del “niño como aprendiz” al “niño como ciudadano crítico”.

El arte cocreativo actúa como vector de transformación educativa, al permitir la expresión de lo indecible, la elaboración simbólica de vivencias complejas y la construcción de comunidad desde la diferencia. La escena deviene espacio de agencia, donde creatividad y justicia se entrelazan.

El canto coral, articulado mediante la MECC, ha generado nuevas formas de relación, aprendizaje y expresión, sirviendo como vehículo de exploración emocional y reconocimiento mutuo (Hallam, 2010). En un contexto adolescente de alta intensidad emocional, el trabajo vocal y escénico ha funcionado como motor de autorregulación, empatía y superación de bloqueos afectivos (Bisquerra & Pérez, 2007; Pellitteri et al., 1999; Cano Vindel & Moriana, 2018). Lejos de los modelos performativos cerrados, las dinámicas cocreativas transforman la interpretación en un acto de autenticidad compartida. En este sentido, la MECC se consolida como dispositivo pedagógico y terapéutico de alto impacto, capaz de fortalecer autoestima, pertenencia y motivación. Estas mejoras derivan de la capacidad del canto coral para generar propósito, autonomía y afirmación social (Creech et al., 2013).

7.3. Ruptura de lógicas fragmentadas: comunidad, equidad y pertenencia

Los datos cualitativos y cuantitativos muestran que CoCREA! ha activado dinámicas comunitarias sostenibles, generando un ecosistema relacional que trasciende el ámbito escolar. El aumento en la participación coral, la reincorporación voluntaria de antiguos miembros, la creación de comisiones familiares y la apropiación territorial reflejan una lógica participativa ampliada.

Como sostiene Biesta (2010) una educación significativa no puede reducirse a la acumulación de competencias, sino que debe formar sujetos capaces de actuar con sentido y responsabilidad. En este sentido, CoCREA! no solo transforma trayectorias individuales, sino que reconfigura estructuras de oportunidad, generando condiciones para una equidad real y una justicia cultural efectiva.

7.4. Tensiones estructurales: límites y fragilidades institucionales

El proyecto ha visibilizado obstáculos estructurales que dificultan la consolidación de propuestas artísticas transformadoras: escasez de recursos, falta de tiempo protegido, carencia de formación específica y escaso reconocimiento institucional. Estos factores reflejan un modelo centrado en lo técnico y cuantificable, que deslegitima prácticas no estandarizables.

Frente a ello, CoCREA! reivindica el arte cocreativo como forma legítima de conocimiento, expresión simbólica y justicia educativa. Dar voz a la infancia mediante la música es también un acto político: supone reconocer su derecho a interpretar y transformar el mundo desde su vivencia.

La creación compartida de relatos, los vínculos intergeneracionales y las redes comunitarias generadas han tenido un impacto notable en el desarrollo emocional, cognitivo y relacional del alumnado. En este marco, la voz infantil adquiere un valor epistémico y político, resignificando la técnica vocal como herramienta de autenticidad y vínculo (Hallam, 2010; Kaminskiene et al., 2020).

Durante la implementación se identificaron tres tipos de tensiones:

- Metodológicas: el enfoque cocreativo entra en conflicto con planificaciones cerradas y exigencias burocráticas.
- Institucionales: débil articulación entre entidades, escasa corresponsabilidad y ausencia de gobernanza colaborativa.
- Simbólicas: el componente emocional sigue siendo percibido como accesorio, no como parte del desarrollo integral.

7.4.1. Fortalezas y limitaciones

Estas tensiones no son fallos del modelo, sino muestra de su capacidad disruptiva. Aunque los cambios observados pueden atribuirse al dispositivo cocreativo, también influyen factores como la implicación docente, la cultura institucional o el capital sociocultural familiar. Como advierte Apple (2013), las innovaciones nacidas en los márgenes requieren, además de legitimación académica, apoyo estructural mediante políticas públicas inclusivas.

El alcance del estudio está condicionado por la naturaleza no probabilística de la muestra, el contexto territorial específico y la duración aún en curso del proyecto. No obstante, estas limitaciones refuerzan su coherencia con el enfoque cualitativo y participativo.

El proceso implicó dilemas éticos asociados a la participación infantil y al manejo de material audiovisual sensible, abordados mediante protocolos de consentimiento informado, anonimización y supervisión del comité ético de la URL.

7.4.2. Replanteamiento de los marcos formativos y de legitimación artística

Una de las contribuciones centrales del estudio es la problematicidad de la fragmentación entre RG y RE, así como de los déficits estructurales en la formación de perfiles docentes híbridos. La falta de profesionales capaces de articular arte, educación y acción comunitaria limita la sostenibilidad de propuestas como CoCREA!, perpetuando lógicas de exclusión en el acceso a experiencias artísticas de calidad.

El proyecto no solo actúa como herramienta pedagógica, sino que cuestiona los modelos dominantes de legitimación del arte en la escuela. Frente a la visión elitista y jerárquica de la ópera, plantea su resignificación como proceso cocreativo, horizontal y situado, donde el contenido artístico emerge de la experiencia compartida y las voces múltiples de la comunidad.

Este giro epistemológico redefine los cánones de lo artístico y cuestiona las lógicas de autoridad cultural, posicionando a la infancia como sujeto activo de producción simbólica con capa-

cidad crítica y transformadora. La ópera escolar se convierte así en un acto colectivo de creación democrática, donde estética y justicia cultural convergen.

7.5. La cocreación como postura epistemológica y política

El estudio confirma que la investigación-acción participativa, cuando se desarrolla con rigor ético y compromiso pedagógico, genera conocimiento situado y lo transforma en práctica compartida. Lejos de una lógica extractiva, la investigación se concibe como espacio dialógico, donde los participantes son coautores del proceso artístico, pedagógico y epistemológico.

En este marco, la cocreación trasciende su dimensión metodológica para constituirse en una postura epistemológica y política: cuestiona la autoridad del saber experto, redistribuye el poder en el aula y legitima la pluralidad de voces como fuentes válidas de conocimiento. Esta redistribución afecta tanto al contenido como a las formas del saber, desplazando modelos verticales hacia procesos más horizontales y democráticos.

La práctica artística cocreativa se configura así como un ejercicio de democracia radical, donde estética, pedagogía y justicia social se entrelazan. Participar en una creación compartida transforma a quienes intervienen y desafía las estructuras institucionales que sostienen el orden simbólico, abriendo posibilidades de reconfiguración tanto a nivel micro (relatos, vínculos, subjetividades) como macro (políticas culturales y legitimación disciplinar).

8. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

Los hallazgos de este estudio reafirman el potencial del arte cocreativo —en particular, de la cocreación coral escénica— como una vía legítima y transformadora de intervención socioeducativa. En contextos marcados por desigualdades estructurales, fragmentación curricular y escasa presencia de lenguajes expresivos, CoCREA! se erige como alternativa crítica frente a enfoques tecnocráticos que parcelan el conocimiento y priorizan resultados estandarizados. Frente a esta lógica, el proyecto propone una pedagogía situada, dialógica y emancipadora, en la que el arte se vive y se resignifica colectivamente.

Desde una pedagogía social crítica, la investigación evidencia cómo la voz infantil —cuando es escuchada y canalizada mediante dispositivos cocreativos— se convierte en motor de subjetivación, ciudadanía activa y justicia educativa. No se trata de incorporar el arte como suplemento motivacional, sino de reconocer su centralidad en la construcción del sujeto, el vínculo social y la transformación escolar. El arte cocreativo debe entenderse como un derecho pedagógico que permite imaginar y construir otros mundos posibles.

La MECC ha demostrado ser transferible, sostenible y adaptativa. Su capacidad para entrelazar comunidad, emoción y aprendizaje en contextos híbridos constituye una innovación de alto impacto, especialmente útil para abordar la disociación entre el Régimen General y el Régimen Especial, articulando modelos de codocencia, gobernanza compartida y formación docente en servicio.

CoCREA! no es una experiencia aislada, sino un modelo replicable en expansión. Su desarrollo ha impulsado redes colaborativas entre centros educativos y artísticos, ayuntamientos,

familias y profesionales, generando una creciente sensibilidad institucional hacia el derecho de la infancia a participar en la vida cultural. El proyecto demuestra que la educación artística puede convertirse en eje vertebrador de la escuela pública cuando se asume como núcleo ético, estético y político del aprendizaje.

En este marco, el arte cocreativo se afirma como un acto político. En un sistema que a menudo margina o instrumentaliza la voz infantil, CoCREA! ofrece un espacio real de autoría, agencia y transformación. Al crear y escenificar una ópera sobre sus propios derechos, los niños y niñas se constituyen como sujetos epistémicos y políticos, capaces de interpelar su realidad y proponer nuevas formas de convivencia.

Esta investigación no plantea solo una innovación metodológica o estética: es una invitación a repensar radicalmente el lugar del arte en la escuela y la comunidad. Educar desde el arte no es adornar el currículo, sino abrir grietas en estructuras que excluyen y silencian.

En diálogo con la literatura internacional, CoCREA! amplía los marcos de la pedagogía artística crítica y desafía las dicotomías entre arte y educación, escuela y comunidad, técnica y emoción.

Cuando niños y niñas cantan lo que han escrito juntos, escenifican lo que sienten y cuestionan el mundo, no solo aprenden: transforman. Y, con ellos, también lo hacemos nosotros.

9. NOTAS DE LOS AUTORES / APOYOS

El presente estudio forma parte del proyecto doctoral de Guillermo Lana Martín, Personal Investigador en Formación (PIF) de la Fundación Blanquerna – Universitat Ramon Llull, en el marco del grupo de investigación PSITIC (Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC) de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna – Universitat Ramon Llull, bajo la dirección del Dr. Jordi Riera Romaní.

La investigación cuenta con el apoyo institucional de la EMMLLV, el Ayuntamiento de Llinars del Vallès y la Fundación Blanquerna, y se enmarca en el proyecto comunitario CoCREA!

No existen conflictos de interés.

El estudio no ha recibido financiación externa específica, aunque se integra en las líneas de trabajo del grupo SGR-PSITIC (2021-2025) reconocidas por la Generalitat de Catalunya.

Contribuciones de los autores:

Conceptualización, Guillermo Lana Martín y Jordi Riera Romaní Metodología, Guillermo Lana Martín; Análisis de datos, Guillermo Lana Martín y Jordi Riera Romaní; Recogida de información, Guillermo Lana Martín; Redacción — preparación del borrador original, Guillermo Lana Martín; Redacción — revisión y edición, Guillermo Lana Martín y Jordi Riera Romaní.

Todos los autores han leído y aprobado la versión final del manuscrito.

REFERENCIAS

- Abbs, P. (2003). *Against the Flow. Education, the Art and Postmodern Culture*. Routledge.
- Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, 6(1), 1-17. Retrieved from <http://www.rider.edu/~vrme>
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Arnal Agustín, J., del Rincón, D., & Antonio, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor.
- Atkinson, R. (2025, April 2). Report highlights link between child poverty and access to arts and culture. Museums Association. <https://www.museumsassociation.org/museums-journal/news/2025/04/report-highlights-link-between-child-poverty-and-access-to-arts-and-culture/>
- Barenboim, D. (2008). *El sonido es vida: el poder de la música*. Norma.
- Biesta, G. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. (2016). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge. Taylor & Francis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burnard, P. (2012). *Musical Creatives in practice*. Oxford University Press.
- Cano Vindel, A., & Moriana, J. A. (2018). Tratamiento de los problemas emocionales en jóvenes: un enfoque transdiagnóstico. *Revista de estudios de juventud*(121), 133-149.
- Casals Ibáñez, A., & Viladot Vallverdú, L. (20 de Febrero de 2010). Maestros de música y maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: ¿más sabe el diablo por viejo que por diablo! *Revista Electrónica de LEEME*(25), 26-48.
- Chao-Fernandez, R., Perez Grego, M., & Chao-Fernandez, A. (2020). Análisis de la percepción de las familias sobre la educación musical en la escuela. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 75-88. <https://doi.org/10.17979/digilec.2019.6.0.5954>
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., McQueen, H., & Gaunt, H. (2013). Active music making: a route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in public health*, 133(1), 36-43. <https://doi.org/10.1177/1757913912466950>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design*. SAGE Publications, Inc.
- Díaz Gómez, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio Europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

- Figueras Ferrer, E. (Febrero de 2022). Prácticas Artísticas como Herramientas de Empoderamiento en Colectivos Sociales Vulnerables. *BRAC - Barcelona Research Art Creation*, 10(1), 83-99. <https://doi.org/10.17583/brac.6886>
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531-545. <https://doi.org/10.1177/104973202129120052>
- Flick, U. (2011). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications, Ltd.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Gottlieb, J. (2019, 21 de noviembre). Music everywhere: Comprehensive study explains that it is universal and that some songs sound 'right' in different social contexts, all over the world. *The Harvard Gazette*. Obtenido de Arts & Culture: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2019/11/new-harvard-study-establishes-music-is-universal/>
- Green, J., & Bloome, D. (2004). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. En J. Flood, D. Lapp, & S. Briche Heath, *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* (págs. 167-180). Routledge .
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing Limited.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress*. Routledge.
- Jiménez Mediano, F. (2014). *Las Competencias Básicas. La Competencia Emocional*. In *La Música: Productora y Canalizadora de Emociones en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Experiencia en un Centro de Educación Infantil*. Ciudad Real: Facultad de Educación de Ciudad Real.
- Kaminskiene, L., Zydziunaite, V., Jurgilė, V., & Ponomarenko, T. (2020). Co-creation of Learning: A Concept Analysis. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 337-349. DOI: [10.13187/ejced.2020.2.337](https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.337)
- Kemmis, S., Mc Taggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Kennedy, M., Alterator, S., Morse, M., Rudner, J., & Hodge, B. (2025). Co-creative pedagogies: learning through uncertainty in higher education. *Higher Education*.
- Kester, G. H. (2011). *The one and the many: Contemporary collaborative art in a global context*. London: Duke University Press.
- Leavy, P. (2009). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Guilford Press.
- Ledezema Campos, M. Á., Reyes Lamothe, E., & Caporal Gaytán, J. M. (Enero de 2018). Las relaciones entre el método de investigación acción participativa y el arte de interacción social. Alcances y riesgos. *Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*(13), 97-114. <https://doi.org/10.17561/rte.n13.7>

- Lundy, L. (2007). Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://www.jstor.org/stable/30032800>
- López García, N., Madrid Vivar, D., & De Moya Martínez, M. d. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 423-438.
- Matarasso, F. (2019). *A restless art: How participation won and why it matters*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Mateu Luján, B. (2021). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista Española de Educación Comparada*(37), 338-354. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541>
- McPherson, G. E., & Welch, G. F. (2018). *Music and Music Education in People's Lives*. Oxford Handbooks.
- Mehr, S. A., Singh, M., Knox, D., Ketter, D. M., Pickens-Jones, D., Atwood, S., ... Simson, J. (2019). Universality and Mehr, S. A., Singh, M., Knox, D., Ketter, D. M., Pickens-Jones, D., Atwood, S., Lucas, C., Jacoby, N., Egner, A. A., Hopkins, E. J., Howard, R. M., Hartshorne, J. K., Jennings, M. V., Simson, J., Bainbridge, C. M., Pinker, S., O'Donnell, T. J., Krasnow, M. M., & Glowacki, L. (2019). Universality and diversity in human song. *Science (New York, N.Y.)*, 366(6468), eaax0868. <https://doi.org/10.1126/science.aax0868>
- Mehr, S. A., Singh, M., York, H., Glowacki, L., & Krasnow, M. M. (2018). Form and Function in Human Song. *Current biology : CB*, 28(3), 356-368.e5. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.12.042>
- Meltzer, C., & Schwencke, E. (2019). Arts-based learning in vocational education: Using arts-based approaches to enrich vocational pedagogy and didactics and to enhance professional competence and identity. *Journal of Adult and Continuing Education*, 1-19.
- Montalvo Herdoíza, J. P., & Victoria Moreira-Vera, D. (2016). El Cerebro y la Música. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 25(1-3), 50-55.
- Mosquera Cabrera, I. (Jul-Dic de 2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realitas. Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Nida-Rümelin, J. (2006). *Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel*. C.H. Beck Verlag.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed.)*. Sage Publications.
- Pellitteri, J., Stern, R., & Nakhutina, L. (1999). Music: The Sounds of Emotional Intelligence. *Voices from the Middle*, 7(1), 25-29. DOI:[10.58680/vm19992274](https://doi.org/10.58680/vm19992274)
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Rabkin, N., & Hedberg, E. C. (2011). *Arts education in America: What the declines mean for arts participation*. National Endowment for the Arts.
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar y aprender*. Morata.
- Robinson, J. (1994). The Expression and Arousal of Emotion in Music. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 52(1), 13-22.

- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research. Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Sastre Morcillo, P. M. (2014). La inteligencia emocional en el aprendizaje de los alumnos de enseñanzas de Régimen Especial en los Conservatorios de Música. *DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (6), 187-198. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i6.6972>
- Savage, P. E., Brown, S., Sakai, E., & Currie, T. E. (2015). Statistical universals reveal the structures and functions of human music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(29), 8987-8992. <https://doi.org/10.1073/pnas.1414495112>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo.
- Westerlund, H., & Gaunt, H. (2022). *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education. A Changing Game*. Routledge.
- Wyness, M. (2012). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), 429-442. DOI: [10.1177/0907568212459775](https://doi.org/10.1177/0907568212459775)
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

INVESTIGACIONES

Concepciones socioeconómicas en estudiantes de educación media de Viña del Mar. Expectativas y aspiraciones de clase

Socioeconomic Conceptions in Middle School Students of Viña del Mar. Class Expectations and Aspirations

Gonzalo Andrés García Fernández*

Recibido: 21 de septiembre de 2025 **Aceptado:** 16 de diciembre de 2024 **Publicado:** 31 de enero de 2026

To cite this article: García Fernández, G.A. (2026). Concepciones socioeconómicas en estudiantes de educación media de Viña del Mar. Expectativas y aspiraciones de clase. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 131-152. <https://doi.10.24310/mar.7.1.2026.20537>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.7.1.2026.20537>

RESUMEN

Este artículo estudia las percepciones que poseen estudiantes de cuarto medio en un centro educativo público de Viña del Mar (Chile) acerca de sus propias condiciones socioeconómicas. La investigación presenta un estudio de caso de carácter cualitativo, elaborado a través de extractos de entrevistas etnográficas hechas a los estudiantes (91). El estudio tuvo como objetivo principal conocer que percepciones poseían estos estudiantes sobre sus realidades sociales y económicas cotidianas, de su futuro inmediato, casi siempre asociado a una idea de “ascensor social” a través del mundo de la universidad. Vimos una fuerte normalización conceptual de sus precariedades y, en algunos casos, de una pobreza preocupante; de como esconden, en muchas ocasiones inconscientemente, dichas dificultades financieras y duras realidades sociales con etiquetas socioeconómicas como lo es la “clase media”. La presente investigación reflexionará sobre la importancia de investigar sobre percepciones estudiantiles bajo un enfoque antropológico, filosófico e histórico al mismo tiempo.

Palabras clave: autopercepciones estudiantiles; percepciones socioeconómicas; clases medias; crisis; Chile

ABSTRACT

This article studies the perceptions held by high school students in a public school in Viña del Mar (Chile) about their own socioeconomic conditions. The research presents a qualitative case study, elaborated through extracts from ethnographic interviews with students (91). The main objective of the study was to find out what perceptions these students had about their daily social and economic realities, about their immediate future, almost always associated with an idea of a “social elevator” through the world of the university. We saw a strong conceptual normalization of their precariousness and, in some cases, of a worrisome poverty; of how they hide, in many occasions unconsciously, such financial difficulties and harsh social realities with socioeconomic labels such as “middle class”. This research will reflect on the importance of investigating student perceptions under an anthropological, philosophical and historical approach at the same time.

Keywords: Student Self-Perceptions; Socioeconomic Perceptions; Middle Classes; Crisis; Chile



*Gonzalo Andrés García Fernández

[0000-0003-2628-4016](https://orcid.org/0000-0003-2628-4016)

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
de la Universidad Nacional Autónoma de México (México)

[gonzaloandres.garcia@uah](mailto:gonzaloandres.garcia@uah.mx)



1. INTRODUCCIÓN

Las percepciones que los individuos podamos llegar a tener de las cosas, de lo que sucede, ha sucedido y sucederá tiene que ver con la definición de realidad que tenemos a la hora de desarrollarnos, tanto como sociedad como a nivel individual. Ahora bien, las autopercepciones que poseemos, de quienes somos, de nuestro entorno, de nuestras aspiraciones, entre otras, son parte también en nuestros actos y decisiones cotidianas.

En el presente artículo abordaremos un estudio de caso sobre autopercepciones en estudiantes de cuarto medio en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar (Chile) en el segundo semestre (julio-noviembre) del curso escolar del año 2017. Nuestro estudio, realizado en un contexto de trabajo de observación participante en aulas, se centró en qué percepciones poseían los estudiantes entrevistados sobre su propia condición socioeconómica: sus percepciones sobre sus barrios y aspiraciones formativo-laborales, y si se consideraban parte de alguna clase o categoría social. La importancia de nuestra investigación radicó en conocer y comprender dichas percepciones de forma presencial y en un contexto de educación pública, pues allí nos encontramos con mucha diversidad social y económica.

El problema inicial de este estudio se sitúa, por una parte, en el ámbito de la educación para la formación de la ciudadanía en el siglo XXI; de cómo los contextos educacionales están pensando y abordando los contenidos y prácticas a la hora de influir en la construcción de percepciones sociales y políticas en el estudiantado o ciudadanía en formación (Chung y Reimers, 2016; García Fernández 2021a y 2021b). Por otro lado, incluimos en nuestro problema de investigación los contextos de crisis, que son cada vez más intensos y frecuentes (Beck, 2017; Pérez Herrero, 2016 y 2021).

Ante un mundo en crisis y sin un paradigma (o paradigmas) de futuro claro de salida a las mismas, el futuro inmediato o el no-futuro (un presente presentista) provoca zozobra y gran incertidumbre en las nuevas generaciones (Boyer, 2020). En la actualidad, ya es muy habitual hablar y referirse sobre la salud mental; su expeditivo tratamiento y medicalización. Ante un mundo cada vez más difícil y competitivo, los fármacos parecen haber ganado terreno a una buena conversación, reflexión o espacios de detenimiento y pensamiento (Hermesen, 2019). La falta de conocimiento de uno mismo, de retrospectiva y comprensión de las diferentes causalidades y consecuencias de las crisis, así como del impacto de estas en nuestra cotidianidad provoca cada vez más inseguridad y serios problemas a la hora de relacionarnos con el mundo.

Todas estas situaciones, de forma un tanto evidente, han influenciado y afectado también, de una u otra forma, la forma de percibir el mundo de los jóvenes estudiantes en la actualidad. Debido a los contextos y problemas anteriormente expuestos, en este artículo nos interesó desarrollar un estudio de caso de carácter cualitativo y en profundidad (trabajo de campo con entrevistas) sobre qué percepciones de la realidad gozaban jóvenes estudiantes de educación media sobre su propia condición social, pero también económica, ya que lo último muchas veces condiciona lo primero.

Particularmente en Chile todo parece haber ido más deprisa debido al modelo político, económico, social e, incluso, cultural existente en el país. El origen histórico de dicho modelo se sitúa en los años setenta, siendo el primer país de América Latina que se vio en una crisis

estructural (sistémica) mediante una desestabilización política y económica, tanto nacional como internacional, que fue cristalizada violentamente (Golpe Militar de 1973), pero también de forma legal, con la elaboración y aprobación de la Constitución política de 1980 (Aranda, 2016). Si bien no se trata de una excepción en la región (Argentina en 1976, 1988 en México o 1990 en Perú), dicho modelo también se comienza a trascender a finales del siglo XX (Margaret Thatcher y Ronald Reagan en el Reino Unido y Estados Unidos de los años ochenta respectivamente) como una alternativa real al Estado de Bienestar y al keynesianismo (Harvey, 2007; Anderson, 2008; Fontana, 2011). Las ideas vertidas en el Consenso de Washington de 1989, introducido por el economista británico John Williamson, fue parte del itinerario político a seguir. En resumidas cuentas: menos presencia del Estado traducida en una menor regulación del mercado, un enfoque minimalista de la fiscalidad y privatización de lo público (Stiglitz, 2012). Con el tiempo, dicha visión se torna hegemónica en el siglo XXI, situando no solo un enfoque neoliberal, sino también hacia un ordoliberalismo, es decir, una mirada más amplia y más allá de lo puramente económico-financiero, situando al Estado con mayor protagonismo sin desvirtuar los objetivos del libre mercado (Böhmler, 1998).

El impulso (y no instauración) ordoliberal en Chile se aprecia en el rol del Estado en su participación para conformar valores sociales y culturales, de que este (el Estado) pueda tener en definitiva un rol social (Economía Social de Mercado). La popular axiología derivada del neoliberalismo en Chile tales como la meritocracia, el individualismo o la cultura del esfuerzo no solo fueron parte del reflejo de unas dinámicas en la política económica del país, sino también, con el tiempo, de un enfoque social-cultural por parte de los gobiernos del siglo XXI chilenos, protagonizados tanto por partidos del centro izquierda (Concertación de Partidos por la Democracia y Nueva Mayoría) pero con mayor empeño por parte de gobiernos del centro derecha (Renovación Nacional, de la mano de Sebastián Piñera Echenique) (Araujo, 2017; Sandel, 2020; Becker, 2021).

El enfoque social-cultural adoptado por los gobiernos en Chile durante el siglo XXI finalmente terminaron por conformar, directa o indirectamente, una cultura social compartida, sobre todo a la hora de comprender, por ejemplo, la vida laboral, la formación escolar-universitaria y las perspectivas y expectativas de futuro (Madariaga, 2019). Si bien todo ello no es parte de una realidad en exclusiva en América Latina, sí que forma parte de una particularidad chilena que terminó por confluir en el estallido social de octubre de 2019 (Heiss, 2023; Llanos, 2021; Durán, 2020). Sin entrar en los pormenores de lo que significó y está significando dicho fenómeno social en Chile, si podemos decir que se trata de un “antes y un después”, sobre todo si lo vemos desde la importancia y el impacto que tuvo el estallido social en el contexto político del país (intentos de redacción de una nueva Constitución, giro hacia la izquierda en las elecciones presidenciales de 2021).

Finalmente, en el marco de nuestro artículo nos preguntamos ¿Qué percepciones tienen jóvenes estudiantes sobre su propia condición económica? ¿Y sobre sus propios barrios? ¿Se consideran bajo el popular concepto de “clase media”? ¿Es compatible dicho concepto (clase media) con una percepción paupérrima de su propia condición económica? ¿Es posible que jóvenes estudiantes se autoperciban contradictoriamente “bien” y “mal” al mismo tiempo?

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

Sobre los estudios que abordan las percepciones en jóvenes estudiantes (escolares) encontramos una concentración en investigación sobre cotidianidades y dinámicas escolares, siendo muchas

de ellas orientadas a conocer cuestiones los pormenores de las mismas como el conflicto (Hernando y Sanz, 2017; Bayón y Saraví, 2019; Morrison, 2018), el acoso o la inclusión escolar (Gutiérrez y Díaz, 2020; Mischel y Kitsantas, 2020). También es habitual encontrarse estudios más finalistas y cuantitativos con el fin de conocer las percepciones de jóvenes estudiantes conforme a determinadas dinámicas de aprendizaje o enseñanza como puede ser la virtualización o la utilización de “nuevos” formatos (mayor participación, asambleaísmo, mass media, gamificación y un largo etcétera) en el aula (Medina et al., 2018; Moliner, Moliner y Sanahuja, 2018; Lupión, Franco y Girón, 2019; Aguilar et al., 2020; Salas, 2020; Alvarado et al., 2021), colocando a veces el acento en colectivos sociales o culturales en riesgo de exclusión o históricamente excluidos (Harman, 2017; Branco y Brott, 2017; Espinoza et al., 2018; Álvarez, 2019; García, 2019). La mayor cantidad de estos estudios se presentan como investigaciones *ad hoc* para resolver cuestiones específicas o demandas concretas (políticas educativas, normativas o exigencias educacionales, etc.), por lo que sus aparatos reflexivos, así como el propio carácter del problema de investigación muchas veces son limitados a un formato excesivamente encorsetado, dotando especial relevancia a los apartados metodológicos, así como a los datos extraídos.

Por otra parte, destacamos el valor cualitativo y profundidad analítica de las etnografías revisadas en los últimos años sobre percepciones estudiantiles, especialmente en el ámbito de su desarrollo social y educativo (Stahl, 2018; Abarzúa, 2020; Chukwunyere, 2021), siendo algunos especialmente valiosos por su aporte metodológico (Halvorsen, 2018; Couch, Skukauskaite y Estabrooks, 2019). El carácter de estas investigaciones las asociamos muy de cerca al de nuestros análisis. Igualmente, existen estudios que consideramos especialmente importantes (con o sin enfoque etnográfico) sobre el estudio de percepciones juveniles en torno a las crisis económicas (Alonso, Fernández e Ibáñez, 2017; Nichols, 2019); así como de los impactos de los modelos de gobierno neoliberales en dichas percepciones, y sus perspectivas (sociales, laborales, formativas) en dichos contextos (Rodríguez y Rendueles, 2019; Rausky, 2020). Si bien nuestro objeto de estudio está situado a algo más delimitado, dichos trabajos abordan con profundidad la problemática que hemos planteado en páginas anteriores de este artículo.

Teniendo este panorama de antecedentes investigativos, exponemos además los conceptos y enfoques teóricos por los cuales partimos para el planteamiento y desarrollo analítico de nuestro problema y objeto de estudio. Respecto a ello, en primer lugar, destacaremos una perspectiva crítica sobre la aplicación de las recetas neoliberales en la región latinoamericana y, particularmente, en Chile, donde dicho modelo (neoliberal) fue implantado con especial fuerza y ha tenido una potente repercusión social y cultural (Fair, 2007, Becker, 2021). Bajo este contexto, en este trabajo entendemos que diagnósticos como los de Rodrik (2018), Lessenich (2019), Gindin y Panitch (2012), o Streeck (2011 y 2017) y Wallerstein (2015) acerca del funcionamiento del capitalismo en las sociedades contemporáneas, sus violentas crisis (que afectan más a los más pobres) y los síntomas de agotamiento que presenta dicha perspectiva, pero no en tanto en términos financieros, sino más bien en términos políticos; de cómo las sociedades en del mundo cada vez más demandan un futuro más equitativo y menos desigual (Rosanvallon, 2012).

La aspiración social generalizada por la igualdad, la equidad y mayor certidumbre en la actualidad en muchas ocasiones se ve atrapada por nuestra propia visión de entender el mundo; de nuestra comprensión sobre este funciona y de cuánto podemos exigir del mismo, es decir, nuestras expectativas y aspiraciones. Todo ello, por supuesto, y centrándonos en fundamentalmente

en el hemisferio occidental atlántico, tiene su origen filosófico e histórico en Europa, un pensamiento que surge en la antigua Grecia y que se intenta recuperar en el siglo XIX con estrepitosos errores, como lo es la errática construcción de los Estados nacionales, aparentemente igualitarios, fraternos y adalides de la libertad (Pérez Herrero, 2016 y 2021; García Fernández, 2021b; Rosenblatt, 2021; Nussbaum, 2020).

Además, los paradigmas sociales entendidos como clases sociales basados en la renta económica (clase alta, media y baja) ha permeado en el siglo XXI, aunque en los últimos años parece denotar cierto agotamiento (Guilluy, 2019). Dicho agotamiento o degaste se ha producido por la rotura del ascensor social de antaño (finales del siglo XX, principios del XXI), el cual prometía a las nuevas generaciones (millennials, generación Z) combatir la pobreza con una buena educación y formación académica. Ante el claro fracaso de dicho paradigma el futuro se nubló, los jóvenes (y no tan jóvenes) comenzaron a salir a la calle, como sucedió en Chile, pero también en Francia, Ecuador, Colombia, etc., con el objetivo de reclamar más derechos, trabajo digno, condiciones dignas de vida (sanidad) y mayores libertades (surgimiento de nuevas identidades, reconocimiento de las diferencias, etc.).

A pesar de lo señalado anteriormente, las percepciones sociales no parecen superar los estigmas de las diferenciaciones por renta o ingreso económico, lo cual conlleva de nuevo a una profundización de las desigualdades, no solo en el ámbito económico, sino también social. Y ante dicha problemática, las sociedades cada vez más se ven inmersas en un paradigma de atomización social donde el individuo es el centro de todo, una suerte de humanismo egoísta y despreocupado de su entorno ungido en una actualizada modernidad, similar a la del siglo XIX, pero con elementos nuevos que han colaborado para ello se produzca como la infoxicación y el consumo desenfrenado (y no crítico) de los medios de comunicación (Beck, 2019; Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

Finalmente, uno de los principales desafíos de una formación ciudadana más crítica y abierta a comprender las realidades sociales de diferente forma, sobre todo en contextos escolares, pasa por una enfoque teórico que desafíe no solamente a determinadas prácticas que son hoy nocivas en nuestra sociedad (consumo desenfrenado, acrítico y no sostenible de productos de cualquier tipo, las dinámicas de individualización en la sociedad contemporánea, etc.), sino también hacia aquel paradigma de modernidad, pero también de progreso; hacia su forma de comprender el mundo, ya obsoleto, así como nuestra forma de imaginar colectivamente de que todo ello parece inalterable (Anderson, 2006; Feyerabend, 2007).

3. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN, FUENTES Y METODOLOGÍA

En el presente artículo nos disponemos a fijar un objetivo de investigación: conocer y comprender las autopercepciones de nuestros informantes (estudiantes de cuarto medio) respecto a su condición socioeconómica y aspiraciones o expectativas laboral-formativas. Cumpliendo con dicho objetivo, en este trabajo nos proponemos a responder las incógnitas de investigación fijadas en la introducción de este artículo.

En primer lugar, señalamos a nuestros informantes: estudiantes de cuarto medio del establecimiento educacional público y mixto chileno Liceo Bicentenario de Viña del Mar (LBVM),

considerado de “excelencia” y como “referencia a la comunidad educativa”¹. Dichos estudiantes viñamarinos conformaron una muestra de 91 participantes. La selección de los participantes de nuestro estudio se realizó en el marco de nuestro acceso (profesores dispuestos a colaborar) y, sobre todo, considerando de que se tratasen de estudiantes en su último año escolar. Nos interesó estudiar las percepciones socioeconómicas de futuros ciudadanos (ceranos a la mayoría de edad) en un contexto de educación pública y de excelencia. La excelencia académica involucró, además, una diversidad especial, pues los estudiantes provenían de diferentes zonas de la ciudad e, incluso, de lugares más lejanos.

En segundo lugar, definimos nuestro acceso al LBVM y a los propios estudiantes. Dicho acceso se produjo a través de dos profesores de Historia (Andrés y Diego) del mencionado centro, el cual permitió que el investigador pudiera acceder al aula. Una vez en ella, la investigación en torno a las autopercepciones de los estudiantes se elaboró bajo un enfoque metodológico cualitativo, y de trabajo de campo etnográfico (Hammersley y Atkinson, 1994; Everhart, 2007; Flick, 2007; Woods, 2016; Hernández y Mendoza, 2018).

El trabajo de campo en aulas se realizó desde finales del mes de julio hasta principios del mes de noviembre del año 2017, momentos previos a las elecciones presidenciales en Chile.

El objetivo de nuestra observación participante fue es conseguir confianza y acercamiento con la fuente de información, o informantes, con el objetivo de que estos puedan ofrecer a la investigación hallazgos de mayor transparencia y mejor calidad (Rockwell, 2008; Diaz de Rada, 2008 y 2012; Guber, 2016). En nuestro caso, tras meses de estancia en aulas con los estudiantes con los que se trabajó, se les propuso la realización de estas entrevistas individuales, a las cuales solo dos estudiantes rechazaron hacerla al conocer que se trataba de una actividad optativa.

El proceso de recopilación de información y datos para este trabajo se realizó con el apoyo de notas de campo realizadas en el momento de las entrevistas, pero también en momentos previos y posteriores. Al estar situadas las entrevistas en un contexto de trabajo de campo (etnografía), se lograron registrar otros elementos (datos) que complementarán el contexto socioeconómico de los estudiantes. Las preguntas que les fueron formuladas a nuestros estudiantes se prepararon previamente, conformadas por un total de tres bloques de preguntas: 1) ¿Dónde vives? ¿Cómo describirías tu barrio?; 2) ¿Te consideras clase media? ¿Qué entiendes por clase media?; 3) ¿Cuántos integrantes tienes en tu familia? ¿Algo que quieras comentar sobre tu vida o familia?

Las entrevistas se realizaron en diferentes aulas dependiendo de los grupos (cinco cursos) de cada estudiante. Cada curso dispone de una letra (de la letra A la E), y los estudiantes están dispuestos por norma general en cada letra de curso según su rendimiento, siendo los estudiantes de la letra A los que mayor rendimiento académico poseen (mejores calificaciones), y los de la letra E los que peor rendimiento tienen. Las entrevistas fueron individuales y tuvieron una duración aproximada de 20 minutos cada una. Las entrevistas no fueron grabadas, por lo que el registro fue anotado a mano en una libreta, pues la presencia de una grabadora era incómoda para muchos de los participantes.

1 Proyecto educativo Liceo Bicentenario de Viña del Mar. Disponible en <http://www.wfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>

Por último, advertimos de las limitaciones de nuestro estudio, pues se trata de una investigación en un centro educativo situado en un contexto local y que además se encuentra fuera del ámbito capitalino. De esta manera, somos prudentes con el alcance de nuestro estudio, pues es un estudio de caso concreto que nos permite conocer una pequeña fotografía social. Entendemos que este tipo de trabajos se deben relacionar con otros futuros estudios y así seguir pensando la problemática que guarda esta investigación.

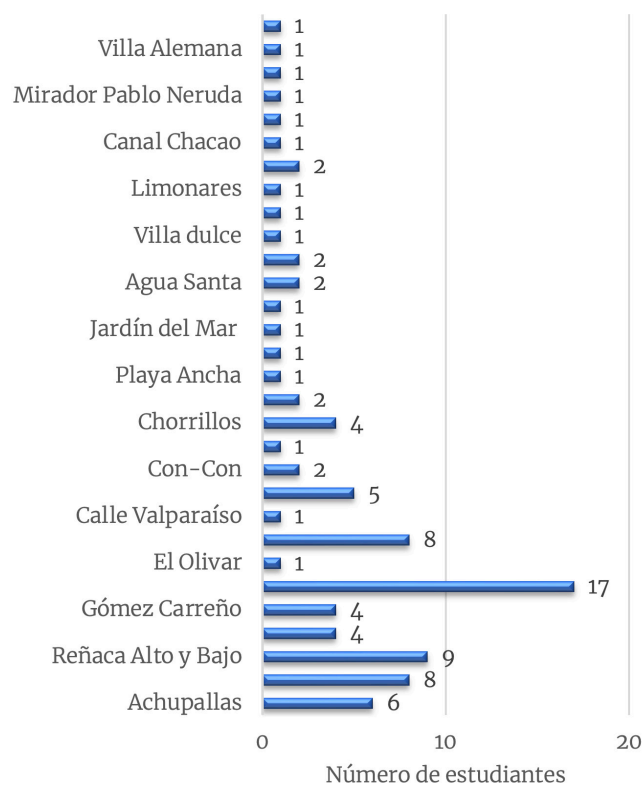
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS ALCANZADOS

Dividiremos nuestros resultados en los siguientes bloques: 1) Percepciones sobre su barrio y familia; 2) Consideraciones socioeconómicas: clases medias; 3) Resultados por curso.

4.1. Barrio y familia

Como podemos ver en el gráfico 1, la mayoría de los estudiantes reside en la ciudad de Viña del Mar (80 de 91), pero con mucha diversidad (30 lugares diferentes). No obstante, casi ningún estudiante vive relativamente cerca del centro LBVM, situado en una zona céntrica de la ciudad (calle 2 norte, que hace intersección con una de las arterias centrales de la ciudad: Avenida Libertad). Son estudiantes que deben acudir a la locomoción. Como dato extra, solo dos estudiantes de toda la muestra eran extranjeros, de nacionalidad colombiana (caso de migración reciente en Chile) y argentina (caso de doble nacionalidad, pero de residencia mayoritaria en Chile).

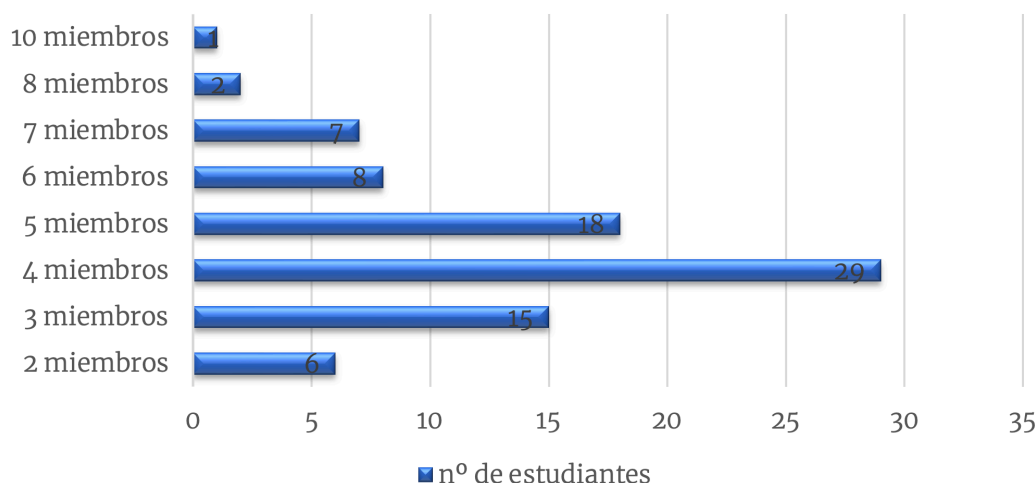
Gráfico 1. Lugares de residencia



Fuente: elaboración propia

Se les preguntó también a los estudiantes sobre sus núcleos familiares (número de familiares con los que convivían). Como vemos en el gráfico 2, los datos son variados, pero tienden a ser núcleos familiares de cuatro a más integrantes.

Gráfico 2. Núcleo familiar

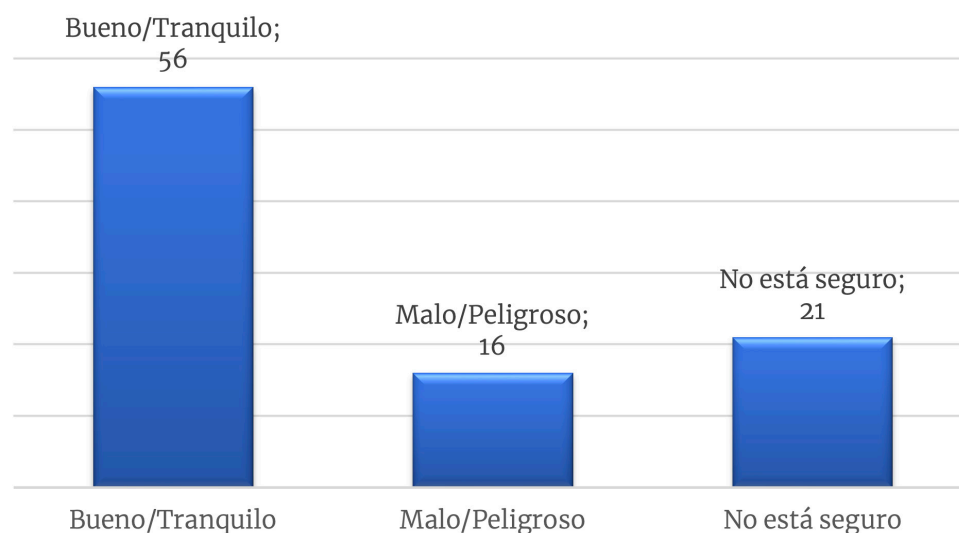


Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes viven en zonas residenciales de carácter comunitario (lo que ellos denominan como “vida en comunidad”). Según nuestros registros etnográficos, la vida en comunidad la relacionan dos elementos fundamentalmente: el conocimiento de la comunidad (relaciones sociales cercanas) y el asociacionismo vecinal (juntas de vecinos, trabajo comunitario, etc.).

El elemento comunidad lo consideramos en este trabajo, ya que muchos de ellos se identifican con ello en el desarrollo de su vida diaria en su barrio. De los 91 estudiantes de nuestra muestra, más de la mitad afirman vivir en comunidad en sus barrios (49). Teniendo en cuenta este dato, se suma la percepción que tienen de sus barrios, del lugar o contexto donde viven (véase gráfica 3).

Gráfico 3. Percepción acerca de sus barrios



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 3 vemos que perciben su barrio como “tranquilo”, siendo una minoría los que lo perciben como “peligroso”. Fue especialmente interesante los que respondieron que “no estaban seguros” en dicha dicotomía bueno-malo. Si comenzamos a analizar los que piensan que su barrio es “tranquilo”, nos encontramos con declaraciones que matizan sus respuesta al dicotómico eje “bueno o malo”:

- “La tranquilidad del pasaje va empeorando según va subiendo de paradero”
- “Por las noches es peligroso”
- “De la escala del 1 al 10, mi barrio es un 8. No es malo, pero si hay mucha droga (marihuana). También hay violencia fuera de mi casa. Muchas veces aprecio como la gente se droga”
- “Tenemos cámaras y sistemas de vigilancia, por lo que es más tranquilo”
- “En el paradero 2 de Forestal donde yo vivo es tranquilo, pero a partir del paradero 4 ya hay violencia drástica: narco y delincuencia”
- “Es peligroso para quien no es de allí”
- “Tranquilo, pero limítrofe con lo malo, cerca de una población²”
- “Mi barrio está cerca del cerro Pataguas, un barrio complicado, y mis papás no me recomiendan que salga de noche”
- “Es un barrio cuico³ donde suelen ir a parar los jubilados marinos”
- “Mi barrio está lleno de flaite⁴. Mucha delincuencia, droga y robos”
- “Existen tres categorías en mi poblado: las casas buenas, normales y malas. Yo vivo en las normales”
- “Es un barrio normal. Hay de todo”
- “Barrio tranquilo de ex marinos viejitos”
- “Cerca hay barrios malos, con violencia y narco”
- “Hay zonas cercanas a mi casa donde abunda el narco”
- “Es tranquilo mi barrio, aunque a veces roban y se escuchan balazos”
- “Donde vivo es seguro (condominio) y fuera es peligroso (flaite y ladrones)”
- “Vivo en un condominio para aislarme del peligro de afuera. Por las noches es peligroso”

Como podemos apreciar, los estudiantes que perciben como “bueno-tranquilo” sus barrios, en su mayoría señalan que están parcialmente rodeados de contextos que incluye, o bien delincuencia, o bien narcotráfico. Muchos coinciden también en que para los que no son del barrio es peligroso, por lo que ellos perciben de forma positiva sus barrios, ya que ellos vendrían a sufrir

² Por noma general, el concepto “población” en Chile tiene una connotación más negativa: de pobreza generalizada. Dependiendo de la población, la delincuencia puede variar. No todas son iguales.

³ El término “cuico” se refiere a gente acomodada. De clase “alta” o muy alta.

⁴ El término flaite se refiere a personas muchas veces procedentes de contextos marginales, relacionados con el narcotráfico, la delincuencia y la pobreza. Sin embargo, una persona pobre puede ser pobre sin necesariamente ser “flaite” (porque no trafica o no roba). La connotación de este término es siempre negativa y despectiva.

en menor grado la peligrosidad existente (la que fuere) en sus barrios. Esto nos llevaría a pensar en la idea de que tienden a justificar o embellecer sus realidades, cuando en realidad saben que no son muy buenas o tranquilas.

Los estudiantes que perciben de forma negativa sus barrios suelen ser más contundentes que sus otros compañeros; señalan situaciones más graves en sus declaraciones tales como:

- “No es peligroso, pero si han ocurrido cosas malas como asesinatos”
- “Vivo en una población callampa. Mal barrio. Solo la gente conocida puede salvarse de la violencia”
- “Mi barrio, lleno de gente, ha ido de mejor a peor”
- “Población mala. Mucho narco y violencia”
- “Donde vivo es malo, pero no peligroso. No hay lo básico como pavimentación, cañerías, postes de luz o locomoción para la gente que vive ahí. Vivo en una toma (vivienda ilegal) que se llama ‘Manuel Bustos’, la más grande de Chile”
- “Era bueno, ahora es peligroso, sobre todo para los que no son de allá”
- “Mientras más subes en el cerro, peor se pone”
- “En frente de mi casa se oyen disparos, y hay presencia del narco. Es peligroso”
- “Hay drogas, bandas y delincuencia”
- “El narco está cerca de mi casa. Algunas zonas de mi barrio no están pavimentadas”
- “Es peligroso, sobre todo si no conoces a la gente. Si no conoces el barrio es muy probable que te pase algo”

Los que perciben que sus barrios son “malos” lo interpretamos como una mezcla de precariedad y delincuencia, testimonios donde no esconden su deseo de salir de esas realidades.

Por último, los estudiantes que “no están seguros” sobre si es bueno o malo su barrio, realmente nos encontramos con percepciones muy similares a las matizaciones que hacían los estudiantes que percibían como “bueno” sus barrios:

- “Tranquilo, pero colindante con un barrio malo. Depende de uno el estar más seguro o no”.
- “Antes era peligrosa, ahora menos y existe cierta tranquilidad”
- “Hay lados y lados, tanto bueno como malos. (...) Yo vivo entre lo bueno y lo malo”
- “Me sitúo en la periferia del barrio malo, siendo malo desde asesinatos, pasando por la droga y los robos”
- “Barrio normal, aunque me han robado en dos ocasiones”
- “Vivo entre lo bueno y lo malo, o sea el narco y la violencia. A veces por las noches se escuchan disparos y hay carreras callejeras ilegales. A pesar de todo eso, los carabineros⁵ no van”
- “Mi barrio está entre lo bueno y lo malo, con presencia del narco. Hace unos meses asesinaron a una persona fuera de mi casa. Vi el charco de sangre, pero no el cuerpo”

5 Se refiere al cuerpo de policía en Chile.

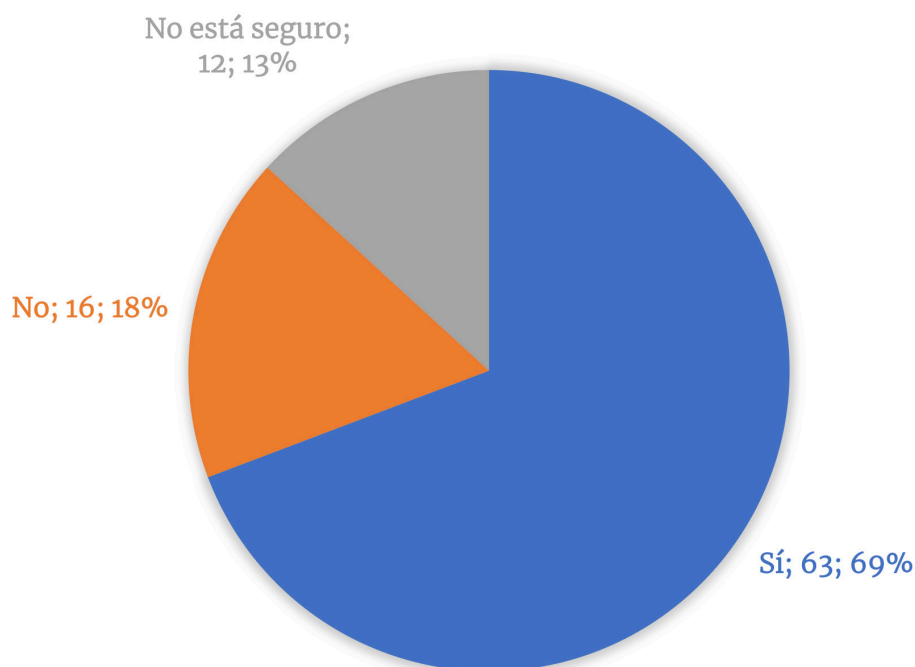
- “Mi barrio, lleno de gente, ha ido de mejor a peor”
- “Población mala. Mucho narco y violencia”
- “Normal”
- “Un poco más debajo de mi casa se pone feo...”
- “Entre lo bueno y lo malo. Vivo cerca del narco”
- “El narco está cerca de mi casa. Algunas zonas de mi barrio no están pavimentadas”
- “Es peligroso, sobre todo si no conoces a la gente. Si no conoces el barrio es muy probable que te pase algo”

Este grupo de estudiantes no quiere arriesgarse a que los perciban como que viven en “buenos barrios”, pero tampoco quieren caer en el estigma de que viven en “barrios malos”. Hacen mucha alusión a la frontera entre “lo bueno y lo malo”, que en muchas veces eso se traduce para ellos como “normal” (es decir, que no les ha llegado a pasar nada a ellos, pero si a gente que conocen).

4.2. Autopercepciones socioeconómicas

Respecto a las autopercepciones sobre la clase media, nos encontramos con una mayoría de estudiantes que se autoperciben como clase media (véase gráfico 4).

Gráfico 4. ¿Se considera clase media?



Fuente: elaboración propia

Al respecto vemos, mucha diversidad. Muchos hablan de que clase media es prácticamente sobrevivir. Algunos ejemplos son los siguientes:

- “Aquella clase que puede pagar las necesidades básicas”
- “Es aquella que puede costear las necesidades básicas y poco más, sin posibilidad de lujos como comprar una TV, comida en abundancia, mobiliario nuevo, ocio, etc.”
- “No eres pobre pero no te falta, es decir, puedes comer, vestirte y tener una educación. Sin eso eres pobre”
- “Vivir con lo justo” o “Es vivir con lo justo”
- “La clase media es masiva, y viven con lo justo”, o “Es vivir con lo justo, con lo básico”, o “Es vivir con lo justo, con recursos mínimos y sin que sobre el dinero”
- “La clase media es vivir para el mes”
- “Clase media es que no te falte de nada”
- “Me considero clase media, pero no como el que tiene propiedades o pueda permitirse lujos, sino como el que vive con lo justo”
- “Ser clase media es que no se pasan necesidades como el agua, la luz, internet...”
- “Clase media es que no te falte internet, la TV, un computador...”
- “No tener dinero suficiente para arreglar la casa”
- “Para mí clase media es no pasar hambre, es decir, tener pero que te sobre”
- “Que no te falte de nada: un techo, la comida...”
- “Clase media es tener todo lo que necesito. No me falta lo básico. Un lujo sería, por ejemplo, tener una casa propia”
- “No hay mucha clase media en verdad. La clase media es la que vive con lo justo”
- “Clase media son los que viven con lo mínimo”

También pudimos registrar percepciones que ligaban clase media a una cuestión puramente financiera. Estas fueron sin duda la más numerosas. muchos piensan que la clase media está asociada a la práctica forzada del ahorro, y el uso del endeudamiento. A continuación, mostramos algunas de dichas percepciones:

- “La clase más popular de Chile, que aspira a tener cada propia, aunque depende de cada persona. (...) La clase media está sujeta al ahorro, y ésta jamás podrá ser clase alta a pesar de que sea una clase que tenga mucha capacidad para soñar. (...) El emprendimiento es parte de la clase media”
- “Una clase (media) que se mueve en la estabilidad económica”
- “Es aquella clase que puede vivir acomodadamente”
- “Me considero clase media por motivos de ingresos..., como que no te falte de nada”
- “Defino clase media como aquel que ni tiene mucho, ni le falta”
- “Me considero clase media alta, sobre todo por los ingresos de mi papá y por el barrio donde vivo”

- “Soy clase media, aquella que le cuesta llegar a fin de mes”
- “Soy clase media, y considero que eso se produce cuando las necesidades básicas están cubiertas como la luz la comida, el agua..., no tienen grandes problemas, y la entretención es algo que se hace muy de vez en cuando y en familia”
- “Soy clase media. La clase media es aquella que tiene deudas y las puede pagar, pero vives endeudado”
- “Clase media es aquella que vive de las subvenciones del Estado por motivos familiares”
- “Soy clase media emergente, por motivos de ingresos. La clase media es aquella que no puede permitirse muchas comodidades”
- “Me considero clase media, ya que puedo subsistir, es decir, tengo lo básico: comida, agua, reparaciones para la casa...”
- “Me considero clase media por los ingresos económicos”
- “Clase media es la que puede costearse los mínimos”
- “La clase media es según el tema económico”
- “Clase media depende de la plata⁶ que tengas”
- “Soy clase media por un tema de sueldo o ingresos mensuales”
- “Me considero clase media sobre todo por el hecho de que no me falta para comer”
- “Ser clase media es aquella familia que gana entre los 400 y 700 mil pesos al mes”
- “Ser clase media es tener un lugar estable para vivir, con ingresos estables para pagar lo básico: luz, agua, gas...”

Por último, también pudimos recopilar algunas percepciones sobre clase media relacionadas con la tranquilidad o la normalidad. En dicha normalidad, de clase media, se debería, para este grupo de estudiantes, tener acceso a estudios o formación profesional. Algunas percepciones que aluden a estas cuestiones son las siguientes:

- “Clase media es tener una vida tranquila”
- “Es algo normal (la clase media)”
- “La clase media es la clase promedio en Chile”
- “Considero clase media por aquellos que tienen estudios universitarios. Creo también que existe una diferencia social establecida entre oligarcas, las clases medias y los pobres”
- “Soy clase media por motivos de ingresos, pero también por capital cultural. Una persona de clase media debe tener capacidad de debatir o hacer sobremesa sobre temas de política mientras que los de clase baja no necesariamente”
- “Me considero clase media. Entiendo esta clase desde lo económico y cultural. Hay cierto estigma alrededor de lo público, sobre todo en educación. Nos pesa el estigma de la delincuencia”

6 Se refiere al dinero.

De los datos arrojados del gráfico 4, también vemos a la segunda porción más nutrida, lo que dicen que no se identifican como clases medias. He aquí algunos extractos de sus testimonios:

- “Soy clase baja” (respuesta repetida en tres ocasiones)
- “No me determino con ninguna clase. La clase media se define por ingresos económicos, lo cual permite subir de clase a través de los mismos”
- “Hay que ser realista. La clase media es más estable que la clase baja, en la cual te da lo justo para vivir, sin comodidades como comprarte un auto o irte de vacaciones a otro país”
- “No me gusta clasificar por clases a la gente”
- “No debería existir la clasificación de clases, es decir, una división social de este tipo. Aun así, la clase media se define por ingresos”
- “No me considero clase media, sino clase media baja por motivo de ingresos”
- “Soy clase media-baja, ya que vivo con lo justo. Las clases medias se caracterizan por ganar sueldos mínimos”
- “Mis necesidades básicas como la luz, el agua caliente o la comida están cubiertas, aunque el nivel de pavimentación no llega a mi casa, solo a la calle principal. No me identifico con clase media”
- “No soy clase media, soy clase trabajadora. Existen ricos y pobres”
- “Soy clase trabajadora. Tengo la experiencia de mi papá, que se sacrifica trabajando en el norte. Solo puede vernos una vez al mes durante siete días”
- “Me considero clase trabajadora. Existen dos clases solamente: la explotadora y la trabajadora; la clase media es una invención de la clase explotadora”
- “No me considero ni clase media ni pobre. La clase media es aquella que tiene de todo”
- “Soy clase baja. La clase media es la que puede comprar sin endeudarse”
- “La clase media no existe, únicamente la alta y la baja. Yo soy de clase baja”
- “Clase media son aquellos que les falta para lujos y tienen lo básico. Soy clase media-baja por falta de dinero para comida o transporte”
- “No me considero clase media ya que no tengo nada propia. Soy más bien clase media-baja, es decir, vivir con lo justo sin tener casa propia”

Muchos de estos estudiantes nos hacen conocer que son pobres, aunque no siempre con esta palabra, sino más bien con estas otras denominaciones: “clase baja”, “clase obrera” o “clase media-baja”.

Finalmente, una minoría de estudiantes no quiso decir ni que eran clase media, ni baja, y argumentaron respuestas de este tipo:

- “Soy clase media-baja. La clase media es aquella que no le falta de nada. La media baja es que le falta sobre todo comodidades”
- “En la casa somos clase media-baja. Estamos tratando de subir”
- “Me considero como clase media-alta, ya que vivo bien”

- “Me considera clase media-baja, baja. La clase media es la que tiene ingresos promedio, mientras que la baja es la que no dispone de dinero para arreglar su propia casa. Aunque a pesar de que mi casa está en mal estado y es vieja, es mía”
- “Soy clase media-baja por motivos de ingresos. Clase media es vivir con lo justo”
- “Me considero clase media-baja por falta de ingresos mensuales, aunque lo básico está cubierto. La clase media sería trabajar para vivir, algo así como esclavos del trabajo y que se pueden permitir lujos”
- “Soy clase media-baja o baja por motivos de ingresos y por el barrio donde vivo (vive en toma). La clase media es la gente que tiene casa propia y auto propio. Yo vivo en la casa de mi abuelita”
- “Soy clase media-baja. Es vivir ajustados, con lo necesario, pero bien. Para mí clase media es poder irse de vacaciones”
- “Soy más bien clase baja. La clase media es la que puede tener una casa propia. Clase baja es tener y vivir con lo básico”
- “Soy clase media-baja: a veces estás bien y a veces mal. Estar bien es que no te compres cosas y estar mal es estar sin luz. Ser clase media es poder darse lujos”

A pesar de que todos estos estudiantes no estén seguros de si son clase media, tienen claro que son menos que eso, pero sin llegar al extremo de “clase baja”. En nuestros registros etnográficos pudimos registrar un cierto temor a esta dominación, pero, sobre todo, a la pobreza, a ser pobre, una realidad que al parecer les asecha o les rodea y que les cuesta reconocer.

4.3. Resultados agrupados por curso (A-E)

En el presente trabajo hemos estudiado una serie testimonios en estudiantes secundarios sobre sus percepciones socioeconómicas y situándolos en sus contextos locales. En nuestros resultados hemos evidenciado situaciones complejas en ellos, a veces un tanto contradictorias. Pareciera que ellos mismos saben que “no les queda otra”, por lo que tienen que esforzarse al máximo por salir de dichos contextos a través de los estudios universitarios o, directamente, optar por emigrar a otros sectores habitacionales.

Fue especialmente de interés la división por grupos que tenían estos estudiantes, de la letra A la E, siendo los del grupo A con mayor proyección académica del centro y los del E los que menos. En aquella estructura, se pudo apreciar las diferenciaciones existentes, a pesar de que casi todos ellos gozaban de problemas compartidos. Los grupos posean una especie de identidad de curso, por lo que los del grupo A (27), B (20) y C (17) se veían a si mismo con mayor responsabilidad y situación de poder optar a las carreras universitarias con mayores salidas laborales (las mejores pagadas, tales como la medicina o la abogacía). Por otro lado, los estudiantes de los grupos D (15) y E (12) eran los más deprimidos en este sentido, con menores aspiraciones y menor autoestima personal.

Si hacemos una diferenciación rápida por grupos respecto a sus percepciones de sus barrios, veremos que, de aquella mayoría de 57 estudiantes, sobre los 91 estudiantes estudiados en total, que percibía positivamente su barrio, 19 pertenecen al grupo A, uno solo lo consideraba como

“malo” y siete de ellos “no estaban seguros”. En el grupo B, 15 lo consideraban bueno, tres como malo y cinco no estaban seguros. En el caso del grupo C, ya empezamos a ver un descenso de las percepciones positivas con respecto a sus barrios (nueve), mientras que los que consideraban como malo eran tres estudiantes, y seis no estaban seguros, de los cuales casi todos ellos decían que colindaban con “lo malo”. En el grupo D existe una tendencia similar. Siete estudiantes perciben sus barrios positivamente, cinco lo consideran malo y tres no están seguros. Por último, el grupo E, vuelve a una muestra similar a los grupos primeros, y ocho de ellos perciben como bueno sus barrios, mientras que cuatro lo perciben como malo, habiendo mayor dicotomía (no existen respuestas de “no lo sé o no estoy seguro”).

El grupo E, sin duda el más estigmatizado de los cinco, tiende a esconder sus realidades sociales, pero igualmente en sus testimonios manifiestan que realmente, y a pesar de sus respuestas iniciales, manifiestan que colindan con realidades muy duras.

Por otro lado, cabe destacar la comparativa de las autopercepciones socioeconómicas. Si comenzamos nuevamente por el grupo A, nos encontramos con 14 estudiantes que se consideran clase media, con ocho que dicen que no, y con cinco que manifiestan que no están seguros. En el grupo B apreciamos algo similar, donde 14 dicen que se autoperciben como clase media, cinco entienden que no y uno solo no está seguro de ello. Ya en el grupo C son más determinantes, y la balanza se inclina hacia los que se consideran clase media, 16 estudiantes, mientras que solo un estudiante dice que no es clase media. De una tendencia similar, 11 de los estudiantes del grupo D se autoperciben como clase media, mientras que solo uno dice que no lo es y otros tres manifiestan que no están seguros de ello.

Finalmente, los estudiantes del grupo E coincide proporcionalmente con los resultados arrojados por el grupo D, siendo ocho los estudiantes que se consideran clase media, uno solo dice que no, mientras que tres de ellos dice que no están seguros. De esta forma, todo parece apuntar a que los estudiantes nuevamente, mientras peor sean sus realidades, mientras mayor sea el estigma, prefieren resguardarse con una etiqueta social que les ofrezca mayores certezas y apariencias de cara al exterior, aunque luego, insistimos, manifiesten abiertamente su percepción de clase media como un estatus social y económico de supervivencia o, como decían ellos, de “vivir con lo justo”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de nuestro trabajo hemos podido apreciar que nuestros resultados, fruto de análisis con estudiantes de cuarto medio del Liceo Bicentenario de Viña del Mar, apuntan a una tendencia que parece más o menos clara: asimilación de realidades sociales y económicas difíciles o muy duras, donde en muchas ocasiones vemos un encubrimiento parcial de sus propias situaciones con etiquetas socioeconómicas como lo es “clase media”.

Reconocemos que en torno a estudios empíricos relacionados con nuestro objeto de estudio hay muy pocos en los últimos 10 años. Los estudios sobre las clases medias parecen haber “pasado de moda” en la academia. Si bien existen aún estudios sobre clases sociales, sobre este concepto en particular parece haberse dejado atrás, sobre todo con estudios que advierten sobre el fin de la clase media (Guilluy, 2019; Hernández, 2014). Si bien conceptualmente estamos

de acuerdo, en la práctica hemos visto como estudiantes secundarios aún se identifican con esa categoría, etiqueta o clase socioeconómica. Una minoría nutrida fueron los que destacaron que, o bien que pertenecen a una “clase baja” o a un nivel intermedio (media-baja). La clase media no ha desaparecido aún, un concepto que aún sirve en estudiantes como los que hemos podido observar y entrevistar para que embellezcan o recurran a eufemismos respecto a sus realidades precarias o su pobreza material.

Pero más allá del concepto “clase media”, está la cuestión de como ellos perciben sus propias condiciones socioeconómicas. Más allá de la categoría social o económica en cuestión (la que fuere), nuestros estudiantes nos ofrecieron información sobre que entendían sobre lo que es “justo” o “básico” para lograr subsistir mes a mes, algo que nos arroja a un escenario analítico, pero también de reflexión sosegada, más complejo sobre como estos estudiantes asimilan lo que seguramente no deberían asimilar, aceptar o normalizar. Ahí están los ejemplos de algunos estudiantes nos señalan no solamente sus realidades de pobreza, sino también de violencia en sus barrios, donde muchas veces conviven con el narcotráfico y los estruendos producidos por las armas de fuego.

Vemos trabajos que apuntan a cuestiones que atiende de nuestro problema de investigación, aunque de forma segmentada y con orientaciones diferentes con respecto al objeto de estudio. Vemos resultados similares con respecto a lo que resolvemos frente a las percepciones neoliberales de los jóvenes (Mera *et al.*, 2017; Rodríguez y Reich, 2021), aunque, como señalábamos, con modificaciones con respecto al objeto de estudio, así como con distintos enfoques teórico-metodológicos (fundamentalmente sociológicos). También vemos resultados cuantitativos sobre la identificación con clase media, en los cuales observamos una relación en nuestros resultados con respecto a que aún sigue siendo hegemónica la percepción socioeconómica hacia las clases según la condición económica, donde encontramos una especial filiación hacia la clase media (Pérez Ahumada y Andrade de la Horra, 2021; Hernández y Carrasco, 2021).

Por otro lado, y asociado a nuestros hallazgos, con respecto a las perceptivas laborales y su antecedente negativo y mayoritario de exclusión a dicho ámbito por parte de nuestros estudiantes (si es que estos no acceden a una formación superior), vemos coincidencias en dichas percepciones, aunque en otros contextos geográficos, lo cual también nos señala que no es un problema exclusivo de nuestra muestra analítica (Castro, García y López, 2020).

Otros estudios e investigaciones asociados a nuestra problemática respecto al estudio de percepciones sobre la percepción de la pobreza también nos dan pistas sobre el problema de una asimilación peligrosamente dócil o normalizante ante la misma en los jóvenes del siglo XXI (Lindsay, 2011; Torres, 2020; Contreras e Hidalgo, 2021).

Quizás el problema que vemos con este panorama es la mayoritaria presencia de un paradigma cuantitativo, objetivista y positivista alrededor de estos estudios. Aunque valiosos, consideramos que es necesario un enfoque más cualitativo cercano a estudios antropológicos, que sean capaces de administrar objetivos dirigidos tanto hacia la muestra (en nuestro caso, percepciones socioeconómicas), como hacia los diferentes contextos político-sociales, es decir, la necesidad de integrar además enfoques teóricos provenientes desde la Historia o la Filosofía.

En nuestro trabajo nos dimos cuenta de la importancia de escuchar más allá del “sí” o el “no” del estudiante, de sus percepciones en un contexto de cercanía y cierta confianza. La práctica etnográfica previa a las entrevistas tuvo una implicación relevante en nuestro estudio, pues al principio del estudio no todos los estudiantes eran receptivos a ser entrevistados. Fue absolutamente necesario conocerlos antes y mostrar cierto compromiso con sus problemáticas en el momento de la observación participante, pues tratar con seres humanos implica entender diversidades sociales y culturales.

Finalmente, señalamos la idea central que emerge tras este estudio: la presencia de una ciudadanía en formación (estudiantes en vías hacia la mayoría de edad y el mundo laboral-universitario) resiliente ante sus problemas, asimiladora de sus limitaciones económicas, condescendiente hacia las causalidades y consecuencias de estas, donde el presente y el futuro inmediato les empuja a continuar su recorrido vital. De esta manera, entendemos que es un tanto urgente reflexionar sobre el tipo de ciudadanía que se está construyendo en las aulas; de las herramientas de pensamiento que se les está enseñando para conformar percepciones más desafiantes ante sus problemas, y miradas más críticas ante los principales desafíos sociales y económicos que observan a diario en sus vidas.

REFERENCIAS

- Abarzúa, L. (2020). Ethnography and Education Policy. A Critical Analysis of Normalcy and Difference in Schools, *Perfiles educativos*, 42(170), pp. 196-202.
- Aguilar Moncayo, L. N., G. I. García Camacho, L. Y. Morales Rodas y S. L. Morales Noriega (2020). Percepción estudiantil acerca del uso de herramientas tradicionales vs tecnológicas, en el aprendizaje aplicado a las ciencias numéricas y lingüísticas, *Polo del Conocimiento: Revista científico – profesional*, 5(3), pp. 192-210.
- Alonso, L., C., Fernández Rodríguez y R. Ibáñez Rojo (2017). Juventud y percepciones de la crisis: precarización laboral, clases medias y nueva política, *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (37), pp. 155-178. <https://doi.org/10.5944/empiria.37.2017.18983>
- Alvarado Andino, P., Y. Inzhivotkina, S. I. Agudelo Angus y A. A. Rodríguez Caamaño (2021). Percepción estudiantil sobre el uso de entornos virtuales como herramientas de aprendizaje del inglés, *Polo del Conocimiento: Revista científico – profesional*, 6(6), pp. 476-92.
- Álvarez Gil, M. F. (2019). Construyendo y reconstruyendo identidades y mundos. Propuestas sociales de educación artística con niños indígenas, *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 49(2), pp. 185-222. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.22>
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas*, Fondo de cultura económica.
- Anderson, P. (2008). “Historia y lecciones del neoliberalismo”. En F. Hourtart y F. Polet (Coords.), *El otro Davos: globalización de resistencias y de luchas* (pp. 13-30). Editorial Popular.
- Aranda Bustamante, G. (2016). Human Rights, Economic Liberalism and Social Affairs in Post-Pinochet Chile, *Contexto Internacional*, 38(1), pp. 133-63
- Araujo, K. (2017). Sujeto y neoliberalismo en Chile: rechazos y apegos, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.
- Bayón, M. C., y G. A. Saraví, (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias, *Desacatos*, (59), pp. 68-85.

- Beck, U. (2017). *La metamorfosis del mundo*, Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2019). *La sociedad del riesgo*, Paidós.
- Beck, U. y E. Beck Gernsheim (2003). *La Individualización El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Ediciones Paidós.
- Becker, R. (2021). *La tiranía del mercado. El auge del Neoliberalismo en Chile*, LOM Ediciones.
- Böhmmler, A. (1998). *El ideal cultural del liberalismo. La filosofía política del ordo-liberalismo*, Unión Editorial.
- Boyer, R. (2020). Las crisis financieras como conflicto de temporalidades, *Encuentros*, 18(3), pp. 100-116.
- Branco, S. F., y P. E. Brott (2017). The elementary school counselor's voice in counseling transracially adopted students, *Professional School Counseling*, 21(1), pp. 26-36.
- Castro Saucedo, L. K., C. H. García Cadena, y R. E. López Estrada (2020). Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza, *Revista De Ciencias Sociales*, 26(1), pp. 38-50. <https://doi.org/10.31876/rscs.v26i1.31309>
- Chukwunyere, I. (2021). *School Is A Joke: Ethnography of Inner City Public School Students' Perception and Sensemaking of School and Schooling*, South Carolina, Covenant Books.
- Chung, C. K. y Reimers, F. M. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, Fondo de Cultura Económica.
- Contreras-Montero, B. y M. Hidalgo-Mesa, (2021). Percepción de la pobreza, ideología política y nivel de ingresos como factores de análisis de las actitudes aporóforas en Granada, *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 89, pp. 103-122.
- Couch, S., A. Skukauskaitė, L. B. Estabrooks (2019). Invention Education and the Developing Nature Of High School Students' Construction Of an "inventor" Identity, *Technology & Innovation*, 20(3), pp. 285-302.
- Díaz de Rada, Á. (2008). "¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?". En M. I. Jociles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación* (pp. 24-48). Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2012). *Cultura, antropología y otras tonterías*, Trotta.
- Espinoza, O., L. E. González, D. Castillo, y S. Neut (2018). Expectativas educacionales de estudiantes que concurren a escuelas de "segunda oportunidad". La experiencia chilena, *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), pp. 1171-1193.
- Everhart, R. B. (2007). "Leer, escribir y resistir". En H. M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño y A. Díez de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 355-388). Trotta.
- Fair, H. (2010). Hacia una epistemología del neoliberalismo. *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, *Pensar, Epistemología y Ciencias Sociales*, (5), pp. 131-150.
- Feyerabend, P. (2007). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Tecnos.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, Ediciones Morata.
- Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio: una historia del mundo desde 1945*, Pasado & Presente.
- Garcés Durán, M. (2020). *Estallido social y una nueva Constitución para Chile*, LOM Ediciones.

- García Fernández, G. A. (2021a). Políticas educativas y formación de la ciudadanía del futuro en Chile y España (1970-2016), *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 23(36), pp. 37-59.
- García Fernández, G. A. (2021b). “Libertad, igualdad y derechos en tiempos de crisis y futuros inciertos”. En E. Cavieres Figueroa y P. Pérez Herrero (Coords.). *El Estado liberal a revisión. Discusiones sobre libertad, igualdad y solidaridad* (pp. 81-95). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- García Fuentes, J. (2019). La visibilidad de los jóvenes ‘Ni-Ni’ en el contexto económico español, *Psicoperspectivas*, 18(3), pp. 52-64. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1645>
- Gindin, S. y L. Panitch (2012). *The Making of Global Capitalism: The Political Economy Of American Empire*, Verso Books.
- Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Siglo Veintiuno.
- Guilluy, C. (2019). *No Society. El fin de la clase media occidental*, Taurus.
- Gutiérrez, R. B. y E. Díaz Herráiz (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar, *Anales de psicología*, 36(1), pp. 92-101.
- Halvorsen, T. A. (2018). My Face Is More than Me. A Nordic Researcher in the South: An Autoethnographic Retrospective Perspective, *International Review of Education*, 64(6), 845-864. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9744-8>
- Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Editorial Paidós Ibérica.
- Harman, M (2017). The Interaction of Culture, Self-Perception, and Depression in Native American Youth, *Michigan Sociological Review*, 31, pp. 152-72.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*, Akal.
- Heiss Bendersky, C. (2020). Chile: entre el estallido social y la pandemia, *Análisis Carolina*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/179065>
- Hermesen, J. (2019). *La melancolía en tiempos de incertidumbre*, Siruela.
- Hernández, E. (2014). *El fin de la clase media*, Clave intelectual.
- Hernández, M. y A. Carrasco (2021). Clases medias e inclusión escolar: Explorando la zona de mediación de la segregación en las escuelas, *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 20(1), pp. 6-17.
- Hernández-Sampieri, R. y C. P. Mendoza Torres (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, McGraw Hill.
- Hernando Mora, I. y R. Sanz Ponce (2017). ¿Crece la conflictividad escolar? Percepciones de estudiantes y profesorado de Secundaria, *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 255-276. <https://doi.org/10.6018/j/308991>
- Lessenich, S. (2019). *La sociedad de la externalización*, Herder.
- Lindsay Templeton, B. (2011). Undersanding poverty in the classroom. Changing Perceptions for Student Success, R&L Education.
- Llanos Reyes, C. (2021). ¡No son 30 pesos, son 30 años! Chile (1989-2019) ¿Los fracasos de la transición y el modelo económico chileno?, *Millars. Espai i Història*, 1(50), pp. 43-76.
- Lupión Cobos, T., A. J. Franco Mariscal y J. R. Girón Gambero (2019). Predictores de vocación en Ciencia y Tecnología en jóvenes: estudio de casos sobre percepciones de alumnado de secundaria y la

influencia de participar en experiencias educativas innovadoras, *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 16(3), pp.1-21. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3102

Madariaga, A. (2019). La Continuidad del Neoliberalismo en Chile, *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, 13(2), pp. 81-113. <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv13n2.2019.23217>

Medina Cruz, H., A. Lagunes Domínguez, C. A. Torres Gastelú, H. Medina Cruz, A. Lagunes Domínguez y C. A. Torres Gastelú (2018). Percepciones de Estudiantes de Nivel Secundaria sobre el uso de las TIC en su Clase de Ciencias, *Información tecnológica*, 29(4), pp. 259-66. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000400259>

Mera, M. J., G. Martínez-Zelaya, M. Á. Bilbao y A. Garrido (2018). Chilenos ante la inmigración: un estudio de las relaciones entre orientaciones de aculturación, percepción de amenaza y bienestar social en el Gran Concepción, *Universitas Psychologica*, 16(5), pp. 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.cier>

Mischel, J. y A. Kitsantas (2020). Middle School Students' Perceptions of School Climate, Bullying Prevalence, and Social Support and Coping, *Social Psychology of Education*, 23(1), pp. 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>.

Moliner García, O., L. Moliner Miravet y A. Sanahuja Ribés (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar, *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), pp. 455-69. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>.

Morrison, K. (2018). Students' Perceptions of Unfair Discipline in School, *The Journal of Classroom Interaction*, 53(2), pp. 21-45.

Nichols, N. (2019). *Youth, School, and Community: Participatory Institutional Ethnographies*, University of Toronto Press.

Nussbaum, M. (2020). *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*, Paidós Ibérica.

Pérez Ahumada, P. y V. Andrade de la Horra (2021). Clase, política y percepción del conflicto de clases en Chile, *Temas sociológicos*, (29), pp. 323-353.

Pérez Herrero, P. (2016). "Estados, naciones e historias a comienzos del siglo XXI". En J. R. De la Fuente y P. Pérez Herrero (Eds.). *El reconocimiento de las diferencias (Estado, naciones e identidades en la globalización)* (pp. 165-198). Marcial Pons.

Pérez Herrero, P. (2021). "Libertad, igualdad y solidaridad. Desde fines del siglo XVIII hasta comienzos del siglo XXI". En E. Cavieres Figueroa y P. Pérez Herrero (Coords.), *El Estado liberal a revisión. Discusiones sobre libertad, igualdad y solidaridad* (pp. 23-54), Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Rausky, M. E. (2020). Trayectorias laborales en la calle, *Cuadernos de antropología social*, (51), <https://doi.org/10.34096/cas.i51.5267>.

Rockwell, E. (2008). "Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico". En M. I. Jociles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-111). Trotta.

Rodríguez Minor, R. y C. Reich López (2021). El neoliberalismo en Argentina. Percepciones ciudadanas de una crónica fatalista, *El trimestre económico*, 88(350), pp. 483-522. <https://doi.org/10.20430/ete.v88i350.1082>

- Rodríguez, H. G. y C. R. Menéndez de Llano (2019). “Entre el victimismo meritocrático y la resignación: Dos percepciones antagónicas de la precariedad juvenil en España, *Cuadernos de relaciones laborales*, 37(1), pp. 31-48.
- Rodrik, D. (2018). *Hablemos claro sobre el comercio mundial: ideas para una globalización inteligente*, Deusto Ediciones.
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de los iguales*, RBA libros.
- Rosenblatt, H. (2020). *La historia olvidada del liberalismo*, Crítica.
- Salas Rueda, R. A. (2020). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de Facebook y Twitter en el contexto educativo por medio de la ciencia de datos y el aprendizaje automático, *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (58), pp. 91-115. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74056>
- Sandel, M. (2020). La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común? Debate.
- Stahl, G. (2018). *Ethnography of a Neoliberal School: Building Cultures of Success*, Routledge.
- Stiglitz, J. E. (2012). *El precio de la desigualdad: el 1 % de población tiene lo que el 99 % necesita*, Taurus.
- Streeck, W. (2011). The crises of democratic capitalism, *New left review*, (71), pp. 5-26.
- Streeck, W. (2017). *¿Cómo terminará el capitalismo? Ensayos sobre un sistema en decadencia*, Traficantes de sueños.
- Torres, R. (2020). Explorando la percepción de los jóvenes sobre el trato que recibe la población en situación de pobreza en Chile, *Sociologando*, 10(1), pp. 40-46.
- Wallerstein, I. (2015). “La crisis estructural, o por qué los capitalistas ya nos encuentran gratificante al capitalismo”. En I. Wallerstein, R. Collins, M. Mann, G. Derluigian, y C. Cralhoun (Eds.), *¿Tiene futuro el capitalismo?* (pp. 15-46), Ciudad de México, Siglo XXI.
- Woods, P. (2016). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós.

INVESTIGACIONES

Narrativas autobiográficas y la construcción de la identidad profesional: enfoque de género en formadoras de formadores

Autobiographical Narratives and the Construction of Professional Identity: A Gender Perspective in Teacher Educators

Natalia A. Jara Colicoy*, Romina Ramírez Oyarzun**, Claudia Silva Pinto*** y Yordana Carrión Silva****

Recibido: 22 de noviembre de 2025 **Aceptado:** 31 de octubre de 2025 **Publicado:** 31 de enero de 2026

To cite this article: Jara, N.; Ramírez, R.; Silva, C. y Carrión, Y. (2026). Narrativas autobiográficas y la construcción de la identidad profesional: enfoque de género en formadoras y formadores. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 153-167. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.20785>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.20785>

RESUMEN

Esta investigación analiza la construcción de la identidad profesional desde narrativas autobiográficas de docentes en un ejercicio colaborativo orientado a comprender la incorporación del enfoque de género. A través de la escritura reflexiva, se identifican procesos de construcción de conocimiento sobre género y sexualidad en las trayectorias formativas de las participantes y su impacto en la identidad profesional. El estudio adopta un enfoque metodológico colaborativo, mediante un diseño de self-study que incluye auto-confrontación y resignificación de la práctica docente. Los resultados evidencian que las experiencias familiares, formativas y profesionales inciden en la configuración de la identidad profesional vinculada al género. Asimismo, el análisis visibiliza relaciones de poder como la heteronormatividad, el sexismo institucional y el androcentrismo en la formación docente. Se concluye que la reflexión colaborativa favorece la toma de conciencia sobre emociones y actitudes de género, promoviendo una pedagogía feminista crítica orientada a la transformación social y educativa.

Palabras clave: narrativas autobiográficas; identidad profesional docente; enfoque de género; formadoras de formadores

ABSTRACT

This study examines the construction of professional identity through teachers' autobiographical narratives in a collaborative exercise aimed at understanding how the gender perspective is incorporated. Through reflective writing, it identifies processes of knowledge construction on gender and sexuality within the participants' formative trajectories and their impact on professional identity. The research follows a collaborative methodological approach based on a self-study design that involves self-confrontation and the re-signification of teaching practice. The findings reveal that family, educational, and professional experiences shape the configuration of professional identity in relation to gender. Furthermore, the analysis makes visible power relations such as heteronormativity, institutional sexism, and androcentrism within teacher education processes. It concludes that collaborative reflection fosters awareness of gender-related emotions and attitudes, promoting a critical feminist pedagogy oriented toward social and educational transformation.

Keywords: Autobiographical narratives; Teacher professional identity; Gender approach; Teacher trainers



*Natalia A. Jara Colicoy

0000-0002-9220-5913

Universidad Metropolitana

de Ciencias de la Educación (Chile)

natalia.jara@umce.cl

**Romina Ramírez Oyarzun

0000-0004-8378-6092

Universidad Metropolitana

de Ciencias de la Educación (Chile)

romina.ramirez_o@umce.cl

***Claudia Silva Pinto

0009-0000-0041-9678

Universidad Central (Chile)

claudiasilvaprote@gmail.com

****Yordana Carrión Silva

0009-0002-4179-8410

Universidad Central (Chile)

yordana.cs@gmail.com



1. INTRODUCCIÓN

En este artículo proponemos la problematización de nuestras propias narrativas autobiográficas docentes, en un ejercicio de reflexión colaborativa donde buscamos analizar la producción de conocimiento que se materializa cuando orientamos nuestra práctica hacia la incorporación del enfoque de género, en los procesos educativos que desarrollamos en la formación inicial docente (FID). En ese contexto, este estudio corresponde a una experiencia colectiva de aprendizaje e investigación focalizada en la reflexión de nuestras propias experiencias e identidad profesional que. Mediante un proceso de escritura de narrativas autobiográficas, esperamos identificar la construcción de conocimiento asociados a la incorporación del enfoque de género en la FID. El objetivo de esta investigación es analizar los discursos sobre género y sexualidad, asociados a las experiencias de aprendizaje en las trayectorias formativas narradas en nuestras autobiografías, avanzando en un proceso de resignificación de la identidad profesional como formadoras de formadores. Frente a esto, proponemos la pregunta de investigación: ¿Cómo se construye en la identidad profesional docente el enfoque de género como elemento articulador de la práctica pedagógica?

Los antecedentes que justifican esta investigación, hacen relación con que, en Chile, se han publicado en 2022 los nuevos Estándares para la Profesión Docente los que, exigen el enfoque de género en el diseño de las planificaciones y en la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Transformándose en una normativa que debe enmarcar y transversalizar las prácticas pedagógicas del profesorado en el país. Esta política, ha sido impulsada por distintas organizaciones feministas, movimientos sociales y estudiantiles que en los últimos años han exigido una educación libre de sexismo (De Fina y Figueroa, 2019). En concordancia con estos datos, numerosas investigaciones en el ámbito de la enseñanza y educación en ciencias han afirmado que las prácticas pedagógicas tienden a ser androcéntricas, sesgadas y generadoras de inequidades de género (Jara y Camacho, 2016; Sinnes, 2006; Yilmaz y Topçu, 2013; Zapata y Gallard, 2007). Lo que resalta la necesidad de abordar estas cuestiones desde una perspectiva crítica, fomentando la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas para contrarrestar acciones perjudiciales y sexistas, así como para superar las limitaciones que impone la heteronormatividad.

Como parte de la metodología del estudio, proponemos una investigación que nos permita analizar nuestras propias identidades docentes a través de narrativas autobiográficas que permiten abordar la dimensión emocional de las experiencias, así como la complejidad de relaciones sociales y la singularidad de cada acción relatada (Bolívar y Segovia, 2019). Para esto, proponemos una metodología de *self-study* utilizando la escritura y análisis de nuestras propias narrativas autobiográficas para identificar las experiencias y los hitos que han influido en la incorporación del enfoque de género en la identidad profesional.

Este diseño metodológico está enmarcado en las orientaciones de estudios previos de formadores de formadores, usando como estrategia el trabajo colaborativo entre amigos críticos para la reflexión y análisis de la propia práctica en el contexto de la formación inicial (Hirmas y Fuentealba, 2020). De este modo, la propuesta metodológica de la investigación implica el análisis desde las trayectorias de formación narradas en las autobiografías, con el propósito de reconocer los posicionamientos que van dando lugar a la conformación de conocimiento pedagógico sobre el enfoque de género. Esto se sustenta en la convicción de que el trabajo docente que incorpora

el enfoque de género debe ir más allá de igualar condiciones materiales y de acceso y de utilizar lenguaje inclusivo, ya que la demanda ética implica problematizar la jerarquización de género que está instalada fuertemente en el sistema educativo (Follegati et al. 2022; Flores, 2015). Para ello, seguiremos la orientación metodológica propuesta por Vanegas et al. (2020), estructurada en dos fases: la autoconfrontación para identificar las experiencias significativas sobre género registradas en nuestras biografías narrativas, y la resignificación de la identidad profesional docente, dirigida a comprender cómo las narrativas de las participantes visibilizan relaciones de poder que instalan la norma de género en distintos contextos socioculturales.

1.1. Posicionamiento sobre la Identidad Profesional docente con Perspectiva de Género

Con este estudio, buscamos aportar con una metodología, que nos permita avanzar hacia un reconocimiento de nuestras prácticas como una fuente de conocimiento que se fortalece cuando identificamos tensiones, desafíos e incidentes críticos que se experimentan al promover el enfoque de género, en un contexto de discursos y prácticas heteronormativas que constituyen la estructura de las dinámicas en las instituciones educativas (Bonavitta y Gastiazoro, 2023). Posicionándonos como docentes investigadoras involucradas en la producción de conocimiento en términos afectivos, epistemológicos y políticos, ante la necesidad de transformar las relaciones nocivas de género que también hemos experimentado en nuestras trayectorias de vida y profesional. La conceptualización teórica de identidad profesional estará orientada desde la propuesta de Vargas (2024), quien la define como:

La identidad profesional docente es un constructo de la percepción que los profesores van haciendo de sí mismos (como individuos y como miembros de un grupo) conforme se forman, practican y se profesionalizan en actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, asimilan el discurso educativo en procesos de formación o profesionalización y conforman una imagen de sí mismos en relación con sus estudiantes, colegas, directivos y sociedad durante la práctica. Esta identidad se desarrolla y, al mismo tiempo, atraviesa tres niveles: personal, donde entran en juego la vocación y sentido del servicio; grupal en tanto los docentes forman parte de una institución en particular; y colectiva, cuando los profesores se identifican con la totalidad de personas que tienen actividades similares. (p. 374)

El ejercicio narrativo autobiográfico tiene como propósito desarrollar discutir el posicionamiento teórico-político que sostiene la praxis docente que desarrollamos en cada uno de nuestros contextos, reflexionando sobre nuestra biografía personal, formación profesional, histórica y social. La narrativa se orienta hacia el posicionamiento en el abordaje del enfoque de género en la docencia, las tensiones, cuestionamientos y ejercicios deconstructivos que experimentamos desde nuestras subjetividades, en la reflexión colectiva como una la comunidad de aprendizaje profesional que hemos conformado como investigadoras y docentes de esta propuesta. Una de las dimensiones que buscamos abrir en la problematización de nuestros conocimientos y prácticas, es la producción de una intencionalidad pedagógica que transite hacia la democratización del conocimiento, desde la reflexión de las emociones y experiencias que nos movilizan para incorporar el enfoque de género en las comunidades educativas donde participamos, relevando la importancia que este enfoque tiene en la formación del futuro profesorado. De este modo, esta metodología nos permite posicionarnos desde la agencia docente.

El enfoque de género es uno de ejes temáticos más relevantes, a propósito de las necesidades que emergen de los distintos antecedentes y problemáticas que existen en el actual contexto socioeducativo, el cual promueve a través del currículum, la igualdad de oportunidades, participación y derechos de todo tipo, independiente del género de las personas (Cahn et al., 2020). En el ámbito de la educación, la aplicación del enfoque de género se construye a partir de la observación y evaluación del currículum educativo, tanto en su dimensión oficial —es decir a través de las bases curriculares— como a través del currículo oculto, que da cuenta de todo aquello que se aprende sin que exista una intencionalidad explícita. Por lo tanto, este proceso es un trabajo de observación y comprensión del orden hetero-normado en la escuela y el cuestionamiento a la idea de la sexualidad única, natural y universal como mandato hegemónico (Cahn et al., 2020).

Según Rivera (2017), estas lógicas heteronormadas y estereotipos de género comienzan a construirse desde la primera infancia, los cuales al mismo tiempo comienzan a validar una sexualidad hegemónica, única y binaria; en consecuencia, toda lógica que escape a ella es excluida o tolerada con prejuicios que aún conviven en nuestra cultura. Estos prejuicios, en muchos casos derivan en la exclusión de niños, niñas y adolescentes en edad escolar y universitaria o teniendo problemas de discriminación cuando se trata de acceder al mundo laboral en la adultez. Por lo tanto, según lo señalado, es fundamental reconocer y valorar la diversidad desde la primera infancia, pasando por la educación escolar y universitaria, con la finalidad de fortalecer formas distintas y diversas de relaciones humanas entre estudiantes, docentes, familias y equipos directivos. En definitiva, aplicar un enfoque de género y en diversidad implica dar por hecho, a través de las prácticas pedagógicas, que existen contextos de relaciones de poder en las aulas que producen prácticas nocivas y de discriminación (Jara y Matus, 2023), y comprender que el ejercicio laboral docente es fundamental para transformar estas relaciones de poder en torno al género en el espacio educativo.

1.2. Narrativa Autobiográfica como Estrategia de Reflexión Docente

El modo en que hemos llegado a mirar la pedagogía y los efectos que puede tener en las próximas generaciones, así como nos entendemos y comprendemos como personas, y aún más como docentes, guarda una relación íntima con nuestras experiencias: con el contexto de nuestra infancia, con cómo fue nuestra experiencia escolar, de pregrado o estudios posteriores. Es decir, resulta imposible situarnos hoy en el análisis de este estudio, generando una reflexión y un trabajo conjunto profundamente crítico e introspectivo, sin escribirnos y aprendernos. Tal como ocurre con la conformación de nuestra identidad y autonomía —que representa uno de los núcleos fundamentales del aprendizaje en la educación inicial para el desarrollo personal y social—, este proceso permite que niñas y niños desarrollen habilidades, actitudes y conocimientos en torno a la construcción de su identidad, entendiéndose como personas únicas y valiosas (Mineduc, 2019).

Esta identidad, que se construye desde la educación inicial, cumple un papel fundamental en la definición de la autobiografía, ya que permite tomar conciencia de la propia experiencia en la sociedad (Navarrete-Cazales, 2015). Para nosotras, constituye una estrategia que posibilita reconstruir la trayectoria y sus definiciones, reconociendo las experiencias que marcaron un aprendizaje consciente de los procesos de generalización que hemos vivido. Su análisis nos permite resignificar aquellos posicionamientos pedagógicos que hoy orientan nuestras decisiones docentes en el contexto de la formación. De este modo, la escritura de nuestras narrativas se

convierte en un recurso situado de trabajo docente, mediante el cual podemos autoconfrontar nuestras experiencias, identificar momentos cruciales y tensiones, y definir colaborativamente estrategias para abordar los desafíos que implica la incorporación reflexiva del enfoque de género.

Nuestro propósito al utilizar las narrativas como práctica de investigación se relaciona con posicionarnos desde una forma de producir los datos que nos considera como participantes activas, reflexivas y críticas del proceso investigativo. Esta perspectiva nos permite abordar de manera situada, las tensiones, problemáticas y experiencias sobre la incorporación del enfoque de género en la formación docente, donde las narrativas se transforman en un dispositivo que entiende el relato como “núcleo de producción epistémica, práctica política y construcción de las subjetividades” (Foradada y López, 2023, p. 83). Este enfoque nos sitúa en una reflexión crítica sobre la reconstrucción permanente de nuestra identidad profesional, puesta en tensión y autoconfrontación permanente en el escenario político que implica la formación docente. En ese sentido, comprendemos la identidad profesional como resultado de una producción autobiográfica y política, asociada a elementos de construcción colectiva e individuales (Vanegas y Fuentealba, 2019), y relacionada con diversas experiencias de aprendizaje subjetivas, entendidas como situaciones sociales complejas e interconectadas que posibilitan la constante reconstrucción de la identidad (Chávez, Fauré y Barril, 2021).

2. METODOLOGÍA

Las prácticas de investigación del estudio se articulan en torno a un trabajo colaborativo que hemos desarrollado durante seis meses como formadoras de formadores, en un programa de pedagogía en ciencias en Santiago de Chile. Es importante destacar que este trabajo corresponde a una metodología situada en el análisis de nuestras autobiografías y, al mismo tiempo, se configura como un ejercicio abierto de reflexión colaborativa. En ese contexto, realizamos el levantamiento de una narrativa autobiográfica enfocada en la producción del género y la sexualidad en nuestras experiencias de formación, así como el posicionamiento que actualmente tenemos como docentes. Las participantes de este grupo de investigación, somos cuatro profesoras que compartimos las características de haber tenido una formación inicial docente y que actualmente desarrollamos docencia en un programa de pedagogía en ciencias. Por razones de resguardo ético de las participantes, mantendremos el anonimato de nuestras narrativas utilizando un nombre alternativo.

En un primer momento, cuando acordamos realizar este trabajo, nos reunimos para discutir sobre hacia dónde orientar la propuesta. Pensamos en la definición de una metodología que nos situara a nosotras como agentes clave de la investigación, comprender cuáles son los elementos que buscamos problematizar con nuestros estudiantes. Luego de que definimos elementos comunes e iniciales en las narrativas, realizamos una primera reunión de socialización donde cada una de las investigadoras presentó su escrito, relevando primeras impresiones, reflexionando sobre nuestras experiencias mediante un doble ejercicio que por un lado involucra comprender a través de la narrativa la historia de vida, eventos críticos, afectos, trayectorias; y al mismo tiempo conectar el posicionamiento entre las narrativas, como un ejercicio que nos orienta la comprensión de cuáles son aquellos hitos, experiencias y aprendizajes que nos han movilizado al momento de pensar críticamente nuestra docencia.

El plan de análisis implica un abordaje en profundidad de las narrativas, estructurando la identificación de categorías emergentes producto de un proceso de codificación abierta. La aplicación de las estrategias de análisis se realizó conformando duplas de amigas críticas para hacer la primera revisión; posteriormente llevamos a cabo un trabajo colaborativo de revisión en conjunto para finalizar el proceso de análisis. Estas etapas responden a un diseño de investigación con enfoque *self-study* orientado al análisis de nuestra propia docencia (Vanegas et al. 2020). La propuesta metodológica de análisis de datos está enmarcada en la Teoría Fundamentada, la cual implica desarrollar nuevas teorías basadas en la información obtenida desde los datos, a fin de proponer categorías contextuales emergentes (Chávez y Astudillo, 2023). En este marco, las narrativas son los dispositivos de investigación que proporcionan los datos necesarios para identificar la construcción del conocimiento pedagógico sobre género en la identidad profesional.

Para el procesamiento de los datos utilizamos el Programa [ATLAS.ti](#) (versión 2024), siguiendo un análisis cualitativo del contenido que entendemos como un proceso que se caracteriza por ser inductivo, creativo y flexible para abordar la interpretación del significado de los textos (Cáceres, 2003). El proceso de reducción de datos se realizó aplicando una metodología de codificación abierta, orientada a identificar contenido asociado con la identidad profesional en torno al género y la sexualidad, como proceso de autoconfrontación.

Para estructurar el análisis, proponemos las siguientes fases:

—Autoconfrontación

- Codificación abierta en las narrativas autobiográficas reconociendo en las narraciones las experiencias, acciones y posiciones asociadas con el enfoque de género.
- Conformación de categorías y subcategorías en relación con los resultados de la codificación para identificar los elementos claves de los distintos contextos socioculturales que han influido en la incorporación del enfoque de género en la construcción de la identidad profesional.

—Resignificación de la identidad profesional

- Análisis crítico sobre la identidad profesional asignando un nuevo significado a partir de la introspección y el análisis crítico de las experiencias.

3. RESULTADOS

La composición de los resultados se organiza para responder a las dos fases del *self-study* sobre la autoconfrontación y la resignificación de la Identidad Profesional.

3.1. Autoconfrontación de las Experiencias Narradas sobre Género

Los resultados obtenidos desde esta fase permiten identificar, desde nuestras propias narraciones, las experiencias que nos han permitido relevar en nuestra identidad profesional el enfoque de género. En ese contexto, como producto del proceso de análisis de contenido, se obtuvo la conformación de cuatro categorías emergentes que agrupan las experiencias, conocimientos y

reflexiones más significativas en torno a la incorporación del enfoque de género como docentes formadoras de formadores. Estas categorías han emergido desde el proceso de codificación. A continuación, presentamos la frecuencia de cada categoría en las narrativas.

Tabla 1. Frecuencias de categorías emergentes

CATEGORÍAS EMERGENTES	PORCENTAJE
1. Experiencias familiares	36 %
2. Trayectoria formativa	24 %
3. Experiencias profesionales	20 %
4. Desarrollo de la docencia	20 %

En la siguiente tabla se presenta un resumen de las categorías y subcategorías que han sido emergentes desde los datos proporcionados por las cuatro narrativas autobiográficas docentes.

Tabla 2. Categorías y subcategorías emergentes

CATEGORÍAS EMERGENTES	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
1. Experiencias familiares	<ul style="list-style-type: none"> – Norma binaria de género – Apoyo familiar – Violencia de género 	<ul style="list-style-type: none"> – Roles tradicionales y nocivos de género – Influencia en el desarrollo personal y profesional – Violencia de género en el entorno Familiar
2. Trayectoria formativa	<ul style="list-style-type: none"> – Sesgos de género – Discriminación de género 	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones condicionadas por estereotipos de género – Tratos perjudiciales y despectivos
3. Experiencias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> – Afectos – Derechos LGBTQ+ 	<ul style="list-style-type: none"> – El rol del afecto en el desempeño académico – Inclusión y respeto en el ambiente laboral
4. Desarrollo de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> – Posicionamiento pedagógico – Prácticas educativas 	<ul style="list-style-type: none"> – Perspectivas que orientan las decisiones de la docencia – Prácticas educativas con enfoque de género

3.1.1. Experiencias Familiares

Los datos muestran la presencia e influencia de distintas experiencias y contextos socioculturales en la incorporación del enfoque de género en la identidad profesional docente. Los resultados dan cuenta que las experiencias familiares son las ocupan un mayor porcentaje en las narrativas (Tabla 1), lo que indica que los discursos y prácticas en el entorno familiar son claves en la conformación de una perspectiva crítica en términos de reconocer y resignificar la norma binaria de género. Como se muestra a continuación (tabla 2), las subcategorías identificadas tienen que ver con la norma binaria que, a través de los discursos familiares ha instalado roles nocivos de género y prácticas de violencia; sin embargo, también se reconoce en las narrativas la importancia del apoyo familiar para los procesos de validación académica.

Esta experiencia en el interior de mi hogar se contraponía con los discursos sexistas que crecí escuchando en casa de mi familia materna, donde siempre los roles sociales de género estaban muy marcados. No podía jugar brusco o correr libremente porque eso era un juego de hombres, y las niñas debían ser tranquilas y comportarse como señoritas, nos decían. Recuerdo el dolor que siempre sentí cuando hacían diferencias con mis primos: los hombres eran celebrados como los inteligentes, de quienes se esperaba que llegaran lejos con una carrera exitosa, mientras que para nosotras las niñas de la familia, la única expectativa era tener una carrera para complementar la maternidad. Esto fue algo que me marcó desde pequeña, porque, por alguna razón, sabía que eran discursos equivocados e injustos, y me brindaron el coraje de abrirme paso profesionalmente de la forma en que sentía debía hacerlo. (Autobiografía narrativa de Celeste)

En los discursos familiares no solo se pueden generar prácticas que instalan la norma binaria de género, sino que también se consolidan abiertamente discursos discriminatorios en torno a la diversidad sexual.

Otro recuerdo que también marcó mi vida con miedo y represión eran los constantes comentarios que, a veces aparecían en la familia. Recuerdo, en los años noventa, cuando se transmitía *Mea Culpa*, un programa de televisión que recreaba crímenes y delitos del Chile de aquel entonces. En algunos de esos casos entrevistaron, en la cárcel, a Berenice, travesti que trabajaba de niñera y cuidadora en diferentes hogares, ocultando su identidad, y que secuestró a un niño con la finalidad de vivenciar el rol de madre, para luego devolverlo sano y salvo a su familia después de algunas semanas. Fue un momento muy incómodo para mí, porque mientras escuchaba los distintos juicios de valor de la opinión pública respecto al caso, además debía escuchar —y callar al mismo tiempo— los horribles y despectivos comentarios que realizaba mi abuelo hacía la protagonista de la historia, los cuales siempre tenían un juicio moral punitivo, como un resultado entre la marginalidad social y una enfermedad mental; juicios que eran muy comunes para referirse a personas trans en esos tiempos. En el fondo de mi corazón, sabía que había algo de “esas personas” que tenía que ver conmigo. (Autobiografía narrativa Sofía)

3.1.2. Trayectoria formativa

Respecto a la trayectoria formativa, los datos muestran que es el segundo contexto mayormente citado en las narrativas (tabla 1), lo que da cuenta de cómo las situaciones vividas en la escuela y la universidad, han tenido relación con experimentar sesgos de género y prácticas de discriminación. Estas, en lugar de reforzar la norma binaria de género, han contribuido a forjar una visión crítica que ha permitido identificar y cuestionar los estereotipos y desigualdades experimentadas en la formación como docentes de ciencias.

Fue cuando, en cuarto básico, consulté en un tono “afeminado” y en voz alta al profesor, solicitar que repitiera las indicaciones que estaba entregando, momento en el cual volteo de mi asiento delantero y veo a todos mis compañer@s burlarse de mí, mientras el profesor me miraba y silenciaba a los demás sin saber cómo actuar o qué hacer en ese momento tan incómodo. Si bien en el mismo momento no comprendía plenamente el motivo de las burlas,

lo que me quedó muy claro es que dicha situación me había hecho sentir muy mal, no podía volver a ocurrir y que debía tener precaución cuando interactuaba con personas o expresaba mis emociones de forma más intensa. (Autobiografía narrativa Sofía)

Estos discursos dan cuenta de cómo la escuela es un espacio donde se consolidan relaciones de poder que generan efectos de control sobre el género y la sexualidad, para asegurar la norma de género en la producción de subjetividades.

Recuerdo muchas prácticas poco éticas por parte de profesores: una constante sensación de amenaza por no ser suficiente, saber lo suficiente o un miedo terrible a equivocarme; prepotencia y actitudes sexistas y discriminatorias en compañeros y profesores. Algunas muy marcadas en mi etapa escolar en un colegio de mujeres. Recuerdo la expulsión de compañeras por establecer relaciones sexoafectivas; recuerdo cómo eran expuestas las personas que desafiaban la heteronormatividad, y cómo debí reprimir mi propia sexualidad por miedo al castigo social y familiar. (Autobiografía narrativa de Celeste)

Estos discursos descritos en las narraciones, muestran su presencia en distintas etapas de la trayectoria formativa, a nivel escolar y universitario. Como se muestra a continuación, los discursos sexistas fueron parte de distintos espacios de formación.

Me encantaba estudiar pedagogía en ciencias, aunque hubo profesores que nos trataban de “enfermeras frustradas” y nos decían que solo íbamos a la universidad a buscar marido. Esas mismas palabras me impulsaron a ser cada día más y mejor. Durante mis estudios de pregrado, también me dediqué a trabajar, desde el segundo año de la carrera. En esta etapa lo que más me llamó la atención era ver cómo mis estudiantes se acercaban a conversar y, sobre todo, a preguntar temas sobre sexualidad. No siempre tenía la respuesta, pero buscaba información para poder resolver las interrogantes de mis estudiantes. Entonces, fui creciendo junto a mis estudiantes, aprendiendo y modificando conductas que a veces no se concientizan, sobre todo en esta sociedad. (Autobiografía narrativa de Alejandra)

En mi formación universitaria de pedagogía en ciencias, las mujeres recibimos comentarios de algunos docentes diciendo en plena clase que las mujeres que no tienen nada que estar haciendo en la universidad que mejor vayan a cocinar, así ocupan mejor el tiempo. Cuando fui mamá, me invitaron a ir a la casa a cuidar a mi hija y dejar de ser una molestia en la universidad. Desde ahí en adelante, sentí que no podía permitir ese tipo de comentarios. (Autobiografía narrativa de Loreto)

3.1.3. Experiencias Profesionales

Las experiencias profesionales y el desarrollo de la docencia tienen una influencia similar (tabla 1), lo que sugiere que la práctica profesional y la experiencia en el aula son espacios donde se negocia y reafirma la importancia del enfoque de género, identificando la importancia de los afectos y el reconocimiento de los derechos de las diversidades.

La resistencia al encuentro en los afectos que surgen del ejercicio pedagógico, contrarrestando las prácticas de exclusión de la academia con el afecto de mis colegas, las compañeras y

amigas con quienes aprendimos a sostenernos creando fortalezas en el aprendizaje colectivo. En la producción de nuevas formas no competitivas de relacionarnos, se da un proceso de aceptación de nuestra posición en el espacio que ocupamos, interpelando el derecho a ser diversas, a irrumpir con la normatividad que nos oprime y, a la vez, ser conscientes de nuestras propias prácticas. (Autobiografía narrativa de Celeste)

En una entrevista con apoderados, solicitaron que su hijo se graduara con el uniforme de mujer (entendiendo que la vestimenta en el colegio es heteronormada y responde a la construcción social de hombre y mujer). En ese momento no se había autorizado ninguna de este tipo de solicitudes, más allá de lo que necesitaba o sentía el estudiante: por esto podría abrir un espacio a quienes no eran escuchados ni visibilizados. Por lo tanto, no pude negarle la posibilidad de sentirse aceptada, respetada y valorada y aún más, cómoda en un día que debiese ser memorable. (Autobiografía narrativa de Loreto)

3.1.4. Desarrollo de la Docencia

Las narraciones sobre cómo el género ha estado presente en el desarrollo de la docencia han permitido identificar dos elementos claves: el posicionamiento pedagógico y el desarrollo de prácticas desde una perspectiva de género. Estos elementos reflejan que han integrado críticamente procesos de deconstrucción en torno a la norma binaria de género, desde la agencia pedagógica, para visibilizar y actuar en torno a la problemática.

Así fueron 7 años que me dediqué a construir mi nueva identidad como mujer, con muchas historias que contar, hasta que, en el año 2015, cuando me sentí con mi vida un poco más estable, tomé una de las grandes y mejores decisiones que he tomado en mi vida: recuperar mis sueños, mi título universitario con mi verdadera, real y auténtica identidad. Bajo un fuerte posicionamiento político desde los derechos humanos, he seguido trabajando y logrando metas, principalmente en el espacio educativo, que gracias a las confianzas creadas me han brindado otros espacios y que han sido un aporte para mi vida y de los demás. También logré terminar mi carrera de postgrado, con el objetivo de seguir contribuyendo a un proyecto socioeducativo más inclusivo, más justo y con una mirada crítica necesaria para los cambios y transformaciones que la educación de nuestro país necesita. (Autobiografía narrativa Sofía)

Esta acción pedagógica implica un proceso educativo situado a la realidad de la comunidad escolar, que abre espacios de reflexión y diálogo para el trabajo conjunto con las y los estudiantes, como lo muestra la siguiente narración:

Mi trabajo siempre ha sido un pilar fundamental en mi vida, y algo que me singulariza es que, desde que tomé conciencia de la importancia del enfoque de género, he integrado en mis clases a las mujeres en ciencias, generando discusiones en torno a las realidades sociopolíticas con las que nos vemos enfrentadas. En ellas debatimos sobre cómo el patriarcado nos enseña a nosotras las mujeres, a ser, estar y cuidar a otros, como un reconocimiento, pero no hay una educación para amarse a sí misma. Estos temas llevaron a mis estudiantes a elegirme para ser su asesora en su grupo llamado *La revolución de las piernas*, donde promovimos discusiones y debates informados. Conversábamos de lo que estaba ocurriendo a nivel internacional, a

nivel país y en la propia escuela, planteando un protocolo de acción frente a temas de género. Participamos y ganamos concursos de difusión de las ciencias, siendo dos veces premiadas con el segundo lugar en el programa de *Mujeres Chilenas en ciencias*, donde las estudiantes estaban muy felices y agradecidas. (Autobiografía narrativa de Alejandra)

3.2. Resignificación de la Identidad Profesional

En este segundo momento del diseño metodológico acudimos a la fase de resignificación de la identidad profesional docente, la cual entenderemos teóricamente, siguiendo la propuesta de Bahamóndez (2020), como un proceso en que los docentes reflexionan sobre sus trayectorias personales y profesionales, otorgando un nuevo significado a partir de la introspección y el análisis crítico de sus experiencias. La resignificación ha implicado un proceso de análisis reflexivo y colectivo sobre los elementos cruciales en la construcción de la identidad profesional, que han influido en la incorporación del enfoque de género como elemento articulador de la docencia para nosotras como formadoras de formadores. A su vez, este proceso nos ha permitido analizar críticamente cómo, desde las narrativas podemos visibilizar dinámicas de poder que instalan la norma de género desde distintos contextos socioculturales en el desarrollo de la identidad profesional.

Las tres dinámicas de poder que hemos podido identificar en el análisis de las narrativas autobiográficas son, por un lado, la heteronormatividad a través de los discursos en los contextos familiares, formativos y laborales, donde constantemente se asignan roles de género en las prácticas discursivas. El hecho de desafiar estos roles ha generado una interpelación humillante (Butler, 2002). Así mismo para mantener un control sobre la sexualidad, se identificaron discursos de exclusión que sitúan en posiciones de “anormalidad” a las identidades no heteronormadas (Foucault, 2009). Una segunda estructura, se relaciona con el sexismo institucionalizado en los contextos educativos, manifestado en la organización diferenciada de actividades educativas que generan desventajas a las oportunidades de aprendizaje de las mujeres -por ejemplo, en la distribución de los recursos educativos o las expectativas profesionales-. Por último, se evidencia el androcentrismo en los discursos de la formación universitaria en ciencias. Estos discursos se presentaron de manera constante, adoptando formas variadas, tanto en el desarrollo del contenido científico —que tiende a mostrar una ciencia masculinizada basada en modos tradicionales de conocimiento androcéntrico (Harding, 1996)— como para también legitimar tratos despectivos y agresiones hacia las mujeres usando como excusa una supuesta menor capacidad científica.

El ejercicio reflexivo ha dado lugar a identificar actitudes, habilidades y emociones asociadas con la identidad profesional, confrontando problemáticas sociales con los propios puntos de vista, abriendo la posibilidad de un aprendizaje desde las experiencias. Este ejercicio colaborativo, sustentado en la propia trayectoria profesional de las participantes ha fomentado el desarrollo conjunto de criterios comunes para evaluar la acción docente y proponer aprendizajes para transformar futuras experiencias (Vanegas y Fuentealba, 2019). De este modo, los resultados de este proceso de resignificación han permitido que podemos vincular nuestras experiencias con una fuerte presencia de la norma de género en el entorno familiar y la trayectoria formativa, lo que nos sugiere que la exposición a estas problemáticas durante la formación han sido un motor

para integrar una perspectiva crítica sobre la normatividad de género en nuestra la identidad profesional, llevándonos a promover un entorno educativo que cuestiona este tipo de discursos, reconociéndonos desde una pedagogía feminista que se caracteriza por la multidimensionalidad, inclusión de diferencias y crítica social, superando la reproducción de desigualdades y promoviendo la ruptura de narrativas androcéntricas (Martínez, 2016).

Resignificamos nuestra identidad profesional como docentes feministas que identifican las dinámicas de poder que están presentes en sus contextos de aula e institucionales, buscando la transformación de estas prácticas de manera situada y educar con capacidad crítica en sobre los efectos de la heteronormatividad. Lo hacemos desde un enfoque de pedagogía feminista, situado en las relaciones y jerarquías de poder, con énfasis en la dimensión relacional y colectiva de la construcción de saberes (Troncoso, et al. 2019). Este enfoque permite preguntarse quiénes están en una posición de privilegio en el contexto escolar, a quiénes puedo invisibilizar con cierto tipo de prácticas o formas de abordar el contenido, y nos permite analizar si la manera en que pensamos a nuestros estudiantes produce categorizaciones arbitrarias. En resumen, la resignificación de nuestra identidad profesional desde una pedagogía feminista nos aporta posibilidades de agencia (Platero, 2014) como formadoras de formadores.

4. CONCLUSIÓN

Este proceso de investigación colaborativa, realizado bajo la figura de amigas críticas en el marco de un *self-study* docente, nos ha permitido reflexionar sobre la implicancia de las experiencias familiares, la trayectoria formativa, las experiencias profesionales y el desarrollo de la docencia como elementos articuladores en la construcción de una identidad profesional docente en relación al enfoque de género. Los resultados de este análisis evidencian cómo las estructuras de poder en torno al género, presentes en distintos contextos socioculturales, han sido parte de la conformación de nuestra identidad docente, influyendo en la manera en que concebimos la enseñanza, el conocimiento y las relaciones pedagógicas (Martínez, 2016). Sin embargo, estas mismas experiencias se constituyen en espacios de resistencia y resignificación, desde los cuales emergen comprensiones críticas sobre el papel del profesorado en la reproducción o transformación de las desigualdades de género. La autoconfrontación y la reflexión colectiva permitieron reconfigurar la práctica pedagógica desde una ética feminista que reconoce el carácter situado, relacional y político del conocimiento docente.

Este ejercicio reflexivo nos llevó a reconocer principios formativos orientadores desde una pedagogía feminista crítica, orientada a transformar las prácticas nocivas de género en los espacios educativos. Una pedagogía que reconoce la diversidad, cuestiona las normas de género y se sitúa desde las relaciones y jerarquías de poder que configuran el acto educativo. De acuerdo con Troncoso y Muñoz (2024), la incorporación del enfoque de género en el contexto universitario debe trascender una respuesta instrumentalizada y avanzar hacia la integración de saberes situados, propios de pedagogías encarnadas y afectivas, que aborden las dimensiones relacionales y colectivas del quehacer docente.

En este sentido, la construcción del enfoque de género como elemento articulador de la identidad profesional docente se configura como un proceso dinámico y relacional, que emerge de la reflexión sobre las propias trayectorias y de la conciencia crítica respecto de las desigualdades

estructurales que atraviesan la educación. El género constituye, por tanto, un componente esencial de la identidad profesional docente, en tanto las relaciones de género son un principio organizador de la sociedad y atraviesan las prácticas, discursos y subjetividades que configuran el campo educativo. Desde esta comprensión, el enfoque de género deja de entenderse como un componente añadido o transversal, para asumirse como una perspectiva estructurante de la práctica docente, que orienta la enseñanza y la formación hacia la justicia social, la equidad y la democratización del conocimiento. La identidad profesional docente se resignifica, entonces, como una práctica crítica, ética y transformadora, comprometida con la tarea de disputar las formas tradicionales de enseñar, aprender y habitar los espacios educativos.

REFERENCIAS

- Bahamóndez Tapia, Víctor Gabriel (2020). *Narrativa docente: el viaje del héroe como medio para la resignificación de la identidad profesional docente* [Tesis de magíster, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Bolívar, A., & Segovia, J. D. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Bonavitta, P., & Gastiazoro, M. E. (2023). Pedagogías feministas críticas na universidade: redes para ações de mudanças. *Momento - Diálogos Em Educação*, 32(02), 183-197. <https://doi.org/10.14295/momento.v32i02.15519>
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Paidós, 2002. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/8307>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Cahn, L., Lucas, Mar., Cortelletti, F. & Valeriano C. (2020). Educación Sexual Integral: Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia. Editores Argentina. Recuperado en <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/98>
- Chávez, J., Fauré Niñoles, J., & Barril, J. P. (2021). *The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences*. *European Journal of Teacher Education*, 46(9), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Chávez Ponce, F., & Astudillo Torres, M. P. (2023). Las relaciones del desarrollo del currículo y la exclusión escolar: una perspectiva desde la Teoría fundamentada. *Liminar*, 21(2). [LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, vol. XVIII, núm. 2, julio-diciembre de 2020 \(scielo.org.mx\)](https://doi.org/10.15446/liminar.v21n2.969). DOI: 10.29043/liminar.v21n2.969
- CPEIP (2022). Estándares Pedagógicos. Estándares para Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Recuperado de EPD-Pedagogicos-Basica.pdf (mineduc.cl)
- De Fina, D., & Figueroa, F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género* (11): 51-72. DOI:10.5354/0719-0417.2019.53880. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/53880>
- Follegati, L. Matus, C. & Errázuriz, V. (2022). Tensiones en la escuela: educación para las niñas bajo la impronta neoliberal. *Revista de Humanidades de Valparaíso* (19): 349-375. DOI: 10.22370/rhv2022iss19, pp. 349-375, <http://dx.doi.org/10.22370/rhv2022iss19pp349-375>

- Foradada Villar, M., & López Ruiz, S. (2023). El relato autobiográfico como método docente feminista. *EDUCAR*, 59(1), 83-97. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1581>
- Flores, V. (2015). Pedagogías, afectos, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En el XX Congreso Pedagógico UTE.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.
- Hirmas, C. & Fuentealba, R. (2020). El self study como catalizador en los procesos formativos de futuros profesores. Aprendizajes a partir del análisis de los artículos publicados en el monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación - REDFFORMA. *Revista Iberoamericana de Educación* 82(1): 213-234. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8213999>
- Jara, N., & Camacho, J. (2016). Creencias sobre ciencia-género en la educación científica. Análisis de un estudio de caso en la formación inicial docente. *Revista Educação & Políticas em Debate*, 4(2), 344-361. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v4n2a2015-34559>
- Jara, N., & Matus, C. (2023). Producción de diferencias de género en ciencias: Poder, Identidad y Discurso. *Revista Debate feminista*, (66), 1-32. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2023.66.2341>
- Martínez Martín, I. (2016). Making a Feminist Pedagogy through the Gender Approach to Transform the Hegemonic Citizenship. *FORO DE EDUCACION*, 14(20), 129-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). Bases curriculares de la educación parvularia. Mineduc.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007
- Platero Méndez, R. L. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de psicologia*, 16(1), 0055-72. DOI: [10.5565/rev/qpsicologia.1219](https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219)
- Rivera, G., Kazandjian, R., Winterfox, C., Halloway, K., Ruiz, J., Hernann, A. (2017). Compilado en No nacemos machos. Ediciones La Social. México. Recuperado en <https://edicioneslasocial.files.wordpress.com/2017/03/masculinidades-web.pdf>
- Sinnes, A. (2006). Three Approaches to gender equity in science education. *Nordic Studies in Science Education* 3(1) Doi <http://dx.doi.org/10.5617/nordina.451>
- Sinnes, A. (2006). Approaches to gender equity in science education: Three alternatives and two examples. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10288457.2006.10740589>
- Troncoso Pérez, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Troncoso, L., & Muñoz, C. (2024). ¿Transformar la universidad? Género y respuesta institucional al sexismo en la educación superior. En A. L. Muñoz García & C. Trebisacce Marchand (Eds.), *Feminismos en el umbral de la academia* (pp. 201-228). Ediciones UC.
- Vargas Grande, M. (2024). Cuestiones de la identidad profesional docente. Análisis a partir de la elaboración de un estado del arte. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(2), 359-385. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.633>

- Vanegas, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vanegas, C., Martínez, C., Henríquez, C., & Hernández, C. (2020). Formadores de didáctica de las ciencias experimentales y matemática: El self-study colaborativo interinstitucional como motor de transformación de la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 51-72. <https://doi.org/10.35362/rie8213684>
- Yılmaz-Tüzün, Ö., & Topçu, M. S. (2013). Exploration of Preservice Science Teachers' Epistemological Beliefs, World Views, and Self-Efficacy Considering Gender and Achievement. *Ilkogretim Online*, 12(3). [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Zapata, M., & Gallard, A. (2007). Female Science Teacher Beliefs and Attitudes: Implication in Relation to Gender and Pedagogical Practice. *Cultural Studies of Science Education*, 2(4), 923-985. <https://doi.org/10.1007/s11422-007-9069-6>

INVESTIGACIONES

Concepción de las relaciones pedagógicas en contextos educativos: el cuidado como fundamento

Conception of Pedagogical Relationships in Educational Contexts. Care as a Foundation

Arantza Almenta* y Estibaliz Amenabarro**

Recibido: 7 de noviembre de 2025 **Aceptado:** 21 de enero de 2026 **Publicado:** 31 de enero de 2026

To cite this article: Almenta, A. y Amenabarro, E. (2026). Concepción de las relaciones pedagógicas en contextos educativos: el cuidado como fundamento. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 168-184. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22573>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22573>

RESUMEN

Las personas somos seres relacionales y su esencia se manifiesta en el cuidado entendido como un acto ético hacia los demás. En educación, esta dimensión adquiere relevancia al situar el vínculo en el centro de la práctica pedagógica. Sin embargo, la modernidad líquida y la estandarización han desplazado el cuidado del núcleo educativo. Recuperar la educación como praxis relacional implica reconocer que enseñar es acompañar con sensibilidad, apertura y responsabilidad. Se desarrolló un estudio etnográfico en un centro concertado de Educación Secundaria Obligatoria en Donostia-San Sebastián, con la participación de 15 docentes. Se emplearon observación participante, entrevistas y foto-elicitación para explorar las relaciones entre profesionales desde una perspectiva ética y relacional. Los datos se analizaron temáticamente. Los hallazgos muestran que la docencia trasciende la transmisión de contenidos, integrando la dimensión afectiva y el vínculo humano como ejes del aprendizaje. Las relaciones entre docentes se configuran como espacios formativos donde la confianza, la empatía y la colaboración fortalecen el bienestar profesional y la innovación educativa. El cuidado emerge como categoría central, entendida como atención ética al otro y construcción de comunidad. El acompañamiento entre docentes se revela como una práctica ética y política que humaniza la escuela. Promover el cuidado y la cooperación en las relaciones profesionales contribuye a generar instituciones más justas, habitables y transformadoras.

Palabras clave: relación pedagógica; acompañamiento docente; cuidado

ABSTRACT

People are relational beings, and their essence is manifested in caring, understood as an ethical act towards others. In education, this dimension gains significance by placing the bond at the center of pedagogical practice. However, liquid modernity and standardization have displaced care from the core of education. Reclaiming education as a relational praxis entails recognizing that teaching means accompanying others with sensitivity, openness, and responsibility. An ethnographic study was conducted in a state-subsidized private secondary school in Donostia-San Sebastián, involving 15 teachers. Participant observation, interviews, and photo-elicitation were employed to explore professional relationships from an ethical and relational perspective. Data were analyzed thematically.



*Arantza Almenta

[0000-0001-7662-6884](https://orcid.org/0000-0001-7662-6884)

Universitat de Barcelona (España)

arantza.almenta@ub.edu

**Estibaliz Amenabarro

[0000-0003-1748-4155](https://orcid.org/0000-0003-1748-4155)

Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) (España)

estibaliz.amenabarro@ehu.eus



The findings reveal that teaching transcends the mere transmission of content, integrating the affective dimension and human connection as central axes of learning. Relationships among teachers are configured as formative spaces in which trust, empathy, and collaboration strengthen professional well-being and educational innovation. Care emerges as a central category, understood as ethical attention to the other and the construction of community. Peer accompaniment among teachers is revealed as an ethical and political practice that humanizes the school. Promoting care and cooperation in professional relationships contributes to the creation of more just, livable, and transformative institutions.

Keywords: Pedagogical Relationship; Teacher Support; Care

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La centralidad del cuidado en la experiencia educativa

El ser humano no existe en el vacío, sino que se constituye y desarrolla en un entramado de relaciones con los demás y con su entorno. Desde el momento en que nacemos, nuestra vida está tejida por hilos invisibles que nos conectan con otros: la mirada de quien nos cuida, las palabras que nos enseñan a nombrar el mundo, los gestos que nos hacen sentir parte de algo más grande. Esta idea, aparentemente sencilla, es el punto de partida de una reflexión profunda sobre la educación. Esquirol (2005) lo expresa con claridad: el acto más genuinamente humano es el cuidar, una atención ética hacia el otro que revela nuestra condición relacional. No aprendemos solos, ni nos transformamos en aislamiento. Lo hacemos en compañía, a través de vínculos que nos constituyen como personas.

Pero ¿qué ocurre cuando esos vínculos se debilitan? En un mundo marcado por la modernidad líquida (Bauman, 2007), donde las relaciones se vuelven frágiles y efímeras, la educación enfrenta un desafío crucial: recuperar el cuidado como eje central de la práctica pedagógica. La escuela, en lugar de ser un espacio de encuentro, corre el riesgo de convertirse en una fábrica de resultados, donde lo que importa no es el proceso de aprendizaje, sino los números que lo miden (Cullen, 2015). En este contexto, el cuidado no es un lujo, se alza como eje vertebrador del proceso educativo.

Freire (2008) nos recuerda que nadie se educa solo. La educación es un acto compartido, un diálogo que solo adquiere sentido si reconocemos al otro como un sujeto digno, con una historia, con derechos y capacidad de aprender. Mélich (2021) profundiza en esta idea: existir es vincularse, exponerse implica una presencia ética junto al otro y reconocer que las relaciones pueden ser nutritivas o dañinas. Educar, entonces, es acompañar con sensibilidad y responsabilidad, como señala Van Manen (1998). Ahora bien, este acompañamiento no es simétrico. En la relación pedagógica —entre docentes y estudiantes— hay una intencionalidad pedagógica que incide en la construcción del pensamiento, la emocionalidad y la forma de habitar el mundo.

Cuando esta relación se da entre docentes, adquiere una complejidad adicional. Las dinámicas de co-docencia, mentoría o colaboración revelan tensiones, pero también oportunidades para transformar las culturas institucionales (Amenabarro, 2025; Ball, 1989). Las relaciones pedagógicas no son neutrales: son performativas (Sidorkin, 2007). Moldean y son moldeadas por las dinámicas educativas, configurando subjetividades, identidades profesionales y climas escolares.

Reconocer la dimensión ética de estas relaciones implica asumir la interdependencia como principio fundador del acto educativo (Cullen, 2015). Educar exige reconocer al otro como un sujeto digno, histórico y con derecho a aprender (Trilla, 1997). El cuidado, en este sentido, se convierte en una práctica tanto ética como política (Meirieu, 2022). Como señalan Rivas et al. (2023), la educación se construye en el diálogo, el reconocimiento de la diferencia y el compromiso mutuo. Cuidar las relaciones entre educadores no es solo un deber moral, sino una estrategia para repensar la escuela como un espacio más justo, humano y habitable.

1.2. La ética del cuidado: un fundamento relacional y pedagógico

En las últimas décadas, el concepto de cuidado ha cobrado un renovado interés en el ámbito educativo. No es casualidad. Vivimos en una época en la que la globalización, la aceleración tecnológica y la mercantilización de la educación han generado escenarios donde la dimensión relacional se ve amenazada por la presión de estándares, métricas y lógicas de *accountability* (Biesta, 2017). Paradójicamente, estas mismas transformaciones hacen más urgente recuperar la educación como un acto de cuidado, es decir, como una *praxis* que pone de manifiesto la vulnerabilidad, la interdependencia y la dignidad de quienes participan en ella.

La ética del cuidado, desarrollada por autoras como Carol Gilligan (2013), Nel Noddings (2015) y Joan C. Tronto (2020), ofrece un marco teórico consistente para repensar la educación desde una perspectiva relacional y transformadora, profundiza en la pedagogía y que pone el foco en la vulnerabilidad, la responsabilidad y el compromiso que nace del vínculo educativo, atiende a las necesidades y da respuesta desde una manera más sensible y situada. Noddings (2005, 2015) sostiene que el cuidado es la esencia misma de la educación, pues implica un reconocimiento activo del otro como sujeto digno y vulnerable. Su teoría relacional enfatiza la reciprocidad, aunque matiza que, en el contexto escolar, el cuidado no siempre se da en condiciones de igualdad. La relación docente-estudiante o entre educadores está atravesada por asimetrías de poder y rol, pero estas asimetrías no invalidan la necesidad del cuidado; al contrario, lo convierten en una responsabilidad ética ineludible.

Tronto (2020) amplía esta mirada hacia lo político, argumentando que cuidar es una práctica que sostiene la vida democrática. En el ámbito escolar, esto se traduce en la construcción de vínculos justos y equitativos entre profesionales, así como en la creación de entornos que favorezcan el bienestar colectivo. Desde una perspectiva complementaria, Gilligan (2013) cuestiona los modelos universalistas de la moralidad que invisibilizan la interdependencia, proponiendo una ética de la responsabilidad hacia los demás como personas reales y concretas, con necesidades y contextos específicos. Este planteamiento dialoga con la filosofía de la alteridad de Levinas (2004), para quien la relación con el otro es el acontecimiento originario de la ética. Aplicado a la educación, este enfoque implica que toda relación pedagógica es, en esencia, un acto de acogida, hospitalidad y reconocimiento.

El cuidado, así entendido, no se limita a lo afectivo, sino que adquiere una dimensión epistemológica: es a través del vínculo que se construyen saberes e identidades y, por ende, comunidades. En un aula, en un claustro, en una reunión de equipo docente, el cuidado se manifiesta en la escucha activa, en la disposición a acompañar, en la capacidad de reconocer las necesidades del otro y de responder a ellas con sensibilidad.

1.3. Pedagogía crítica y la dimensión relacional del cuidado

La pedagogía crítica, inspirada en el legado de Paulo Freire (2008) y continuada por autores como Biesta (2017) y Meirieu (2022), subraya que el cuidado constituye un acto político de resistencia frente a las lógicas deshumanizadoras que atraviesan los sistemas educativos contemporáneos. En un contexto de estandarización y mercantilización, donde el valor de la enseñanza se mide en términos de resultados cuantificables (Apple, 2006; Biesta, 2010), el vínculo pedagógico se convierte en un espacio de disputa: puede reproducir desigualdades y jerarquías o, por el contrario, abrir posibilidades de emancipación (Giroux, 2011).

Desde la pedagogía de la alteridad, Vila (2019) invita a repensar la relación educativa como una práctica de reconocimiento de la diferencia y de construcción conjunta de conocimiento. El cuidado, en este sentido, no es un añadido afectivo, sino un principio rector que cuestiona las estructuras de poder y promueve la justicia social. En sintonía con ello, Noddings (2015) y Tronto (1993) destacan que cuidar implica asumir la interdependencia como condición política, lo que exige que el cuidado trascienda la dimensión individual y se instituye como categoría organizativa e institucional. Esto significa que las escuelas deben generar condiciones que lo hagan posible: desde políticas de apoyo y liderazgo distribuido, hasta espacios de colaboración genuina (Darder, 2017; Vila, 2019).

El cuidado interpela también a la dimensión emocional de la docencia, históricamente relegada en el discurso académico, pero fundamental para la sostenibilidad de la profesión. Ignorar este componente no sólo empobrece la experiencia educativa, sino que perpetúa modelos despersonalizados y alienantes (Darling-Hammond, 2017; Funes, 2021). Tal como señalan Hooks (1994) y Giroux (1988), un docente que no se siente cuidado por sus compañeros/as, por la institución y por el sistema difícilmente podrá sostener prácticas pedagógicas críticas y transformadoras. La paradoja es clara: en sistemas que priorizan la eficiencia y los resultados estandarizados, el cuidado suele ser percibido como un obstáculo, cuando en realidad constituye el cimiento invisible de cualquier proceso de aprendizaje significativo (Freire, 2008; Noddings, 2015).

En consecuencia, pensar el cuidado desde la pedagogía crítica implica reconocerlo como praxis política y relacional que redefine el sentido del vínculo educativo. Más que una disposición individual, se trata de una práctica social e institucional capaz de resistir las lógicas neoliberales y de abrir horizontes emancipadores, donde la escuela no sea un lugar de reproducción, sino de justicia, reconocimiento y libertad compartida.

1.4. Cuidado, inclusión y justicia social: Hacia una educación transformadora

La educación inclusiva no puede limitarse a la mera incorporación de estudiantes diversos en las aulas; exige transformar las estructuras, culturas y prácticas que sostienen la reproducción de patrones prototípicos de la modernidad líquida (Bauman, 2007). Es por ello por lo que el cuidado emerge como un principio clave para generar entornos de reconocimiento social (Honneth, 2010) y, en consecuencia, valida y atiende la diversidad de experiencias, necesidades y trayectorias (Amenabarro, 2023; Darling-Hammond, 2017). En este sentido, Rivas et al. (2023) muestran que las relaciones entre docentes desempeñan un papel decisivo en la creación de

climas escolares centrados en el reconocimiento. Los modelos de convivencia que los profesionales construyen entre sí son observados y reproducidos por el alumnado, configurando así las normas implícitas de la comunidad educativa.

El cuidado, por lo tanto, trasciende lo individual para convertirse en una categoría estructural. Como señala Tronto (2020), las instituciones deben diseñar políticas que faciliten el cuidado mutuo, lo que en el ámbito escolar se traduce en tiempos para la reflexión compartida, espacios de diálogo y mecanismos de apoyo entre pares. Esta mirada institucional del cuidado permite superar visiones romantizadas o individualistas, situándose como un derecho y una responsabilidad colectiva. En definitiva, la práctica pedagógica centrada en la relación de cuidado precede a la transformación individual y comunitaria. No obstante, se trata de una apuesta por una educación situada, transformadora y contextualizada, de reconocimiento.

Pero ¿cómo se traduce esto en la práctica? Imaginemos un centro educativo donde los docentes tienen espacios semanales para compartir sus desafíos, donde las decisiones se toman de manera colaborativa, donde el error no es castigado sino acompañado. Imaginemos una escuela donde las emociones —el cansancio, la frustración, la alegría— tienen un lugar en la conversación, donde el cuidado no es una carga adicional, sino el sustrato mismo de la práctica pedagógica. Esto no es una utopía, sino una posibilidad real cuando el cuidado deja de ser un discurso y se convierte en una práctica institucionalizada.

Por eso el objetivo de este estudio ha sido identificar y profundizar en las dinámicas pedagógicas de un grupo de docentes en un contexto escolar, se plantea como objetivo general el análisis de sus relaciones pedagógicas mediante las narraciones fotográficas. A partir de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Observar y analizar las relaciones interpersonales entre el profesorado de un centro escolar.
- Comprender cómo perciben y vivencian estas relaciones, el efecto que tienen en otros procesos educativos y los dilemas o reflexiones que generan desde su propia perspectiva subjetiva.

2. MÉTODO

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo-crítico, orientado a aproximarse a la práctica y al pensamiento del docente. El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso de carácter cualitativo y etnográfico (Britton et al., 2021; Stake, 2013). Se estudian los fenómenos en sus contextos reales (aula, patio, sala de profesores). Desde esta perspectiva la realidad no se percibe como algo único, si no como una construcción social múltiple y cambiante. Investigar cualitativa y narrativamente implica interpretar el mundo desde las voces de quienes lo viven, críticamente, ya que permite cuestionar relaciones de poder y discursos dominantes priorizando la comprensión profunda de las concepciones docentes reconociendo que todo conocimiento es parcial, situado y cargado de significado (Denzin & Lincoln, 2015).

Como enfoque de trabajo, se desarrolló un proceso de investigación-acción (IA), dado que este permite reflexionar científicamente sobre las prácticas docentes en su contexto natural, con el propósito de comprenderlas y mejorarlas (Elliot, 1990; McKernan, 1999). La perspectiva

etnográfica, por su parte, posibilita conocer y comprender con mayor precisión la cultura y el clima escolar.

El estudio se llevó a cabo en un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de carácter concertado, ubicado en un barrio periférico de San Sebastián (Guipúzcoa). Participaron quince docentes (IR1-15), donde cuatro conformaban pareja pedagógica en modalidad de co-docencia y en dos casos eran profesores jóvenes recién incorporados, entre los participantes destacada la directora de la escuela, así como la jefa de estudios, participan también docentes con experiencia y desarrollo docente de más de 20 años en la comunidad educativa (= 6), de igual manera en 7 casos, los docentes todavía no habían accedido a una plaza docente estable, por lo que la movilidad era destacable, lo cual que impacta directamente a la hora de entablar relaciones pedagógicas que perduren.

El interés del centro radica precisamente en su modelo de co-docencia, en el cual las relaciones entre docentes constituyen un tema relevante y generador de dilemas. Además, el centro participa en redes de innovación educativa con un enfoque inclusivo y feminista, lo que permitió explorar la interacción entre docentes noveles y experimentados, así como su impacto en la práctica educativa.

La recolección de información se basó en las narraciones fotográficas (foto-elicitación), una técnica que invita a los participantes a generar relatos sobre experiencias vividas o ideas a partir de imágenes (De las Heras, et al., 2025; Gibbs, 2007; Rayón et al., 2021), promoviendo la construcción de nuevos significados y saberes (Ardévol, 2006; Banks, 2007; Bautista & Velasco Maíllo, 2011; Bautista, Rayón & de las Heras, 2018; Goetz & LeCompte, 1988; Hawkey, 1996). En este estudio, las imágenes funcionaron como elementos centrales de las entrevistas focales, evocando la reflexión-acción (Bautista et al., 2018). Según Mulhivill y Swaminathan (2024) la fotografía provoca y mejora la participación del profesorado, se invita a los mismos a construir y elaborar el discurso y narrar el significado de las fotografías que producen, son voces autorizadas para hablar de sus propias vidas.

El procedimiento se desarrolló en tres fases: (i) análisis del contexto mediante observación participante y recopilación de imágenes (documentación pedagógica); (ii) realización de entrevistas focales con foto-elicitación; y (iii) análisis de datos y construcción de narrativas. Resulta destacable que fue el profesorado quien capturó y aportó las imágenes con sus móviles; así, mediante un proceso de co-creación construyeron los relatos, lo que permitió representar sus expectativas y hacerlas visibles (Ardévol, 2006; Banks, 2007). Las entrevistas focales consistieron en proyectar las imágenes previamente catalogadas mediante ordenador, de modo que los docentes narraban aquello que querían expresar con sus imágenes, y el cómo vivenciaban las relaciones con sus compañeros/as, para ello se siguió un guion estructurado para la construcción de narrativas y construir discurso a partir de las imágenes a partir de la propuesta Rayón et al. 2021 (véase la Tabla 1), donde se trabajan las siguientes dimensiones a partir de las propuestas de Pierce (1986): (i) Denotativa: descripción objetiva de elementos físicos, personas y objetos presentes en la imagen; (ii) Connotativa: análisis subjetivo y cultural de los significados que genera la imagen; (iii) Afectiva: exploración de las vivencias personales e íntimas que provoca la imagen.

Tabla 1. Secuencia de la sesión de foto-elicitación (análisis de imágenes con entrevistas focalizadas) a partir de la propuesta de Rayón et al., 2021

0.0 Participante/autoría/lugar/hora/sesión	
1.0 CONTENIDO: Representación icónica; Personajes; Acción o situación. Tipo de plano, angulación, iluminación, color composición. Figuras retóricas.	¿Qué se ve en la fotografía? ¿Qué objetos elementos se observan? ¿Qué personas participan, que hacen, para que están?
2.0 CONCEPTO: Naturaleza de la información evocada. Denotativa; connotativa; afectiva.	¿Qué significa esta imagen?
3.0 SIGNIFICADO: Cambio o reasignación de significados. Elementos conceptuales. Elementos de la práctica	¿Qué representa esta imagen con respecto al objeto de estudio? ¿Qué cambios/dilemas/reflexiones ha producido en ti participar en esta sesión?

Nota: Elaboración propia

Todas las sesiones fueron grabadas y transcritas, para el análisis cualitativo se utilizó el software NVivo 12. El estudio cumple con los criterios éticos de la Comisión de Ética en la Investigación y en la Docencia (CEID/IIEB) de EHU, de igual manera ha contado con los consentimientos plenamente informados de todas las personas participantes. La investigación ha preservado la confidencialidad en todos los casos.

Los datos obtenidos mediante la foto-elicitación fueron categorizados, organizados y sistematizados siguiendo el enfoque del sistema categorial (Barbour & Morgan, 2017), mediante procesos de segmentación, agrupamiento y codificación de la información.

Tal como se recogen en la Tabla 2, con el objetivo de orientar la reflexión del profesorado sobre la relación educativa mediante las imágenes, se definieron unas categorías principales, que emergen del contexto teórico del estudio.

Tabla 2. Definición de las categorías

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
La profesión docente en el siglo XXI: el docente en la escuela	Las percepciones, así como los dilemas que plantean los profesionales de la ESO. Analiza cómo los docentes perciben su rol y contribución en la sociedad contemporánea. Como se configura su identidad docente, así como su desarrollo profesional.
La relación educativa (entre docentes)	Organiza y presenta información sobre las conexiones y vínculos que los docentes desarrollan entre sí en su práctica diaria.
Las relaciones y el cuidado	Explora cómo las interacciones personales ubican a los docentes dentro de marcos normativos, recopilando y sistematizando creencias y prácticas relacionadas con el cuidado.

Nota: Elaboración propia

Estas categorías indicaron y estructuraron el diálogo generado a partir de las imágenes que permitieron construir relatos e historias de vida de docentes (Gibbs, 2007; Leite, 2012).

3. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados organizados en función de las categorías planteadas en el estudio.

3.1. La profesión docente en el siglo XXI: El docente en la escuela

Ser docente implica abordar la profesión desde un posicionamiento (tanto local y geopolítica) de enorme complejidad social y educativa. La docencia trasciende la simple transmisión de contenidos. Esta idea, ya consolidada en la literatura pedagógica y que genera cierto consenso a nivel teórico, continúa generando debate y reflexión. El acceso a la información, conocimiento, globalizado ha reformulado los roles tradicionales (muy marcados) en la escuela, donde en maestro/a sabía y transmitía y el alumnado recibía de una manera pasiva:

“Enseñar no consiste sólo en transmitir contenidos. Hoy es fácil acceder a ellos, la clave está en su uso. La dificultad estriba en que el alumno/a siempre es diferente y nosotras siempre somos las mismas. Yo siempre les digo: vosotros/as tenéis siempre la misma edad, yo no”. (IR-8)

Esta cita evidencia una concepción dinámica de la enseñanza, donde el foco se desplaza desde el dominio de los contenidos hacia la capacidad de interpretarlos, adaptarlos y hacerlos significativos para cada estudiante. La enseñanza, así entendida, requiere flexibilidad, autocrítica y actualización constante.

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) presenta particularidades que la distinguen de otros niveles educativos. Al ser una etapa obligatoria y, a la vez, un puente hacia diversas trayectorias formativas, demanda atender tanto al currículo como al desarrollo personal y social del alumnado adolescente. En este sentido, se destaca la importancia de su implicación activa en el proceso educativo:

“Creo que en este ciclo lo importante es ayudar y fomentar la participación del alumnado para recorrer un camino, enseñar las opciones que existen, que entiendan la realidad, interactúen con ella y sean capaces de resolver los problemas y dificultades que les plantea la vida. Para ello las metodologías son vitales”. (IR-13)

Esta perspectiva enfatiza la enseñanza como acompañamiento y guía, más que como simple exposición de contenidos. El papel del docente se redefine en torno a la mediación, la facilitación y la creación de contextos de aprendizaje significativos.

En coherencia con ello, se concibe la enseñanza como un proceso de aprendizaje permanente, en el que el cambio es parte constitutiva de la práctica profesional:

“Para cambiar es importante aprender”. (IR-8)

El conocimiento deja de entenderse como una posesión estática y se convierte en una herramienta viva, orientada a la acción, la reflexión y la construcción conjunta de sentido. Así lo expresa otra docente:

“Hacemos ciencia, pero es importante que, si hay que contar un chiste se cuenta, buscar momentos de distensión. Para mí el principal objetivo educativo es aprender a pensar, críticamente. Tal y como impartimos las clases, apenas explicamos teorías en directo, trabajamos sobre proyectos o situaciones concretas”. (IR-1)

Estas palabras reflejan una visión de la educación centrada en el pensamiento crítico, el aprendizaje activo y el equilibrio entre lo cognitivo y lo emocional.

La dimensión afectiva de la docencia se proyecta también en las relaciones entre los propios profesionales. El bienestar docente se reconoce como un factor determinante en la calidad de la enseñanza y en el clima del centro:

“Si la clase me ha salido mal, hay mucho conflicto, no conecto, voy quemada pues normal no tengo mucho ánimo de hablar con nadie, voy a la sala de profesores me encierro”. (IR-7)

Esta confesión pone de manifiesto la carga emocional del trabajo docente y cómo las experiencias dentro del aula repercuten en la dinámica colectiva y en el ánimo personal. Cuidar el bienestar de quienes enseñan se convierte, por tanto, en una condición esencial para generar entornos educativos saludables y sostenibles.

Por último, los testimonios resaltan la importancia de la conciencia social y del sentido de pertenencia en un contexto educativo caracterizado por la movilidad del profesorado. El reconocimiento del entorno, la identificación con la comunidad y la estabilidad emocional fortalecen el compromiso profesional:


“Sentir el suelo que se pisa intensifica el encuentro”. (IR-8)

Esta idea se concreta en experiencias como la de quien afirma:

“Yo soy del barrio y conozco a muchos de mis compañeros que somos del barrio y nos conocemos toda la vida, compartimos otros espacios y vivencias y eso nos acerca o no”. (IR-7)

La docencia, en este marco, no se concibe como una práctica individual, sino como un entramado de vínculos personales, emocionales y comunitarios que configuran la identidad profesional, como se desprende de la Tabla 3.

Tabla 3. Nos alimentamos mediante la cultura y música vasca, aprender y desaprender

IMAGEN	NARRATIVA
	<p>[FT012_0089] He dibujado una pirámide, representa grandeza tanto física como intelectual también y he traído esto a la sesión porque al final me recuerda a una persona que es nueva y que su presencia ha cambiado la dinámica de las clases de euskera pero también el seminario y ha impregnado un nuevo ritmo en la escuela. Ella es joven y ha venido este año a la escuela, sabe mucho de música y cultura popular vasca. Es un tesoro. Sabe mucho de cultura vasca la actual, la pasada y tiene una perspectiva de futuro y no solamente respecto a la cultura oficial, si no de la alternativa también. Es por ello que aquello que no vemos ella nos lo hace visible, consigue información desde otros canales y lo trae a la escuela y eso enriquece la praxis, pero también la relación, lo completa agranda, y hasta que ella vino aquí estábamos todas como más paradas. Recibimos mucho de ella. No estoy exagerando.</p>

Nota: imagen propuesta por I-10 para la sesión de foto-elicitación con el correspondiente extracto de la narrativa construida

4.2. La relación educativa (entre docentes)

Las experiencias docentes se configuran como espacios de encuentro con una clara intencionalidad pedagógica. Algunas se estructuran en torno a criterios formales —currículo, evaluación o planificación institucional—, mientras que muchas otras se desarrollan en ámbitos informales y simbólicos, más allá de las exigencias burocráticas. Estas experiencias no solo articulan el proceso educativo, sino también los vínculos que lo sostienen: “La dinámica de trabajo tutores-profesorado puede construir (o deconstruir) subgrupos. La evaluación del alumnado es estratégica... La relación entre docentes (relaciones saludables o tóxicas) puede influir en la evaluación del alumnado” (IR-5).

En este sentido, la enseñanza se entiende como un entramado relacional en el que los lazos profesionales impactan directamente en la práctica pedagógica y en las percepciones sobre el propio alumnado.

Los vínculos saludables dentro del profesorado se revelan como un motor de satisfacción y de motivación profesional. La conexión emocional positiva amplía el deseo de implicación y fortalece la calidad del trabajo compartido: “enganchan... Para que una relación sea sana se necesita alegría; si yo estoy bien, luego eso se nota en clase. También tengo más ganas de participar e implicarme más” (IR-15).

Desde esta perspectiva, el bienestar docente trasciende la esfera individual y se convierte en una condición estructural para el desarrollo de comunidades educativas sólidas.

Asimismo, las relaciones entre el profesorado se ven atravesadas por factores que median la creación de micro grupos o sub-comunidades dentro del centro. Entre ellos destacan la permanencia en el centro, la experiencia acumulada, las afinidades personales, ideológicas o de ocio: “Aquí hay como dos grupos. Por un lado, los que llevamos poco tiempo y, por otro, los veteranos/as. A veces es más fácil conectar con profesores/as que están en una situación parecida a la tuya y compartimos criterios o actividades —políticas y sindicales, entre ellas— o el ocio durante el fin de semana. Por ejemplo, yo tengo aquí compañeros/as que saben más de mí que mi propia pareja” (IR-13).

Estas redes de afinidad generan cohesión y apoyo, pero también pueden limitar la integración o la circulación de nuevas ideas si se consolidan como estructuras cerradas.

La confianza y el reconocimiento mutuo emergen como pilares esenciales para la colaboración profesional. La apertura interpersonal favorece el intercambio y la cooperación en el marco del trabajo cotidiano: “los profesores/as vienen de visita a mi despacho y algunos me cuentan cosas personales. Sí, tengo una gran confianza con algunos profesores/as de aquí y eso amplía las oportunidades de colaboración” (IR-14).

De este modo, la confianza se convierte en un elemento vertebrador de la cultura organizativa, capaz de potenciar la innovación pedagógica y de reforzar el sentido de pertenencia.

La implicación docente, sin embargo, se expresa en distintos grados de compromiso. Un entorno que promueve liderazgos democráticos, estrategias compartidas y participación equitativa tiende a fortalecer el sentimiento colectivo y la identidad profesional común: “algunos compar-


ten una visión o filosofía determinada y enseguida se integran y empiezan a implicarse. Otros en cambio prefieren no mojarse. Eso tiene consecuencias académicas y, cómo no, personales” (IR-5).

Esta diversidad de implicaciones muestra que la cohesión del grupo docente no se impone, sino que se construye a partir del reconocimiento de las diferencias y la generación de espacios de diálogo.

Finalmente, las relaciones saludables dentro del equipo docente se revelan como una condición indispensable para la innovación y la sostenibilidad del compromiso profesional: “innovar es adaptarse a las situaciones de progreso que hace la sociedad y que las relaciones para que eso ocurra sean sanas es abrir oportunidades” (IR-7).

La innovación, por tanto, no surge únicamente de la actualización metodológica, sino del clima relacional que permite experimentar, confiar y crecer colectivamente. La docencia se configura, así como un proceso profundamente humano, donde el aprendizaje y el vínculo se entrelazan de manera inseparable, tal y como presenta la Tabla 4.

Tabla 4. La sala de profesores: la hora del almuerzo

IMAGEN	NARRATIVA
	<p>[FT008_0089] Es donde surgen los grupos espontáneamente, se ve qué grupos se mantienen trabajando y cuáles están haciendo otras cosas; ahí se ve quién participa, las agrupaciones por afinidades, cuáles son los conflictos y qué dimensiones tienen, al final este es el espacio central de nuestras relaciones en la escuela. Entre los que normalmente estamos juntos hay feeling y los que están a su manera en el ordenador no están tan integrados en el grupo, no tienen las mismas afinidades. El aula de profesores adopta muchas formas, es muy poliédrica según qué haga cada uno, incluso según para qué se utilice.</p>

Nota: imagen propuesta por I-13 para la sesión de foto-elicitación con el correspondiente extracto de la narrativa construida

4.3. Las relaciones y el cuidado

El cuidado emerge como una categoría central en las relaciones docentes de encuentro, configurándose como un principio que sostiene la convivencia y el trabajo colectivo. Cuidar implica reconocer al otro en su singularidad y responder desde la escucha, la empatía y la presencia activa. Tal como expresa una docente: “Preocuparse de que alguien esté bien. Las relaciones hay que mantenerlas y cuidarlas. Luego están los temperamentos y la forma de ser de cada uno. Pero en esta escuela hay quienes cuidan mucho la relación, de una manera muy consciente” (IR-5).

El cuidado, en este sentido, no se limita a la dimensión emocional o afectiva, sino que se convierte en un acto consciente y sostenido que fortalece la calidad de los vínculos y el sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa.

Desde una perspectiva ética y política, cuidar se asocia con la construcción de vínculos respetuosos, horizontales y corresponsables. La docente lo expresa con claridad: “El trabajo es más ameno. Aquí el ambiente es bueno, porque hay una filosofía, se trabaja. ¿Mal ambiente? Hacer su propio trabajo sin tener en cuenta a los demás y además queriendo hacerse notar” (IR-5).

De esta afirmación se desprende que el cuidado no solo mejora el clima laboral, sino que también se erige como una práctica política que cuestiona el individualismo y las dinámicas competitivas, promoviendo una ética del trabajo cooperativo y solidario.


El cuidado, además, interpela a una disposición colectiva orientada a la colaboración y a la construcción de comunidad. Implica una actitud proactiva, que trasciende los límites de la función formal de cada docente: “No depende de una persona, aquí existe esa perspectiva de trabajar la cohesión grupal. Cuidar es ayudarse. A veces, aunque no sea mi trabajo hacerlo, y bueno, estar abierto a la colaboración. Ser amable, no estar en una permanente sensación de guerra. Vengo a trabajar más a gusto” (IR-2).

En esta mirada, el cuidado se manifiesta como una práctica cotidiana de convivencia y sostén mutuo, que genera bienestar y sentido de cooperación en los equipos docentes.

Finalmente, el cuidado como práctica ética requiere estructuras institucionales que lo impulsen y sostengan en el tiempo. No se trata solo de una disposición individual, sino de una responsabilidad colectiva y organizacional: “No esperes a que ocurra algo para hacerlo. Un plan dirigido al profesorado para garantizar su desarrollo profesional y socialización, cuidar las relaciones potenciando el buen trato y las relaciones positivas en la escuela” (IR-3). Este testimonio resalta la necesidad de que las instituciones educativas asuman el cuidado como un eje de su cultura organizativa, integrándolo en planes de desarrollo profesional, acompañamiento docente y gestión relacional.

Así, el cuidado se revela como un principio que articula la ética, la pedagogía y la convivencia escolar, permitiendo comprender la docencia no solo como una práctica de enseñanza, sino como un espacio de encuentro humano, reciprocidad y responsabilidad compartida.

Tabla 5. Café e infusión. La mesa está llena de papeles

IMAGEN	NARRATIVA
	<p>[FT033_0089] <i>Dos tazas en una mesa y papeles. Es una imagen que caracteriza bien nuestra tarea. Creo que el café, infusión, comidas relatan muy bien los momentos de cuidado que tenemos entre los docentes. Son momentos informales y la escuela es en sí un espacio formal, pero en estos momentos es cuando conoces al otro, lejos de la burocracia, aunque el espacio sea bastante formal permite relajarse, comunicar etc. Fíjate en esta sala, a la mañana puede realizarse una reunión de evaluación, donde se deciden cosas relevantes en cuanto al alumnado, al mediodía podemos estar comiendo, luego reunirnos con los padres y de igual manera podemos estar celebrando en cumpleaños de una compañera. En este sentido los espacios son muy performativos en la escuela y en cada momento las relaciones adquieren una forma u otra.</i></p>

Nota: imagen propuesta por I-6 para la sesión de foto-elicitación con el correspondiente extracto de la narrativa construida

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio etnográfico, obtenidos a través de la foto-elicitación y las narrativas de los docentes participantes, revelan que el cuidado no es un mero complemento afectivo en la práctica educativa, sino el sustrato mismo sobre el que se construyen las relaciones pedagógicas significativas (Bautista, 2013; 2019). Las imágenes y relatos compartidos por los profesores —desde la sala de profesores como espacio de encuentro informal hasta las dinámicas de codocencia— muestran cómo el cuidado se manifiesta en gestos cotidianos que, aunque aparentemente simples, tienen el poder de transformar la cultura escolar (Amenabarro, 2023). Al narrar, comprendemos cómo nos constituimos como seres sociales, tanto en lo individual como en lo profesional. Es así como se configura el sentido de una profesión (Leite, 2012; Mínguez et al., 2016).

Sin embargo, los datos también evidencian las tensiones que surgen cuando el cuidado no es una prioridad institucional. Los docentes describen cómo la presión por cumplir estándares externos, la precarización laboral y la falta de tiempos para la reflexión compartida erosionan las relaciones pedagógicas, convirtiendo espacios de encuentro en lugares de soledad profesional. Como señala uno de los participantes: “Si la clase me ha salido mal, hay mucho conflicto, no conecto, voy quemada... Normal que no tenga ánimo de hablar con nadie” (IR-7). Esta declaración no es solo un testimonio de agotamiento, sino una metáfora de un sistema educativo que, al priorizar lo cuantificable sobre lo relacional, termina desatendiendo tanto a los profesores como a los estudiantes. Aquí radica la paradoja: en un contexto que exige resultados, el cuidado —que es la condición de posibilidad de cualquier aprendizaje significativo— se convierte en un lujo inalcanzable (Biesta, 2017).

La foto-elicitación, como metodología innovadora, ha permitido visibilizar estas dinámicas de manera especialmente elocuente (Bautista, 2023). Las imágenes aportadas por los docentes, junto a sus narrativas, revelan que los espacios físicos —como la sala de profesores— funcionan como microcosmos de la cultura escolar: reflejan el clima institucional, permiten analizar las dinámicas colaborativas e interculturales y evidencian prácticas de innovación pedagógica (Quesada-Monge, 2025). En ellos se tejen alianzas, se negocian conflictos y se construyen identidades profesionales. Según Monge (2025), la dimensión ética en las escuelas se presenta como una posibilidad donde el bien común constituye su esencia (p. 66). Pero también se reproducen exclusiones: “los que están a su manera en el ordenador no están tan integrados” (IR-13). Esta observación, aparentemente trivial, pone de manifiesto cómo la presencia o ausencia de cuidado moldea quién pertenece y quién queda al margen en la comunidad educativa. El cuidado, por tanto, no es solo una cuestión individual, sino una categoría política que define qué tipo de escuela queremos construir.

Los resultados de este estudio dialogan con las aportaciones teóricas de autores como Nel Noddings (2015), quien sostiene que el cuidado es la esencia misma de la educación, y Joan Tronto (2020), que lo concibe como una práctica que sostiene la vida democrática. En el ámbito escolar, esto se traduce en la necesidad de institucionalizar el cuidado: diseñar políticas que promuevan tiempos de reflexión compartida, liderazgos distribuidos y espacios de colaboración genuina (Hargreaves y Shirley, 2021). Los docentes participantes destacan que, cuando existen estas condiciones, no solo mejora su bienestar, sino que también se potencian prácticas pedagógicas más innovadoras e inclusivas. Sin embargo, también advierten de las barreras estructurales

que dificultan este proceso: la rotación constante del profesorado, la falta de reconocimiento de la dimensión emocional en la formación docente y la presión por cumplir con indicadores externos que ignoran la complejidad de los procesos educativos.

En este sentido, el estudio sugiere que la formación docente debería incorporar, de manera sistemática, estrategias para gestionar las emociones, resolver conflictos y construir comunidades de práctica. Como señalan Darling-Hammond (2017) y Funes (2021), la sostenibilidad de la profesión docente depende, en gran medida, de la capacidad de las instituciones para cuidar a quienes cuidan. Esto implica repensar los modelos de evaluación docente, que actualmente priorizan resultados cuantificables sobre procesos relacionales. ¿Cómo evaluar el cuidado? ¿Cómo medir su impacto en el clima escolar, en la motivación del alumnado o en la innovación pedagógica? Estas preguntas, aunque complejas, son urgentes si aspiramos a una educación que ponga a las personas en el centro.

Las implicaciones de este estudio trascienden lo pedagógico para adentrarse en lo político. Según Rivas et al. (2025), comprender las condiciones sociales de la tarea docente y la necesaria transformación de su práctica implica construir giros epistémicos en la acción política y estética, donde el cuidado se erige como eje central. Como demuestran las narrativas de los docentes, el cuidado es un acto de resistencia frente a las lógicas neoliberales que reducen la educación a métricas de rendimiento. Cuando los profesores colaboran, comparten sus desafíos y celebran sus logros, construyen una pedagogía de la alteridad (Vila, 2019) que cuestiona las estructuras de poder y promueve la justicia social. En un contexto como el de la Educación Secundaria Obligatoria, donde la diversidad del alumnado y las demandas sociales son cada vez más complejas, el cuidado y las alianzas entre el profesorado se convierten en un principio organizador que permite navegar la incertidumbre sin perder de vista lo esencial: el reconocimiento del otro como sujeto digno y con derecho a aprender.

Para cerrar, resulta necesario desde una perspectiva crítica centrar los riesgos de poner el cuidado en el centro ya que existe el peligro de priorizar un entorno de comodidad emocional que evite el desafío intelectual con el crecimiento y compromiso docente (Biesta, 2017). De igual manera, no podemos obviar el riesgo de la excesiva psicologización, ya que al centrarse en la dimensión afectiva y el bienestar el rol docente se desdibuja hacia lo terapéutico, perdiendo así su función de mediador con el saber y la cultura (Nussbaum, 2010). Por último, el cuidado no se circunscribe meramente al hecho de sentirse bien, la razón y el pensamiento crítico no pueden quedar supeditados al sentimiento, una educación basada en el cuidado debe ser una praxis política de resistencia, no una mera satisfacción de estados emocionales individuales (Giroux, 2011).

No obstante, es importante reconocer las limitaciones de este estudio. Uno de ellos, es el número reducido de participantes, sumar cada vez más voces permitiría ampliar el marco epistemológico y enriquecerlo. Sin embargo, como señalan Barbour & Morgan (2017), la riqueza de este tipo de investigaciones reside en su capacidad para iluminar realidades complejas desde la perspectiva de quienes las viven. Las narrativas visuales y las voces de los docentes ofrecen una epistemología situada que enriquece el debate sobre la ética del cuidado en educación, mostrando que este no es un concepto abstracto, sino una práctica cotidiana que se manifiesta en gestos aparentemente simples, pero profundamente transformadores.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este estudio confirma que el cuidado es mucho más que un ideal romántico: es una necesidad estructural para repensar la educación en el siglo XXI. En un mundo marcado por la precariedad de los vínculos y la mercantilización de los procesos educativos, el cuidado emerge como un horizonte ético y político imprescindible. Las relaciones pedagógicas, cuando se fundamentan en el reconocimiento mutuo, la escucha activa y la colaboración, tienen el poder de transformar no solo las aulas, sino también las culturas escolares y, en última instancia, la sociedad. Como señalaba Paulo Freire (2008), la educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas que van a cambiar el mundo. En este sentido, cuidar las relaciones pedagógicas no es solo un acto de resistencia, sino un compromiso con el futuro: un futuro donde la escuela no sea una fábrica de resultados, sino un espacio de encuentro, de crecimiento y de esperanza.

El desafío, pues, es claro: institucionalizar el cuidado. Esto exige políticas educativas que reconozcan su valor, formación docente que prepare para cultivarlo y evaluaciones que lo tengan en cuenta. Solo así podremos construir escuelas donde el cuidado deje de ser un discurso para convertirse en una práctica cotidiana, capaz de sostener —en palabras de uno de los participantes— «un ambiente donde el trabajo sea más ameno, donde haya filosofía, donde se trabaje» (IR-5). Porque, al final, como bien saben los docentes de este estudio, educar es cuidar, y cuidar es el acto más revolucionario que puede ocurrir en una escuela.

REFERENCIAS

- Amenabarro, E. (2023). Análisis de las relaciones pedagógicas entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria: Una experiencia mediante la foto-elicitación. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 189-210. <https://doi.org/10.6018/educatio.525251>
- Amenabarro, E. (2025). Las relaciones entre el profesorado y su carácter pedagógico, reconocimiento y cuidado. *Revista del IICE*, (57). <https://doi.org/10.34096/iice.n57.16331>
- Apple, M. W. (2006). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research*. Sage.
- Barbour, R., & Morgan, D. L. (2017). *A new era in focus groups: Challenges, innovations and practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58614-8>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bautista, A. (2013). Indagación narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 69-79.
- Bautista, A. (Ed.). (2019). *La fotografía en la formación del profesorado*. Narcea.
- Bautista, A. (Ed.). (2023). *Photographic elicitation and narration in teachers' education and development*. Springer International Publishing.
- Bautista, A., Rayón, L., & de las Heras, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-162. <https://doi.org/10.6018/j/333001>

- Bautista, A., & Velasco-Maíllo, H. (2011). *Antropología audiovisual, medios e investigación en educación*. Trotta.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Britton, D., Casal, C., & Urraco, M. (2021). Diseño de investigación cualitativa: Análisis de los factores más relevantes para implementar la enseñanza virtual en educación secundaria. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 147-170. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.620>
- Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En I. E. Ramírez (Comp.), *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 103-112). Ediciones del Lirio.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- De las Heras, A. M., Amenabarro, E., Meneghel, G., & Rayón, L. (2025). La narración fotográfica para la innovación e inclusión en centros de educación infantil y primaria interculturales. En *Escuela colaborativa e intercultural: Innovación institucional* (pp. 187-214). Morata.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Esquirol, J. M. (2005). *Uno mismo y los otros: De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Herder.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Funes, J. (2021). *Ser maestro cuando parece que nadie sabe para qué sirve*. Octaedro.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- Gilligan, C. (2013). *La ética de cuidado* [Cuadernos de la Fundación Víctor Grifols y Lucas, n.º 30]. <http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5Ccuaderno30.pdf>
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Hawekey, K. (1996). Image and the pressure to conform in learning to teach. *Teaching & Teacher Education*, 12, 99-108.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2021). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. ASCD.
- Honneth, A. (2010). *La lucha por el reconocimiento*. Katz.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Leite, A. (2012). Historias de vidas docentes: Recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis Educativa*, 16(1), 13-21.

- Levinas, E. (2004). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la pedagogía. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo: Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- Mínguez, R., Romero, E., & Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: Bases antropológicas e implicaciones educativas. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- Monge, C. (2025). (Coord.). *Escuela colaborativa e intercultural. Innovación institucional*. Morata.
- Mulvihill, T., & Swaminathan, R. (2020). *Investigación educativa basada en las artes*. Morata.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
- Noddings, N. (2015). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Pierce, C. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Quesada-Monge, A. C. (2025). Innovación educativa desde la perspectiva sociocultural: componentes contextuales y teóricos en una Carrera de Educación Inicial. *Revista Educación*, 49(1), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.60998>
- Rayón, L., Romera, M. J., De las Heras, A. M., Torrego, A., & Bautista, A. (2021). Foto-elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Rivas, J. I., Calvo, P., Leite, A. E., & Fernández, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado: A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 121-136. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283>
- Rivas, J. I., Martínez, R. A., Berrocoso, J. V., & Fernández, A. O. (Eds.). (2025). *Nómadas del conocimiento: Análisis de prácticas disruptivas en educación secundaria*. Octaedro.
- Sidorkin, A. M. (2007). *Las relaciones educativas*. Octaedro.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Trilla, J. (1997). *El sentido de educar*. Ariel.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Tronto, J. C. (2020). *¿Riesgo o cuidado?* Fundación Medifé.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vila, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>

Desarrollo Comunitario autogestionado: del sindicalismo decimonónico al sindicalismo de barrio

Self-Managed Community Development: From Nineteenth-Century Trade Unionism to Neighborhood Unionism

Inés Merayo Fernández*

Recibido: 7 de octubre de 2025 Aceptado: 21 de enero de 2026 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Merayo, I. (2024). Desarrollo Comunitario autogestionado: del sindicalismo decimonónico al sindicalismo de barrio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 185-198. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22439>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22439>

RESUMEN

El desarrollo comunitario autogestionado tiene sus raíces en el sindicalismo del siglo XIX, influido por el movimiento obrero y anarquista. Estos no solo defendían derechos laborales, sino también la educación social como medio para fortalecer la conciencia y autonomía popular. Así, la educación social se consolidó como eje de solidaridad y apoyo mutuo. Las crisis del Estado —tanto en el siglo XX como en el XXI— reconfiguraron estas iniciativas, que debieron adaptarse y evolucionar. Este estudio analiza cómo esas dinámicas se reflejan en el sindicalismo de vivienda y de barrio actual, resaltando el papel transformador de la educación social. A partir de un análisis histórico y comparativo, se revisaron publicaciones libertarias gallegas de finales del XIX y se estudiaron estrategias de comunicación y organización de movimientos contemporáneos. El análisis mostró que el apoyo mutuo y la educación social fueron pilares del sindicalismo clásico, orientados a construir comunidades cohesionadas. Hoy, los sindicatos de vivienda y barrio mantienen esa lógica, adaptada al contexto digital y a la crisis del Estado de bienestar, promoviendo redes de apoyo y espacios formativos. Se observa una clara continuidad en las prácticas autogestionadas, aunque ajustadas a los retos actuales, donde la educación social sigue siendo un puente entre la crítica y la acción comunitaria.

Palabras clave: sindicalismo; desarrollo comunitario; autogestión; bienestar

ABSTRACT

Self-managed community development has its roots in 19th-century trade unionism, influenced by the workers' and anarchist movements. These movements not only fought for labor rights but also promoted social education as a means to strengthen class consciousness and popular autonomy. Thus, social education became a key element of solidarity and mutual aid. The crises of the State —both in the 20th and 21st centuries— reconfigured these initiatives, forcing them to adapt and evolve. This study analyzes how these dynamics are reflected in current housing and neighborhood unionism, highlighting the transformative role of social education. Based on a historical and comparative analysis, it reviewed Galician libertarian press from the late 19th century and examined the communication and organizational strategies of contemporary movements. The analysis showed that mutual aid and social education were central pillars of classical unionism, aimed at building cohesive communities. Today, housing and neighborhood unions maintain that same logic, adapted to a digital context and the



*Inés Merayo Fernández

[0009-0001-8562-3674](https://orcid.org/0009-0001-8562-3674)

Universidad de Santiago de Compostela (España)

ines.merayo.fernandez@usc.gal



crisis of the welfare state, promoting support networks and training spaces. A clear continuity can be observed in self-managed practices, although adjusted to current challenges, where social education remains a bridge between critical theory and community action.

Keywords: Unionism; Community Development; Self-Management; Welfare

1. INTRODUCCIÓN

El sindicato es definido por la Real Academia Española (2001) como una “asociación de trabajadores constituida para la defensa y promoción de sus intereses”. Esta definición, aunque formal y neutral en apariencia, condensa una larga historia de conflicto y negociación social y de clase. En su sentido más profundo, el sindicato ha sido históricamente una herramienta de lucha de la clase trabajadora frente al capital, nacida como respuesta a las condiciones de explotación propias derivadas de la revolución industrial. En los talleres, minas y fábricas del siglo XIX, el sindicato emergió como un espacio de resistencia organizada, destinado no solo a mejorar las condiciones materiales de trabajo, sino a cuestionar la subordinación estructural de la fuerza laboral al régimen capitalista y la extracción de plusvalía. Un espacio de creación de identidad colectiva, como fue la identidad de clase, y de formación en derechos, participación, conciencia crítica, prácticas y valores de apoyo mutuo y solidaridad, etc.

Sin embargo, la noción de sindicalismo ha experimentado una transformación profunda. En el contexto contemporáneo de crisis del Estado de bienestar, neoliberalización y mercantilización de la vida cotidiana, las formas tradicionales de organización obrera han sido desplazadas o reinventadas. La fragmentación del trabajo, la financiarización de la economía y la precarización generalizada han desplazado el conflicto de clase más allá del centro de trabajo, hacia los territorios donde se reproduce la vida: los barrios, las viviendas, los cuidados. En este escenario, el sindicalismo de barrio y de vivienda amplía la lucha hacia la esfera de la reproducción social, articulando nuevas formas de acción colectiva en defensa de los intereses de clase frente a la desposesión habitacional, el endeudamiento y la precarización de la existencia (Federici, 2013; Harvey, 2012).

Esta mutación no implica una ruptura con el sindicalismo histórico, sino una relectura de su función social. Los sindicatos de vivienda operan hoy como espacios comunitarios de resistencia, donde se redefinen las estrategias de defensa de lo común, integrando la reivindicación material (acceso a la vivienda) con la construcción simbólica y afectiva de comunidad. Así, la lucha de clases se desplaza desde el ámbito productivo hacia el territorio de la vida cotidiana, sin abandonar sus raíces en la crítica al capital. Los barrios, entonces, se configuran como nuevos escenarios de antagonismo social, donde se disputa el control colectivo sobre el espacio, el tiempo y los recursos que garantizan la reproducción de la vida.

El desarrollo comunitario autogestionado se concibe como una forma de organización social que subvierte la dependencia estructural del Estado y del mercado, apostando por la autonomía, el apoyo mutuo y la participación directa. A diferencia de las lógicas verticales impuestas por la racionalidad capitalista —basadas en la competencia, la jerarquía y la acumulación—, la autogestión promueve relaciones sociales horizontales y sostenibles, fundadas en la cooperación y en la reciprocidad (Bookchin, 1982; Úcar, 2022).

Desde una perspectiva política, la autogestión puede entenderse como una forma de praxis emancipadora, que busca reterritorializar el poder en las manos de las comunidades. En este sentido, Murray Bookchin (1982) propuso el concepto de municipalismo libertario para referirse a las comunidades que, desde la base, construyen alternativas reales al sistema capitalista a través de la organización popular y la gestión democrática de los recursos comunes. Siguiendo esta línea, Úcar (2022) subraya que las comunidades autogestionadas no solo atienden necesidades inmediatas, sino que generan procesos de aprendizaje colectivo que fortalecen la conciencia social y la autonomía política.

Estas prácticas, cuando se analizan desde la perspectiva de la reproducción social, pueden leerse como expresiones contemporáneas de la lucha de clases. Y esta, desde una perspectiva sociopedagógica, tiene una innumerable lista de potencialidades transformadoras y creadoras. La vivienda, los cuidados y el acceso a recursos básicos se convierten en terrenos de disputa política, donde los colectivos organizados se oponen a la lógica de la mercantilización, pero también son espacios de encuentro, socialización, generación de vínculos, de redes y de conciencia sociocomunitaria. En este sentido, los barrios se transforman en territorios de resistencia porque se hacen vivibles (y no solo habitables), espacios donde se producen formas de contrapoder que buscan garantizar la vida frente al avance de diferentes sistemas de dominación.

La educación social, entendida como práctica pedagógica, política y transformadora (Carbonel, 2019), no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica un proceso de concienciación y construcción colectiva de saberes a partir de la experiencia de las oprimidas. Ya Paulo Freire (1970), en *Pedagogía del oprimido*, planteaba que solo una educación que parte de la realidad concreta permite a las clases subalternas reconocerse como sujetos históricos capaces de transformar su mundo. Desde esta perspectiva, la educación deja de ser un instrumento de domesticación y se convierte en una práctica de emancipación.

En la misma línea, Caride (2005) enfatiza que educar implica interrumpir la lógica dominante, especialmente en los márgenes donde se gestan las resistencias y se articulan nuevas subjetividades políticas. Por su parte, González-Pérez (2013) considera que la educación social debe ser comprendida como un proceso comunitario que fomente la autogestión, refuerce los vínculos sociales y habilite a las personas para intervenir críticamente en su entorno. La educación, en este sentido, no es una tarea institucional, unidireccional o vertical, sino una dimensión constitutiva del poder popular, y por lo tanto, desde movimientos sociales y de base, puede entenderse como la transformación de la capacidad de relación de las clases oprimidas en fuerza social transformadora.

Autores como Bookchin (1982), Carretero (2024) o Úcar (2022) coinciden en que los procesos educativos emergentes en contextos autogestionados —asambleas, talleres, campañas o redes vecinales— poseen un alto valor pedagógico. En ellos, el aprendizaje se produce en la acción, en la deliberación colectiva y en la práctica solidaria. Esta pedagogía social, profundamente política, actúa como un motor de transformación social, pues contribuye a crear sujetos colectivos conscientes, autónomos y comprometidos con la defensa de lo común.

Desde el siglo XIX, el sindicalismo ha operado como una forma de organización de clase frente a la explotación capitalista, articulando prácticas de autogestión, cooperación y apoyo mutuo

más allá del ámbito laboral. En España, experiencias como las de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) o de la Federación Anarquista Ibérica (FAI) dieron lugar a espacios de educación popular, bibliotecas, ateneos libertarios y cooperativas de producción y consumo, que funcionaron como auténticos laboratorios sociales de emancipación (Carretero, 2024; Romero, 2018). Estas iniciativas configuraron una pedagogía por y para la autogestión, donde el conocimiento se producía colectivamente y en relación directa con la práctica social y política.

Esta dimensión pedagógica del sindicalismo histórico se mantiene viva en los movimientos de vivienda y sindicatos de barrio contemporáneos. En ellos, la educación social, entendida en el sentido freiriano de concientización, actúa como herramienta emancipadora que permite a las personas afectadas por la precariedad y la exclusión reconocer las causas estructurales de su situación y organizarse colectivamente para transformarla. De este modo, las asambleas, los acompañamientos a desahucios o las campañas de sensibilización se convierten en espacios pedagógicos orgánicos donde se aprende a leer el mundo críticamente y a actuar sobre él.

En el contexto de crisis del Estado de bienestar, profundizado tras 2008, estas formas de organización adquieren una relevancia renovada. La retirada del Estado, la mercantilización del suelo urbano y la financiarización de la vivienda (Revista Crítica Urbana, 2019; Pérez, 2025) han generado un terreno fértil para el resurgir de prácticas autogestionadas. Los sindicatos de barrio, en este sentido, pueden entenderse como herederos contemporáneos del sindicalismo obrero clásico, actualizando la lucha de clases en el terreno de la reproducción social.

Así, las formas actuales de sindicalismo social y vecinal representan una síntesis entre acción política, pedagogía social y construcción comunitaria. No solo responden a necesidades inmediatas, sino que configuran nuevas culturas políticas de la solidaridad, donde el aprendizaje, la cooperación y la resistencia se entrelazan. En su práctica cotidiana, los sindicatos de vivienda encarnan una ética de lo común, que revaloriza la participación directa, el cuidado mutuo y la gestión colectiva de los recursos como principios organizativos y pedagógicos.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es analizar las continuidades, rupturas y transformaciones en las prácticas de autogestión comunitaria desde el sindicalismo obrero del siglo XIX hasta los movimientos actuales de sindicalismo de barrio y vivienda en Galicia, con especial atención al papel de la educación social como herramienta pedagógica, política y emancipadora. Para su consecución se han diseñado además estos objetivos específicos:

- Identificar los valores éticos, simbólicos y pedagógicos (solidaridad, cooperación, emancipación) presentes en la prensa anarcosindicalista gallega.
- Analizar cómo los movimientos contemporáneos de sindicalismo de vivienda y barrio reproducen, transforman o resignifican esos valores en sus prácticas organizativas y comunicativas.
- Examinar el papel de la educación social en estos procesos, entendida como práctica de aprendizaje colectivo, concienciación crítica y construcción de poder popular.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación adopta una metodología cualitativa de carácter histórico-comparativo, orientada a identificar continuidades, rupturas y transformaciones en las prácticas de autogestión comunitaria entre el sindicalismo obrero del siglo XIX y los actuales movimientos de sindicalismo de barrio y vivienda en Galicia. Este enfoque parte de una visión interpretativa y constructivista del conocimiento, en la que los fenómenos sociales se conciben como producciones históricas y discursivas en constante negociación. Desde esta perspectiva, se entiende que las experiencias de organización colectiva y de autogobierno popular no pueden analizarse como entidades estáticas, sino como procesos vivos de construcción de sentido, marcados por las condiciones materiales, políticas y culturales de cada contexto.

El marco metodológico se apoya en la premisa de que los procesos de autogestión popular constituyen una tradición histórica de pensamiento y acción social que atraviesa diferentes momentos de la historia gallega, manteniendo una continuidad ética y simbólica en torno a los valores de solidaridad, cooperación y resistencia. Dichos valores, lejos de ser simples principios abstractos, se materializan en prácticas cotidianas, redes de apoyo y modos de vida comunitarios que reconfiguran el espacio social. En este sentido, el objetivo central de la investigación fue establecer puentes interpretativos entre experiencias históricas y contemporáneas, entendiendo la autogestión como una categoría analítica transversal, útil para examinar las transformaciones de la acción colectiva en distintos períodos y ámbitos: laboral, vecinal, educativo y habitacional.

A nivel epistemológico, el estudio se inscribe en una tradición hermenéutica, interesada en la comprensión del sentido más que en la medición de variables (Miranda, 2016). En consonancia con esta orientación, se privilegió una lectura cualitativa y contextualizada de los materiales, basada en la triangulación entre fuentes documentales, discursos mediáticos y marcos teóricos. El enfoque histórico-comparativo se adoptó no solo como una estrategia de análisis temporal, sino como una herramienta para reconstruir genealogías de resistencia, explorando cómo ciertos repertorios simbólicos, axiológicos y metodológicos —como la cooperación o la autoformación— se reactivan bajo nuevas condiciones sociales.

En una primera fase, se desarrolló un trabajo exhaustivo de revisión y análisis de fuentes primarias históricas, con el propósito de reconstruir las formas de autogestión impulsadas por el movimiento obrero gallego a finales del siglo XIX y principios del XX. Se seleccionaron fuentes hemerográficas de la prensa libertaria, principal vehículo de difusión de las ideas anarcosindicalistas y de la cultura obrera autogestionaria. En particular, se trabajó con *Solidaridad Obrera de La Coruña* (1923-1934) y *Solidaridad* (1935-1936), disponibles en el archivo digital del proyecto Nomes e Voces.

La selección de estas cabeceras respondió a criterios de relevancia ideológica, temporal y territorial. Por un lado, fueron medios fundamentales para la articulación del pensamiento obrero gallego y su vinculación con la Confederación Nacional del Trabajo (CNT). Es importante aquí el componente libertario, pues el rechazo que desde esta postura se defiende hacia la representatividad y delegación institucional empuja a la creación de los procesos de empoderamiento popular de los que se viene hablando hasta ahora. Por otro, constituyeron espacios de debate educativo, político y cultural, en los que se promovían iniciativas de autoformación, educa-

ción racionalista y cooperación económica (Romero, 2018). Los criterios de inclusión de textos fueron: a) pertenecer a la prensa anarcosindicalista gallega; b) situarse cronológicamente entre 1923 y 1936; c) contener referencias explícitas o implícitas a prácticas de autogestión, apoyo mutuo, educación obrera o construcción comunitaria. Se excluyeron aquellos textos de carácter meramente informativo sin contenido político-pedagógico, así como duplicados o artículos sin autoría o fecha identificable. La lectura sistemática de los artículos permitió identificar regularidades discursivas, categorías de análisis y estrategias retóricas orientadas a la formación de un sujeto colectivo consciente de su poder transformador.

Metodológicamente, esta fase se basó en un análisis de contenido temático combinado con una lectura hermenéutica del contexto histórico. Se atendió tanto a los significados literales de los textos como a los marcos ideológicos subyacentes, observando cómo los conceptos de solidaridad, emancipación o autogobierno se resemantizaban en función de las coyunturas políticas (huelgas, represión, reorganización sindical, etc.). El propósito fue reconstruir una cartografía simbólica de la autogestión obrera gallega en su dimensión discursiva, ética y organizativa.

La segunda fase del estudio se centró en el análisis de casos contemporáneos, representativos de las nuevas formas de sindicalismo social y territorial surgidas en Galicia a raíz de la crisis habitacional y la precarización del trabajo. Se seleccionaron tres colectivos activos —Sindicato de Inquilinas de Vigo, Sindicato de Barrio Falperra-Os Maios (A Coruña) y Xuntanza pola Vivenda de Compostela— por su capacidad de articular prácticas autogestionarias en contextos urbanos distintos.

El corpus contemporáneo estuvo formado por sitios web oficiales, publicaciones digitales, materiales de difusión y redes sociales (Twitter/X, Instagram, páginas propias, folletos, etc.). Estos espacios fueron analizados no solo como medios de comunicación, sino como arenas discursivas de producción política y pedagógica. La selección de los colectivos analizados respondió a criterios de inclusión de carácter organizativo, territorial y discursivo. En primer lugar, se incluyeron únicamente organizaciones activas en el ámbito gallego entre 2020 y 2025, con presencia sostenida en el espacio público y continuidad organizativa. En segundo lugar, se priorizaron colectivos que se autodefinen como sindicatos de vivienda o de barrio, con estructuras horizontales y mecanismos de toma de decisiones asamblearios, y sin dependencia orgánica de partidos políticos o administraciones públicas. Asimismo, se consideró como criterio central su inserción territorial en barrios urbanos concretos, entendiendo el territorio como espacio de reproducción social y de acción comunitaria. Finalmente, se incluyeron aquellos colectivos cuyos discursos y prácticas incorporan explícitamente valores de autogestión, apoyo mutuo y acción directa, así como una dimensión pedagógica orientada a la formación política y ciudadana de sus integrantes, visible en materiales de difusión, campañas públicas y espacios de autoformación. Quedaron excluidas plataformas de carácter exclusivamente reivindicativo o institucional, así como iniciativas puntuales sin estructura organizativa estable o sin producción discursiva propia. A través del estudio de sus publicaciones, se exploró cómo estos colectivos construyen narrativas de pertenencia, cómo gestionan la memoria de lucha y cómo configuran una identidad colectiva basada en la solidaridad vecinal, la acción directa y la defensa de lo común.

La incorporación del entorno digital al análisis se justificó metodológicamente por su papel central en la organización de la acción colectiva contemporánea. Como señala Pérez (2025), las

redes sociales constituyen hoy espacios híbridos de socialización política, donde confluyen comunicación, pedagogía y acción. De ahí que el estudio contemplara no solo los discursos explícitos, sino también los modos de interacción, los símbolos, las consignas y los formatos comunicativos empleados en la construcción de comunidad. Complementariamente, se realizó una observación indirecta de las actividades presenciales, a través de materiales audiovisuales y comunicados públicos, con el fin de captar las dinámicas organizativas y las formas de legitimación interna.

Para alcanzar los objetivos del estudio, se recurrió a dos técnicas principales de análisis cualitativo: el análisis de contenido y el análisis crítico del discurso (ACD) (Fairclough, 2003). El primero permitió detectar categorías temáticas —como la motivación para la auto-organización, las estrategias de apoyo mutuo, la educación popular o la defensa del bien común— y observar sus variaciones históricas. Esta técnica facilitó la comparación sistemática entre los textos de prensa del primer tercio del siglo XX y los materiales digitales contemporáneos, revelando continuidades simbólicas y rupturas contextuales.

Por su parte, el ACD ofreció una lectura más profunda de los discursos ideológicos y de las estructuras narrativas a través de las cuales se articulan los sentidos de comunidad, resistencia y emancipación. En la aplicación del análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003) se atendió especialmente a: a) el vocabulario empleado para nombrar la solidaridad, la explotación y la comunidad; b) el uso de metáforas bélicas, familiares o morales para construir identidad colectiva; c) la estructura discursiva de los textos, particularmente la articulación entre diagnóstico del conflicto, identificación de responsables y apelación a la acción colectiva; d) la construcción del sujeto político a través de oposiciones como “clase trabajadora” frente a “Estado”, “capital” o “especulación”. Esta herramienta resultó fundamental para comprender cómo se construye el sujeto colectivo, cómo se legitiman las prácticas autogestionarias y qué tensiones se producen entre los lenguajes de los movimientos sociales y los discursos institucionales.

En cuanto a la selección de los casos contemporáneos, se aplicaron criterios de representatividad contextual, coherencia temática y diversidad territorial. Las organizaciones estudiadas comparten tres rasgos:

- Pertenencia a contextos urbanos gallegos con una tradición consolidada de lucha vecinal y sindical.
- Autodefinition como colectivos de base o sindicatos, con estructuras horizontales y mecanismos de decisión asamblearios.
- Uso activo de medios digitales para la comunicación interna y la difusión pública de sus actividades.

Adicionalmente, se valoró su continuidad ideológica y simbólica con los principios históricos de la autogestión obrera: el apoyo mutuo, la cooperación solidaria y la acción directa.

En conjunto, esta metodología permitió articular una lectura comparativa, diacrónica y contextualizada de las formas de sindicalismo autogestionado en Galicia. La combinación de fuentes históricas y contemporáneas posibilitó trazar una genealogía de la autogestión, entendida no como una herencia estática, sino como un proceso vivo de reinención constante.

El enfoque propuesto contribuye a ampliar el campo de la investigación cualitativa sobre los movimientos sociales, mostrando que el análisis histórico no solo sirve para contextualizar el presente, sino también para interpretar las continuidades éticas y simbólicas que atraviesan las prácticas de resistencia y organización popular. De este modo, la metodología adoptada ofrece una visión integral y relacional de las luchas por la autogestión, enmarcadas en una larga historia de construcción colectiva del poder popular y de búsqueda de alternativas comunitarias frente al capitalismo y la institucionalización del conflicto social.

4. RESULTADOS

En la primera fase del estudio, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de un corpus compuesto por 127 artículos procedentes de la prensa anarcosindicalista gallega publicada entre 1925 y 1936, periodo en el que este movimiento alcanzó una notable madurez organizativa y discursiva en el contexto gallego. El examen sistemático de estos textos permitió identificar no solo los contenidos explícitos relacionados con la solidaridad, el apoyo mutuo y la autogestión, sino también los marcos simbólicos, retóricos y emocionales desde los cuales estas nociones eran articuladas. Los resultados de este análisis revelaron una presencia constante y significativa de dichos valores, considerados pilares de la cultura política del anarquismo obrero de la época, entendida como una ética colectiva que permeaba tanto la organización del trabajo como la vida cotidiana.

La solidaridad se configura como un principio organizador de la existencia comunitaria y como eje vertebrador de la acción colectiva. Más allá de una respuesta puntual ante situaciones de necesidad, emerge como una ética compartida que define la pertenencia a un mismo proyecto emancipador. La célebre afirmación publicada en *Solidaridad Obrera de La Coruña* —“con la solidaridad todo se vence, sin ella todo se pierde” (SOLC, 1933, nº 135)— resume este horizonte moral. Dicha consigna no se limitaba al plano discursivo: se materializaba en una amplia variedad de prácticas concretas, como continuas campañas de apoyo a presos políticos y a sus familias, festivales benéficos para recaudar fondos, colectas obreras, suscripciones solidarias y boicots coordinados contra empresas que vulneraban los derechos laborales. Estas acciones cumplían una doble función: por un lado, aliviar situaciones materiales inmediatas; por otro, reforzar los lazos comunitarios y alimentar una conciencia de clase que se sustentaba en el principio del cuidado mutuo y la responsabilidad compartida.

Del mismo modo, el análisis permitió observar una apuesta sostenida por soluciones autónomas frente a las estructuras estatales, asistenciales o caritativas. La prensa libertaria promovía la creación de instituciones propias del movimiento obrero, como policlínicas, cooperativas de consumo, escuelas racionalistas y redes de ayuda mutua, concebidas como expresiones tangibles de la autogestión. Los artículos denunciaban la indignidad de los hospicios y asilos públicos, criticaban la beneficencia como forma de control social y defendían la acción directa como vía legítima para transformar las condiciones de vida. Un ejemplo elocuente se encuentra en la declaración “No quiero tu moneda. [...] Necesito tu espíritu y tu ayuda” (SOLC, 1931, nº 46), que pone en evidencia una ética de la cooperación activa frente a la pasividad del asistencialismo. Esta afirmación sintetiza la idea de que la emancipación no podía ser otorgada desde fuera, sino construida colectivamente desde abajo. En este sentido, los periódicos libertarios de la época no solo documentan prácticas de solidaridad, sino que funcionan como dispositivos pedagógicos, orientados a la movilización, la educación social y la formación ideológica de la clase trabajadora.

El orgullo colectivo y la autoafirmación identitaria se expresan también en la prensa: “¿No es un orgullo citar en nuestra SOLI estos casos de espíritu solidario?” (SOLC, 1933, nº 145). Tal afirmación pone de manifiesto una dimensión emocional de la militancia que desborda el simple registro informativo: la prensa se convierte en un espacio de reconocimiento, un espejo donde la clase obrera se ve reflejada en su capacidad de resistencia y transformación. En consecuencia, los periódicos obreros deben entenderse no como meros instrumentos de comunicación, sino como herramientas de alfabetización política y moral, que promovían un aprendizaje basado en la práctica colectiva, el pensamiento crítico y la acción directa. Esta dimensión educativa —entrada en la autonomía, la cooperación y el saber compartido— constituye una de las continuidades más notables con las experiencias de autogestión de los actuales sindicatos de vivienda en Galicia.

En la segunda fase de la investigación, el análisis se trasladó al presente, tomando como referencia las webs oficiales, publicaciones en prensa y redes sociales de tres colectivos gallegos de sindicalismo de vivienda: el Sindicato de Inquilinas de Vigo, el Sindicato de Barrio Falperra-Os Mallos (A Coruña) y la Xuntanza pola Vivenda (Compostela). Estos grupos representan formas contemporáneas de organización vecinal y comunitaria que politizan el derecho a la vivienda desde prácticas colectivas, de base y afectivas. Aunque insertos en contextos socioeconómicos diferentes, comparten una ética común basada en la solidaridad, la acción directa y la defensa de lo común. Frente a la fragmentación social inducida por el mercado inmobiliario y las lógicas neoliberales, estos colectivos se erigen como espacios de reconstrucción del vínculo social, donde la vivienda deja de ser un bien individual y de mercado para convertirse en un territorio de lucha y conquista colectiva.

Su praxis combina dimensiones materiales, simbólicas y pedagógicas. Por un lado, desarrollan tareas concretas de acompañamiento, mediación y asesoría en conflictos habitacionales; por otro, despliegan procesos de formación política y ciudadana mediante asambleas, talleres y campañas de sensibilización. En estos espacios, se aprenden colectivamente herramientas de análisis social, autodefensa legal y acción directa, así como lenguajes de denuncia y estrategias de comunicación política. Se enseña a leer contratos de alquiler, a identificar abusos normativos, a negociar colectivamente con propietarios y a utilizar los marcos legales como herramientas de resistencia frente a desahucios. Pero, además, estos procesos se acompañan de una pedagogía emocional y ética: se aprende a pensar en clave de justicia social, solidaridad y comunidad. En consecuencia, los sindicatos de vivienda se constituyen en escuelas de poder popular, donde se cultivan saberes situados y se construyen formas de participación que trascienden los límites institucionales.

Cada caso presenta matices propios. En Vigo, el sindicato define a las inmobiliarias como “guardia pretoriana das subidas do alugueiro” (Punzón, 04/01/2025), identificando de manera directa a los actores responsables de la especulación. Su discurso confronta el mercado con una retórica combativa que apela a la expropiación de viviendas vacías y a la reapropiación comunitaria de los recursos urbanos, proponiendo un horizonte redistributivo y anticapitalista. En A Coruña, el Sindicato de Barrio Falperra-Os Mallos estructura su práctica a partir del acompañamiento vecinal y el cuidado mutuo, bajo el lema “para que ningunha veciña loite soa” (A Revolteira, 28/11/2024). Más que denunciar, teje redes de apoyo afectivo y efectivo que repolitizan lo

cotidiano y cuestionan la separación entre lo privado y lo público. En Compostela, la Xuntanza pola Vivenda centra su crítica en el vacío institucional: “o normal é que non existan [alternativas habitacionais]” (Cerqueiro, 28/11/2024). Esta afirmación apunta a un diagnóstico estructural: la emergencia habitacional no es un accidente, sino el resultado de un modelo económico que mercantiliza la vida y despolitiza el derecho a habitar.

Las formas contemporáneas de autogestión articuladas por estos sindicatos reproducen y actualizan las lógicas del sindicalismo obrero y vecinal del siglo XX, pero introducen innovaciones significativas. En ambos casos, la auto-organización emerge como respuesta a situaciones de vulneración estructural —antes laborales, ahora habitacionales— y se sostiene en el apoyo mutuo, la acción directa y la defensa de derechos negados. Sin embargo, los movimientos actuales incorporan dimensiones feministas, de cuidados y de territorialidad afectiva, politizando los espacios domésticos y comunitarios como campos de conflicto y transformación. Mientras el sindicalismo clásico se organizaba en torno al trabajo productivo y con estructuras más masculinizadas, el nuevo sindicalismo de vivienda apuesta abiertamente por estructuras y dinámicas que combinan lo conflictual del sindicalismo con lo relacional de los barrios, la vecindad y la comunidad creadas en estos procesos.

Una de las continuidades más relevantes se manifiesta en el plano educativo y formativo. Tanto los sindicatos históricos como los actuales funcionan como espacios de educación popular, donde la resistencia se combina con procesos de autoformación colectiva y de alfabetización política, en derechos y deberes o en formas de participación ciudadana. Estos espacios permiten habitar el conflicto, reinterpretar las experiencias de precariedad y producir conocimiento desde la práctica. Son, en definitiva, escuelas de poder popular donde se democratizan los valores de la corresponsabilidad, la equidad, la interdependencia y el arraigo comunitario. Lejos de ser meras organizaciones reivindicativas, constituyen laboratorios sociales de aprendizaje democrático, donde se gestan nuevas formas de ciudadanía crítica y participativa. En ese sentido, tanto el anarcosindicalismo del siglo XX como el sindicalismo de vivienda del siglo XXI comparten un mismo horizonte: transformar la realidad desde la educación, la cooperación y la autogestión colectiva.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a lo largo del estudio permiten realizar un análisis más profundo de las prácticas de los sindicatos de vivienda gallegos como formas contemporáneas de acción colectiva, que, si bien se adaptan a las nuevas realidades socioeconómicas y tecnopolíticas, mantienen una estrecha conexión con las tradiciones históricas de autogestión obrera y vecinal desarrolladas en Galicia desde finales del siglo XIX. Esta continuidad no debe entenderse de manera lineal ni puramente ideológica: se trata de una herencia reinterpretada, que cobra pleno sentido cuando se examina desde el enfoque de la pedagogía social y el desarrollo comunitario, ámbitos en los que la acción colectiva adquiere un carácter formativo y transformador (Caride, 2005). Así, lo relevante no es únicamente qué hacen estos sindicatos —sus campañas, sus estrategias o sus logros—, sino sobre todo cómo y para qué lo hacen: los procesos de aprendizaje colectivo que desencadenan, las transformaciones subjetivas y relacionales que generan en las personas implicadas, y la forma de ciudadanía crítica y emancipadora que promueven en su práctica cotidiana.

En el marco teórico de la investigación se propuso que los espacios comunitarios autogestionados pueden ser comprendidos como dispositivos pedagógicos cotidianos (Carrillo, 2022; Di Virgilio, 2021), donde la participación activa, la deliberación horizontal y la toma de decisiones colectivas se constituyen en verdaderos procesos de aprendizaje social y político. A diferencia de los contextos educativos institucionales, aquí el conocimiento no se transmite de manera unidireccional, sino que se produce de forma dialógica, situada y cooperativa. Los datos analizados confirman que los sindicatos de vivienda actuales operan simultáneamente como espacios de organización política y entornos de aprendizaje social. Las personas que participan en ellos adquieren habilidades organizativas (gestión de asambleas, coordinación de campañas, comunicación pública), competencias interpretativas (lectura crítica del contexto socioeconómico, análisis de causas estructurales) y destrezas afectivas y relacionales (trabajo en equipo, cuidado mutuo, gestión de conflictos). Todas estas dimensiones educativas trascienden los marcos de la educación institucionalizada y permiten releer la autogestión como práctica pedagógica en sí misma. Esta perspectiva conecta con la tradición freiriana, que entiende que no hay liberación sin educación transformadora (Freire, 1970), y con los enfoques de la educación popular latinoamericana, donde el aprendizaje se concibe como un proceso de concienciación y acción colectiva orientado a la emancipación.

A diferencia de los modelos de intervención social tradicionales, el sindicalismo de vivienda no parte de una lógica asistencial ni plantea una relación vertical entre “expertos” y “beneficiarios”. Su forma organizativa responde a una epistemología del hacer, en la que el conocimiento se construye de manera colaborativa a partir de la experiencia. Se trata de una práctica colectiva de investigación-acción, en la que las personas afectadas por un problema social se convierten en sujetos activos de diagnóstico y transformación. Este enfoque, estrechamente vinculado con lo que Úcar (2022) denomina educación social comunitaria, se entiende como un proceso dinámico de fortalecimiento de los vínculos sociales a través de la participación directa en la resolución de los propios problemas. En los sindicatos, esta pedagogía se manifiesta en los espacios de base, donde se debate, se analiza y se decide colectivamente, promoviendo una ciudadanía activa y deliberativa que contrasta con los mecanismos de participación institucional, muchas veces reducidos a la consulta o la representación simbólica.

Frente al modelo institucional dominante, caracterizado por una tendencia a gestionar los problemas sociales desde marcos tecnocráticos, los sindicatos de vivienda desempeñan una función crítica y contrahegemónica. Al visibilizar y politizar los conflictos urbanos, desvelan la dimensión estructural de la crisis habitacional, que no puede ser entendida como una suma de fracasos individuales, sino como resultado de dinámicas sistémicas de desigualdad, especulación y exclusión. Este posicionamiento los acerca a la pedagogía crítica latinoamericana, que subraya que la conciencia de los condicionantes estructurales es condición necesaria para cualquier proceso emancipador (Freire, 1970; Di Virgilio, 2021). A través de asambleas, campañas públicas y acciones directas, los sindicatos generan procesos de lectura crítica del entorno, donde se reinterpretan las vivencias personales en clave colectiva. Esta resignificación del sufrimiento y la precariedad constituye un paso fundamental en la construcción de agencia política y empoderamiento ciudadano, especialmente entre sectores históricamente marginalizados o despolitizados (Carbonel, 2019).

6. CONCLUSIONES

La comparación histórica entre los sindicatos de vivienda contemporáneos y las prácticas documentadas en la prensa anarcosindicalista gallega de entreguerras permite identificar tanto continuidades estructurales como transformaciones discursivas. Si en los años treinta las estrategias de comunicación y agitación se basaban en folletos, ateneos y prensa obrera, hoy las herramientas digitales —páginas web, redes sociales, plataformas de mensajería— han ampliado enormemente el alcance de los mensajes y la capacidad de coordinación. Sin embargo, más allá del cambio tecnológico, lo que se observa es una mutación cultural: el paso de un lenguaje obrerista, centrado en el trabajo y la producción, hacia un lenguaje más amplio, integral, territorial y afectivo, que incorpora las dimensiones de género, raza, cuidados y vida cotidiana como ejes de politización. Esta transformación supone una ampliación del campo de lo político y una relectura feminista, decolonial y comunitaria de la autogestión, que resignifica el sentido del “derecho a la vivienda” como derecho a habitar en comunidad y sin miedos.

En este marco, las dimensiones simbólicas y emocionales adquieren una relevancia inédita. Mientras el sindicalismo clásico se articulaba en torno a la fábrica y a la lucha laboral, los actuales movimientos de vivienda, al igual que el anarcosindicalismo tradicional, sitúan el conflicto en el terreno del habitar cotidiano, de las redes afectivas y del arraigo territorial. Esta ampliación del campo de disputa se alinea con los planteamientos de Úcar (2022) y González-Pérez (2013), quienes sostienen que la acción colectiva contemporánea debe integrar lenguajes y prácticas capaces de interpelar a sujetos diversos, atravesados por múltiples formas de precariedad, exclusión o discriminación. Así, la autogestión actual no se limita a la defensa de un derecho material, sino que implica una reconfiguración ética y relacional de la vida comunitaria, donde los vínculos sociales se entienden como bienes comunes a proteger y reproducir.

Uno de los principales retos que emergen del estudio reside en la sostenibilidad de estos procesos educativos y organizativos en un contexto dominado por la inestabilidad económica, la individualización y la digitalización del control social. Las lógicas de mercado tienden a fragmentar los vínculos comunitarios y a absorber el tiempo y la energía necesarios para sostener prácticas colectivas (Bookchin, 1982). La profesionalización de los servicios sociales y la precarización militante dificultan la reproducción prolongada de las experiencias autogestionadas, especialmente en barrios sometidos a procesos de gentrificación o de mercantilización de lo común. Desde una perspectiva pedagógica, esto plantea interrogantes sobre cómo mantener la participación crítica sin depender exclusivamente del voluntarismo militante ni del desgaste subjetivo de las personas implicadas (Carretero, 2024). La clave podría residir en institucionalizar sin domesticar: generar alianzas flexibles entre movimientos y entidades públicas que respeten la autonomía de las prácticas comunitarias.

Este análisis invita también a reconsiderar el papel de la educación social como puente entre las políticas públicas y las iniciativas ciudadanas autónomas. Lejos de limitarse a una función de “gestión de conflictos” o mediación burocrática, la educación social puede convertirse en un eje estratégico para fortalecer la autodefensa colectiva, apoyar el aprendizaje comunitario y facilitar procesos de rearticulación del tejido social. Desde esta óptica, el estudio aporta una mirada compleja y multiescalar sobre el papel de la autogestión en los contextos urbanos contemporáneos, subrayando su doble potencial: como forma de lucha por derechos materiales —especialmente

el derecho a la vivienda y al territorio— y como matriz pedagógica desde la que se construyen nuevos modos de ciudadanía activa.

Institucionalizar sin domesticar implica avanzar hacia fórmulas de colaboración que no neutralicen el potencial crítico de las prácticas comunitarias. Esta lógica puede concretarse, por ejemplo, en el desarrollo de talleres autogestionados con apoyo municipal, en los que las administraciones faciliten recursos materiales o infraestructuras sin intervenir en los contenidos ni en las dinámicas internas; en la cesión de espacios públicos de uso comunitario para la realización de asambleas, encuentros formativos o actividades vecinales, garantizando la autonomía política y pedagógica de los colectivos; o en el reconocimiento institucional de saberes populares y comunitarios como formas legítimas de educación social, especialmente aquellos producidos en contextos de acción colectiva, acompañamiento mutuo y defensa de derechos. Asimismo, este tipo de institucionalización puede materializarse a través de convenios de colaboración flexibles, orientados al apoyo logístico y estructural, y no mediante subvenciones finalistas que condicionen los objetivos, los tiempos o las formas de organización de las iniciativas. Desde esta perspectiva, la institucionalización no se entiende como una integración subordinada en el aparato institucional, sino como un marco de cooperación que preserve la autonomía política, pedagógica y organizativa de los colectivos, evitando su domesticación y burocratización.

En los márgenes del Estado y del mercado, estas experiencias demuestran que aún es posible reaprender a convivir, a organizarse y a resistir colectivamente, desafiando las lógicas individualistas e instrumentales del capitalismo contemporáneo. La autogestión, entendida en este sentido amplio, se reafirma como una pedagogía del común, una práctica viva de educación política y transformación social desde abajo.

REFERENCIAS

- A Revolteira. (2024, noviembre 28). *Xuntas pola vivenda e contra a especulación*. <https://revolteira.gal/sindi>
- Bookchin, M. (1982). *The ecology of freedom: The emergence and dissolution of hierarchy*. Cheshire Books.
- Carbonel, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: Perspectivas científica e histórica*. Gedisa.
- Carrillo, I. (2022). Pedagogía para una memoria democrática. *Temps d'Educació*, (62), 7-11. <https://bit.ly/3IU9U5G>
- Carretero, J.L. (2024). El sindicato y lo social. *Libre pensamiento*, (119), 77-82.
- Cerqueiro, U. (2024, noviembre 28). Nace na Falperra-Os Mallos o primeiro Sindicato de Barrio para combater o rendismo. *Xornal da Coruña*. <https://bit.ly/42pizUw>
- Di Virgilio, M.M. (2021). Participación social y gestión del hábitat: Formas y tipos de participación en la experiencia de América Latina. *Postdata. Revista de Reflexión y Análisis Político*, 26(1), 11-46. <https://bit.ly/4h0ke94>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

González-Pérez, T. (2013). Educación y transformación social: El proyecto educativo para las mujeres en el imaginario anarquista. *Revista História da Educação*, 17(39), 213-230. <https://bit.ly/46GPTZI>

Harvey, D. (2012). *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Akal.

Miranda, F. (Coord.) (2016). *Métodos de investigación histórica*. Síntesis.

Pérez, E. (2025). Incorporar la lucha por la vivienda dentro del sindicato LAB. *Libre pensamiento*, (120), 61-66.

Punzón, C. (2025, enero 4). Primer sindicato de inquilinos en Galicia: “Las inmobiliarias son la guardia pretoriana de las subidas de alquiler”. *La Voz de Galicia*. <https://bit.ly/42uElWZ>

Real Academia Española. (2001). Sindicato. En *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). <https://bit.ly/3KCfbzv>

Revista Crítica Urbana. (2019). Derecho a la vivienda en alquiler. Entrevista con el Sindicat de Llogaters de Barcelona. *Crítica Urbana: Revista de Estudios Urbanos y Territoriales*, 2(6), 19-22.

Romero, A. (2018). Iniciativas e propostas para remediar a falta de traballo e a carestía da vida na Coruña durante a I guerra mundial. *Cornide: Revista do Instituto José Cornide de Estudos Coruñeses*, (1), 213-244.

Solidaridad Obrera de La Coruña. (1923-1935). *Semanario órgano de la Confederación Regional Galaica [SOLC]*.

Úcar, X. (2022). Tejidos y tramas de lo social: Perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *RES: Revista de Educación Social*, (35). <https://bit.ly/4o9DmDY>

INVESTIGACIONES

Diseño de una investigación sobre las relaciones de Cooperación al Desarrollo entre las Universidades y las ONGD en Andalucía occidental

Design of a Research Study on Development Cooperation Relationships between Universities and NGOs in Western Andalusia

Sara Pérez Sánchez,^{*} M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya^{**} y Montserrat Vargas Vergara^{***}

Recibido: 31 de octubre de 2025 Aceptado: 12 de diciembre de 2025 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Pérez Sánchez, S., Pérez de Guzmán Puya, M.V. y Vargas Vergara, M. (2025). Diseño de una investigación sobre las relaciones de Cooperación al Desarrollo entre las Universidades y las ONGD en Andalucía occidental. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 199-213. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22538>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22538>

RESUMEN

En el actual contexto global, la Cooperación Internacional para el Desarrollo se presenta como un ámbito estratégico que requiere repensar las formas de relación entre los distintos actores. En los últimos años, las universidades han adquirido un papel relevante en este proceso, fortaleciendo su compromiso social y su implicación en proyectos orientados al desarrollo sostenible. Este estudio propone un análisis crítico de las relaciones de cooperación al desarrollo entre universidades públicas y ONGD en Andalucía occidental, tomando como referencia cinco instituciones: Cádiz, Córdoba, Huelva, Sevilla y Pablo de Olavide. Se centra en examinar sus vínculos, mecanismos de coordinación y transferencia de conocimiento, así como las barreras y oportunidades que inciden en su colaboración. A partir de un diseño de investigación cualitativo, que integra entrevistas, grupos de discusión y análisis documental, se busca construir una visión crítica y propositiva de estas relaciones, aportando estrategias para fortalecer alianzas entre universidades y ONGD en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 17.

Palabras clave: responsabilidad social; Cooperación Internacional para el Desarrollo; Cooperación Universitaria para el Desarrollo; Organización No Gubernamental para el Desarrollo; Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo

ABSTRACT

In the current global context, International Development Cooperation emerges as a strategic field that requires rethinking the forms of interaction among the various actors involved. In recent years, universities have gained a significant role in this process, strengthening their social commitment and engagement in projects aimed at sustainable development. This study proposes a critical analysis of development cooperation relationships



^{*}Sara Pérez Sánchez
[0009-0000-0943-9835](https://orcid.org/0009-0000-0943-9835)
Universidad Pablo de Olavide (España)
spersan@alu.upo.es

^{**}M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya
[0000-0003-1421-1397](https://orcid.org/0000-0003-1421-1397)
Universidad Pablo de Olavide (España)
mvperpuy@upo.es

^{***}Montserrat Vargas Vergara
[0000-0002-7785-4843](https://orcid.org/0000-0002-7785-4843)
Universidad de Cádiz (España)
montse.vargas@gm.uca.es



between public universities and NGOs in Western Andalusia, focusing on five institutions: Cádiz, Córdoba, Huelva, Seville, and Pablo de Olavide. It aims to examine their connections, coordination and knowledge transfer mechanisms, as well as the barriers and opportunities that influence their collaboration. Based on a qualitative research design combining interviews, focus groups, and documentary analysis, the study seeks to construct a critical and proactive vision of these relationships, contributing strategies to strengthen alliances between universities and NGOs in alignment with the Sustainable Development Goals, particularly SDG 17.

Keywords: Social responsibility; International Development Cooperation; University Development Cooperation; Non-Governmental Development Organization; Andalusian Agency for International Development Cooperation

1. MARCO CONTEXTUAL

1.1. Responsabilidad Social de la universidad y cooperación internacional para el desarrollo

El mundo actual se caracteriza por una creciente interdependencia y una complejidad global marcada por crisis simultáneas (ambientales, económicas, tecnológicas, sociales...). Desafíos como el cambio climático, la desigualdad, las migraciones forzadas o los riesgos tecnológicos requieren respuestas integrales, éticas y colaborativas. Según el *Global Risks Report 2025* (Elsner, Atkinson y Zahidi, 2025), los conflictos interestatales y la desinformación figuran entre los riesgos más inmediatos, evidenciando la necesidad de una acción colectiva basada en la cooperación y la responsabilidad compartida.

En este contexto, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se concibe como un marco estratégico y transformador que orienta las funciones sustantivas de la universidad —docencia, investigación, gestión y transferencia— hacia el bien común y el desarrollo sostenible. No se trata de un conjunto aislado de proyectos sociales, sino de un enfoque institucional que redefine el papel de la educación superior frente a los desafíos globales. La universidad debe vincular su quehacer académico a las necesidades de su entorno, actuando como agente activo del desarrollo humano y social en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y con las realidades de los territorios donde se inserta.

Diversos autores (Vallaey, 2008, 2021; Gaete, 2011; Salinas, 2017; Fonseca, 2019) coinciden en que la RSU implica un compromiso ético e institucional con la transformación del conocimiento en soluciones a los problemas sociales. En esta línea, Huerta-Riveros y Gaete-Feres (2017), siguiendo a Vallaey, *et al.* (2009), destacan que la RSU supone alinear de forma explícita las funciones universitarias con la misión y los valores institucionales, mediante procesos participativos y transparentes que integren a toda la comunidad universitaria y a los actores sociales vinculados. El propósito último es orientar el desarrollo del saber hacia la superación de la exclusión, la inequidad y la insostenibilidad en los contextos locales.

En España, la Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario, incorpora explícitamente la responsabilidad social de las universidades. Su artículo 18 promueve la participación de la comunidad universitaria en actividades relacionadas con la democracia, la igualdad, la justicia social, la paz y la inclusión, en consonancia con los ODS. Este marco legal consolida la visión de la universidad como un actor social comprometido con la cohesión territorial y la sostenibilidad.

Así, la universidad no puede concebirse como una entidad aislada dedicada únicamente a la generación de conocimiento o a la competitividad del mercado. Su misión debe integrar la reflexión sobre el impacto ético, social y ambiental de su actividad. Esto exige definir prioridades, valores y métodos orientados a responder a las necesidades colectivas, consolidando espacios comprometidos con la justicia social, la equidad y el desarrollo humano sostenible.

La RSU se fundamenta en la identificación y el diálogo con los diferentes grupos de interés o agentes (también denominados en inglés *stakeholders*) implicados en la vida universitaria: órganos de gobierno, personal docente e investigador, estudiantes, egresados, personal técnico, empresas, ONGD, medios de comunicación, organismos internacionales y la sociedad en general. Dado que la universidad se debe a la sociedad y viceversa, su acción debe articularse en torno a alianzas basadas en la cooperación y la corresponsabilidad. Ello implica generar procesos de co-creación, donde la responsabilidad no recaiga solo en la institución, sino que sea compartida con el resto de actores sociales.

En este sentido, las organizaciones no gubernamentales constituyen aliados estratégicos. El fortalecimiento de los vínculos entre universidades y ONGD permite avanzar en la planificación conjunta, la toma de decisiones y la evaluación del impacto social de las acciones de cooperación. De esta manera, la RSU se configura como un marco ético y operativo que sustenta la Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID). No se trata únicamente de formar profesionales competentes, sino de educar una ciudadanía crítica y comprometida con la justicia global y la sostenibilidad.

La articulación entre RSU y CID permite reconocer a las ONGD no como receptoras de apoyo puntual, sino como actores clave en la construcción de un mundo más justo y equitativo. Esta relación estratégica potencia la capacidad transformadora de ambas partes, al integrar conocimiento académico, acción social y cooperación internacional bajo un enfoque compartido de responsabilidad global.

En suma, la Responsabilidad Social Universitaria se consolida como el eje vertebrador que conecta la misión ética, académica y social de las universidades con los principios de la cooperación para el desarrollo. No obstante, más allá de su formulación teórica y normativa, resulta imprescindible analizar cómo estos compromisos se traducen en prácticas concretas. Comprender de qué modo las universidades públicas y las ONGD articulan sus relaciones, gestionan proyectos y generan impacto social permitirá valorar la coherencia entre el discurso institucional y la acción efectiva. De esta necesidad surge la presente investigación, cuyo diseño metodológico se orienta a examinar de forma crítica cómo dichas relaciones se concretan en la práctica en el contexto de Andalucía occidental.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Fundamentación y diseño inicial de la investigación

La investigación que aquí se presenta constituye el punto de partida de un proyecto doctoral orientado a analizar las relaciones de cooperación entre las universidades públicas y las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) en Andalucía occidental. Este

diseño surge tras un exhaustivo análisis documental sobre la Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID) y la Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CUD), en el que se abordaron conceptos claves como la Agenda 2030 y los ODS, el papel de las Agencias de Cooperación Internacional (AECID y AACID), la legislación vigente en materia de cooperación en España y Andalucía, así como el marco teórico de la Responsabilidad Social Universitaria.

El propósito de este diseño es estructurar un proceso investigativo que permita examinar de forma crítica y contextualizada cómo se establecen, gestionan y consolidan las alianzas entre universidades y ONGD en el ámbito de la cooperación al desarrollo. Para ello, la investigación se propone: describir el estado actual de la CUD en España, con especial atención al contexto andaluz; identificar los principales actores implicados en la CID y sus mecanismos de coordinación; y analizar los factores que facilitan o limitan sus procesos de colaboración y transferencia de conocimiento.

Desde una perspectiva epistemológica, el estudio se inscribe en el paradigma cualitativo, al considerar que este enfoque posibilita comprender en profundidad los significados, percepciones y dinámicas que configuran las relaciones entre los actores sociales involucrados. La cooperación al desarrollo, como fenómeno social complejo, requiere aproximaciones interpretativas capaces de captar no solo los datos objetivos, sino también los discursos, valores y experiencias que subyacen a las prácticas de colaboración institucional. En este sentido, la metodología cualitativa permite un análisis contextualizado, flexible y comprensivo, adecuado para explorar procesos que no se explican únicamente mediante indicadores cuantificables, sino a través de las narrativas y marcos de actuación de los sujetos implicados.

El diseño operativo de la investigación contempla la aplicación de diversas técnicas de recogida de información propias del enfoque cualitativo. Se prevé la realización de entrevistas semiestructuradas, apoyadas en una guía previamente elaborada; grupos de discusión para fomentar el intercambio de perspectivas entre actores de distintos ámbitos; y el análisis de contenido como técnica principal para la interpretación sistemática de los datos obtenidos. Esta combinación de métodos favorecerá la triangulación de la información y, por tanto, una mayor validez y consistencia en los resultados.

El desarrollo metodológico seguirá un diseño flexible, que se irá ajustando conforme avance el trabajo de campo y en diálogo con los propios participantes del estudio. En esta línea, se promoverá la participación de representantes de diferentes agentes de cooperación que, desde sus respectivos espacios institucionales, aporten visiones, experiencias, preocupaciones y aprendizajes vinculados a la práctica de la cooperación universitaria y de las ONGD.

En relación con los criterios de rigor y validez, los instrumentos y procedimientos de recolección de datos serán sometidos a procesos de revisión y validación metodológica, y se garantizará el cumplimiento de los principios éticos de la investigación científica, conforme al *Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación* (ALLEA, 2023). Asimismo, el proyecto será evaluado por el Comité de Ética de la Universidad Pablo de Olavide, siguiendo los procedimientos institucionales establecidos.

En cuanto a la selección de la muestra, se partirá de criterios intencionales y teóricos, acordes con la naturaleza cualitativa del estudio. De forma preliminar, se prevé que la muestra esté

compuesta por los Vicerrectorados con competencias en cooperación al desarrollo de las cinco universidades públicas de Andalucía occidental (Universidad de Cádiz, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba y Universidad de Huelva), junto con sus respectivas Áreas u Oficinas de Cooperación, así como por representantes de ONGD con experiencia consolidada en colaboración universitaria. Esta composición permitirá captar una diversidad de perspectivas institucionales y operativas, enriqueciendo el análisis comparativo de las relaciones de cooperación.

En síntesis, el diseño metodológico propuesto busca construir un marco analítico sólido que permita interpretar las interacciones entre universidades y ONGD desde una perspectiva relacional y participativa. La elección del enfoque cualitativo responde a la necesidad de comprender las lógicas y significados que subyacen a los procesos de cooperación, contribuyendo así al objetivo principal de la tesis.

2.2. Planteamiento del problema, hipótesis y objetivos de la investigación

El presente proyecto de tesis doctoral parte de la hipótesis de que “la cooperación al desarrollo entre universidades y ONGD en Andalucía occidental se encuentra limitada por la falta de espacios estructurados de encuentro, transferencia y coordinación, si bien existen iniciativas que evidencian un potencial de fortalecimiento de estas alianzas y de mejora en la articulación de esfuerzos conjuntos.”

A partir de esta hipótesis se han formulado una serie de preguntas de investigación que orientan al análisis del problema objeto de estudio y delimitan las dimensiones centrales del fenómeno a investigar:

- ¿Cómo han evolucionado las relaciones y mecanismos de colaboración en materia de cooperación al desarrollo entre universidades y ONGD de Andalucía occidental en los últimos 5 años?
- ¿De qué manera participan y colaboran las universidades y ONGD de Andalucía occidental en iniciativas y proyectos de cooperación al desarrollo, y qué características o resultados presenta dicha colaboración?
- ¿Qué factores institucionales, organizativos y humanos intervienen en las relaciones de cooperación al desarrollo entre universidades y ONGD de Andalucía occidental, y cómo condicionan su desarrollo y sostenibilidad?
- ¿Qué estructuras, políticas y estrategias en materia de cooperación al desarrollo caracterizan la actuación de las universidades y ONGD de Andalucía occidental, y cómo se articulan entre sí?

El principal objetivo de este diseño de investigación es “identificar las relaciones de colaboración que existen entre la universidad y las ONGD en materia de cooperación al desarrollo en Andalucía occidental”, con el propósito de comprender su dinámica actual, sus mecanismos de coordinación y los factores que inciden en su consolidación.

Para alcanzar este objetivo general (O.G.) se plantean los siguientes objetivos específicos (O.E.):

- **O.E.1.** Analizar la situación actual de la Cooperación Internacional para el Desarrollo en España y Andalucía, con especial atención a la realidad de las universidades públicas.
- **O.E.2.** Identificar, de manera diferenciada, las estructuras, ámbitos de actuación, objetivos y estrategias en materia de cooperación al desarrollo de las universidades y ONGD, objetos de estudio.
- **O.E.3.** Determinar el origen, gestión y evolución de alianzas específicas entre universidades de Andalucía occidental y ONGD concretas, en el marco de la Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- **O.E.4.** Examinar las formas de participación conjunta entre universidades y ONGD, objetos de estudio, en proyectos de cooperación al desarrollo.

2.3. Procedimiento, fases y estado actual de la investigación

La investigación se estructura en diversas fases interrelacionadas que permiten avanzar progresivamente desde la revisión teórica hasta el trabajo empírico. Este proceso se ha concebido de manera flexible y adaptativa, en coherencia con el paradigma cualitativo que orienta el estudio.

En una primera fase, de carácter teórico-documental, se desarrolló un amplio análisis de contenido y revisión bibliográfica que permitió construir el marco teórico del estudio y dar respuesta al primer objetivo específico (O.E.1.). Los resultados obtenidos en esta etapa permitieron establecer las bases conceptuales del trabajo y una comprensión crítica de la situación actual de la CID y la CUD en España y Andalucía, que se presentan en el tercer apartado de este artículo.

La investigación se encuentra actualmente en una segunda fase, de carácter preparatorio y descriptivo, centrada en el análisis sistemático de la información publicada en las páginas web institucionales de las cinco universidades públicas, objeto de estudio. El estudio se ha enfocado en los vicerrectorados, oficinas y servicios vinculados a la cooperación e internacionalización, examinando de manera rigurosa los datos disponibles. Este procedimiento, basado en las bases teóricas del análisis de contenido (Berganza y Ruiz, 2005), ha permitido extraer información relevante de forma objetiva y replicable, a partir de fuentes accesibles y públicas.

Para el tratamiento de la información se han elaborado tablas de análisis estructuradas en una serie de ítems previamente definidos, con el fin de identificar los principales rasgos institucionales de la CUD. Estos ítems incluyen, entre otros: misión, visión y valores de cada universidad; incorporación de los ODS en sus planes estratégicos y actividades; servicios y programas de sus oficinas o áreas de cooperación; existencia de planes o estrategias institucionales en materia de CID; acciones de formación y sensibilización; convocatorias de proyectos (propias y externas); y las colaboraciones o fuentes de financiación identificadas.

El análisis se ha organizado en torno a tres líneas estratégicas de acción: (1) Cooperación Internacional para el Desarrollo; (2) Cooperación Universitaria para el Desarrollo; y (3) Voluntariado Internacional.

Esta sistematización ha permitido conocer las estructuras organizativas, ámbitos de actuación y grado de transparencia informativa de cada institución, así como detectar la presencia de elementos clave vinculados a las alianzas entre universidades y ONGD, y las dificultades o carencias que presentan las iniciativas, intervenciones y mecanismos de financiación en materia de cooperación al desarrollo.

A partir de esta revisión se está procediendo a la elaboración de indicadores cualitativos que orientarán la siguiente etapa de trabajo empírico. Dichos indicadores se han diseñado siguiendo cuatro criterios fundamentales:

- **Relevancia:** los ítems seleccionados responden directamente a los objetivos específicos de la investigación.
- **Medibilidad:** cada indicador puede observarse y verificarse en las fuentes institucionales consultadas.
- **Sostenibilidad:** se ha tenido en cuenta la capacidad de las iniciativas identificadas para generar impactos duraderos.
- **Contextualización:** se ha adaptado el análisis a la diversidad estructural de cada universidad.

Estos indicadores servirán de base para la construcción de los instrumentos de recolección de datos, principalmente la guía de entrevistas semiestructuradas y la planificación de los grupos de discusión.

En la tercera fase, una vez diseñados y validados dichos instrumentos, se procederá a la recogida y análisis de la información empírica mediante entrevistas y grupos de discusión con los diferentes actores que se seleccionen como parte de la muestra de estudio.

Por último, la cuarta fase comprenderá la triangulación e interpretación de los datos a partir de las categorías analíticas establecidas, lo que permitirá identificar patrones de colaboración, mecanismos de coordinación y factores que inciden en la consolidación de las alianzas entre universidades y ONGD.

El conjunto de estas fases responde a una temporalización aproximada de 4 años, que abarca desde la revisión bibliográfica inicial hasta el análisis e interpretación final de los resultados, garantizando un proceso sistemático, riguroso y éticamente validado.

Tabla 1. Cronograma de la investigación

FASES	ETAPAS
Fase I. Preparatoria (noviembre 2023- marzo 2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y revisión bibliográfica y normativa. • Análisis de contenido tesis y artículos científicos seleccionados. • Elaboración del marco teórico y del estado de la cuestión. • Diseño de la investigación . • Primer contacto con instituciones académicas: profesionales y personas expertas.

Fase II. Descriptiva
(abril 2025– marzo 2026)

- Análisis de contenido de las páginas web institucionales.
- Elaboración de tablas de análisis e identificación de indicadores cualitativos según criterios fijados.
- Delimitación de la muestra de estudio.
- Diseño y preparación de los instrumentos de recogida de información (guía de entrevistas, grupos de discusión).
- Envío y validación de los instrumentos al Comité de Ética de la UPO.

Fase III. Empírica
(mayo 2026– octubre 2026)

- Recogida de información mediante la aplicación de técnicas de análisis cualitativo (entrevistas y grupos de discusión).

Fase IV. Analítica y conclusiva
(noviembre 2026– abril 2027)

- Triangulación e interpretación de los datos.
- Elaboración de conclusiones, discusión de resultados y propuestas de mejora.

3. PANORAMA ACTUAL DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA: REVISIÓN CRÍTICA Y FUNDAMENTOS DEL ESTUDIO

El presente apartado recoge los principales resultados derivados de la primera fase de investigación, centrada en el análisis documental y de contenido que permitió construir el marco teórico del estudio. A partir de esta revisión se identificaron las tendencias, tensiones y desafíos que caracterizan el sistema de cooperación internacional y universitaria para el desarrollo en España y Andalucía, configurando así el panorama actual que fundamenta la necesidad y pertinencia del enfoque de esta tesis doctoral.

3.1. Transformaciones y desafíos del sistema de cooperación internacional y universitaria para el desarrollo

La revisión crítica de la literatura especializada y de los marcos normativos revisados, que sustentan la Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID) en España y Andalucía permite constatar que el sistema atraviesa un proceso de transformación estructural, marcado por tensiones entre el discurso reformista y las inercias institucionales heredadas. El análisis de la CID revela un campo en continua redefinición, condicionado por la reconfiguración global del poder, la interdependencia económica y la emergencia de nuevos actores —tanto públicos como privados— que disputan los sentidos del desarrollo. A nivel global, los estudios recientes (Lemus, 2018; Alonso, 2018; Martínez, 2021) coinciden en señalar que la CID debe superar un modelo anclado en estructuras obsoletas, todavía dominadas por la lógica Norte-Sur y por dinámicas de dependencia que limitan su capacidad transformadora. Aunque la Agenda 2030 ha renovado el discurso sobre la acción colectiva y la sostenibilidad, persisten críticas acerca de su carácter no vinculante, la débil articulación de su gobernanza y la creciente influencia del sector privado en detrimento de la participación real de la sociedad civil (Martínez y Martínez, 2016; Amayuelas, 2017).

En este contexto, España representa un caso paradigmático. La aprobación de la Ley 1/2023, de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global, y del VI Plan Director 2024-2027 marca un punto de inflexión hacia un modelo de cooperación más coherente con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Dichas normativas refuerzan la idea de un

sistema de cooperación integral, descentralizado y orientado a bienes públicos globales —como la salud, el clima o la seguridad alimentaria—, y promueven la participación de múltiples actores territoriales, entre ellos las universidades y las ONGD (MAEUEC, 2023; AECID, 2025). Sin embargo, el incremento presupuestario y la modernización institucional no han resuelto la distancia existente entre los compromisos normativos y la eficacia práctica de las políticas. España, pese a haber aumentado su Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) en un 12 % en 2024, sigue lejos del compromiso del 0,7 % de la Renta Nacional Bruta, lo que refleja la persistente fragilidad financiera del sistema (Gómez, 2024).

A nivel andaluz, el marco de la Ley 14/2003, de Cooperación Internacional para el Desarrollo, y los sucesivos Planes Andaluces de Cooperación (PACODE) consolidaron una política descentralizada, participativa y vinculada a los principios de solidaridad y sostenibilidad. Esta tradición autonómica, en la que las ONGD y las universidades han tenido un papel creciente, ha posicionado a Andalucía como una de las comunidades con mayor institucionalización de la cooperación descentralizada. No obstante, los estudios consultados evidencian que esta cooperación territorial, aunque consolidada en lo normativo, sigue fragmentada en lo operativo y adolece de una coordinación estable entre los distintos niveles de gobierno y los agentes sociales implicados.

La literatura reciente sobre la CID coincide en subrayar que el sistema se encuentra en una encrucijada: mientras se reconoce la necesidad de un multilateralismo reforzado, orientado a la justicia global, subsisten lógicas de poder y dependencia que dificultan la democratización real del sistema (Degan Ali, 2025; Hernández, 2023). De hecho, las nuevas modalidades de cooperación Sur-Sur y triangular, aunque prometen relaciones más horizontales, continúan limitadas por su dependencia de marcos multilaterales dominados por el Norte y por la falta de recursos sostenibles. De ahí que autores como Unceta, Martínez y Gutiérrez (2021) propongan repensar la cooperación desde categorías distintas al desarrollo tradicional, más centradas en la autonomía local, la corresponsabilidad y la redistribución global de poder.

En el plano interno, la Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CUD) se ha convertido en un espacio especialmente significativo para observar cómo las instituciones de educación superior se insertan en estas dinámicas globales. La revisión realizada muestra que la CUD, tanto a nivel internacional como nacional, ha evolucionado desde enfoques asistencialistas hacia modelos que vinculan la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento con los ODS y la sostenibilidad (CRUE, 2021; UNESCO, 2021). Sin embargo, persisten importantes limitaciones conceptuales y organizativas. Pese a los avances normativos que reconocen a las universidades como agentes de la cooperación —desde la Ley 23/1998 hasta la actual LOSU de 2023—, no existe una definición unificada de la CUD ni un marco común que articule sus acciones dentro del sistema de cooperación española. Este vacío conceptual ha generado una notable heterogeneidad en las estrategias institucionales, con universidades que entienden la CUD como parte de su responsabilidad social y otras que la orientan principalmente hacia la internacionalización o la captación de fondos externos.

En España, la red CRUE-Universidades Españolas ha sido un actor clave en la promoción de la CUD, impulsando políticas comunes y posicionamientos institucionales, especialmente tras

la pandemia de COVID-19, que evidenció la necesidad de fortalecer los vínculos entre ciencia, cooperación y sostenibilidad (CRUE, 2020a, 2020b). No obstante, la revisión bibliográfica revela que la CUD aún se caracteriza por una débil coordinación interuniversitaria, una fragmentación de iniciativas y una falta de evaluación sistemática de impacto. Esta situación se ve agravada por la escasa articulación con las ONGD que, a pesar de ser reconocidas como actores prioritarios por la cooperación española y andaluza, continúan operando de forma paralela a las universidades, con escasos espacios estables de planificación conjunta (López, 2020; MAEUEC, 2022).

En el caso del Sistema Universitario Andaluz, regulado por la Ley 1/1992 de Coordinación, se reconoce la “necesidad de cooperación solidaria en el contexto mundial”, pero no se ha logrado traducir plenamente ese mandato en políticas universitarias sostenidas (BOJA, 1992). De este modo, la articulación efectiva entre las universidades andaluzas y las ONGD locales sigue siendo más una aspiración que una práctica consolidada.

No obstante, en los últimos años puede observarse una institucionalización progresiva de la cooperación universitaria en Andalucía occidental. Las universidades de Sevilla, Córdoba, Huelva y Cádiz cuentan actualmente con oficinas o áreas específicas de cooperación integradas en sus respectivos vicerrectorados, con estructuras “estables”, personal técnico y programas de actuación propios. Este proceso evidencia una creciente voluntad institucional de consolidar la cooperación universitaria como eje estratégico de compromiso social. Sin embargo, persisten diferencias significativas en sus dependencias orgánicas, recursos, programas y mecanismos de vinculación con actores externos, especialmente con las ONGD, lo que se traduce en diferentes grados de visibilidad, coordinación y alcance en la ejecución de proyectos.

En conjunto, el panorama andaluz refleja un avance formal en la creación de estructuras de cooperación universitaria, pero aún enfrenta el desafío de convertir estas unidades en verdaderos espacios de acción transformadora, capaces de generar sinergias sostenidas entre la universidad, la sociedad civil y las políticas públicas de desarrollo.

3.2. Del análisis documental a la fundamentación teórica: bases metodológicas del estudio

El análisis documental desarrollado para la elaboración del marco teórico de esta investigación —orientado a dar respuesta al primer objetivo específico (O.E.1)— se centró en comprender en profundidad la realidad actual de la CID y la CUD. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática y crítica de la literatura académica, que incluyó 12 tesis doctorales, obtenidas a través del repositorio TESEO, y 23 artículos y libros científicos identificados mediante búsquedas en bases de datos y portales especializados como Dialnet, Google Scholar, Scopus, Web of Science, Redalyc y Scielo. Este proceso permitió reunir un cuerpo documental sólido y actualizado sobre la temática. En esta línea, para cada tesis se construyeron tablas de análisis estructuradas en nueve ítems: título, autoría, palabras clave, alcance, finalidad, muestra, objetivos, metodología, resultados más relevantes y otros datos de interés. A partir de esta sistematización, se identificaron patrones comunes y divergencias en el modo en que la CID y la CUD han sido conceptualizadas y abordadas en el contexto español y andaluz.

Sobre esta base se definieron cuatro categorías de análisis que guiaron el estudio de contenido:

1. El marco normativo y las políticas públicas de la CID;
2. El rol institucional y la evolución de la universidad en la CID;
3. El reconocimiento y la articulación de las ONGD y otros actores en el sistema de cooperación;
4. La alineación con la Agenda 2030 y los ODS.

Estas categorías permitieron integrar los resultados de la revisión bibliográfica y facilitaron una lectura transversal de las relaciones entre los distintos agentes del sistema, aportando una visión compresiva de la situación actual y de los vacíos existentes en la interacción entre universidad y sociedad civil organizada.

Los hallazgos derivados de este proceso de análisis confirman la existencia de una laguna de conocimiento en el estudio de las relaciones de colaboración entre universidades y ONGD en el marco de la cooperación al desarrollo. Aunque la literatura reconoce la relevancia estratégica de ambos actores, son escasos los trabajos que analizan de manera sistemática sus mecanismos de coordinación, sus dinámicas de gestión y las condiciones que favorecen o dificultan su consolidación. Este vacío teórico y empírico resulta particularmente visible en el contexto andaluz, donde la tradición de cooperación descentralizada contrasta con la falta de estudios específicos sobre la cooperación universidad-ONGD.

En consecuencia, los resultados obtenidos a partir de la revisión documental y el análisis de contenido reafirman la pertinencia y necesidad del enfoque propuesto en esta investigación doctoral. La constatación de una CID sometida a tensiones entre la retórica transformadora y las prácticas institucionales, junto con una CUD fragmentada y aún en búsqueda de identidad conceptual, evidencia la urgencia de profundizar en modelos de colaboración que trasciendan la lógica asistencialista y avancen hacia formas de cooperación transformadora, basadas en la corresponsabilidad, la equidad y la generación compartida de conocimiento. Así, comprender cómo se articulan —o se desarticulan— las relaciones entre las universidades públicas y las ONGD en Andalucía occidental se convierte en una vía necesaria para contribuir a la construcción de un sistema de cooperación más democrático, coherente y sostenible.

3. CONCLUSIONES

La cooperación al Desarrollo se ha consolidado como una función social clave en las universidades, impulsando tanto a la comunidad universitaria como a su entorno. La Ley Andaluza de Universidades y el PACODE destacan el rol de las universidades como agentes de desarrollo mediante formación, investigación e innovación.

En Andalucía occidental, todas las universidades públicas han integrado esta cooperación en sus estructuras, desarrollando unidades específicas y aumentando sus actividades. En algunas, surgió por iniciativa docente y en otras por decisión de los equipos de gobierno. Esta autonomía organizativa ha generado modelos diversos (áreas, oficinas, direcciones, etc.), normalmente

dependientes del Vicerrectorado encargado de la Internacionalización, mientras que, en otros casos, las competencias en cooperación se gestionan desde otros Vicerrectorados con funciones más amplias.

Sin embargo, el Código de Conducta (CEURI, 2006) distingue claramente la cooperación universitaria del resto de actividades internacionales, promoviendo su identidad solidaria. Algunas universidades reflejan esta separación en su estructura organizativa, aunque solo una incluye “cooperación” en el nombre del Vicerrectorado, lo que podría reflejar su nivel de compromiso institucional.

Las funciones de los Vicerrectorados donde se haya la cooperación al desarrollo en tres de estas cinco Universidades andaluzas (UCA, UHU y UPO) se centran en fomentar, coordinar y gestionar acciones y programas de la dimensión internacional dentro de la institución académica, mayoritariamente relacionados con el ámbito de la cooperación al desarrollo, destacando entre ellas:

- Proyectos de Cooperación Internacional
- Cooperación Universitaria al Desarrollo
- Dirección de la Política en materia de cooperación internacional al desarrollo
- Representación de la Universidad en los programas, proyectos y ayudas de cooperación internacional
- Dirección de la política de becas y ayudas en la materia de cooperación al desarrollo

Sin embargo, encontramos otros Vicerrectorados como los de la Universidad de Córdoba y la Universidad de Sevilla donde sus funciones dan respuesta a distintos ámbitos, desde Cooperación y Compromiso Global a Igualdad, Servicios Sociales, Campus Saludable, Inclusión y Compromiso Social.

Por ello, mediante las entrevistas con nuestros informantes claves pertenecientes a las diferentes estructuras donde se halla la cooperación al desarrollo en estas universidades, veremos cómo afecta este aspecto estructural y organizativo a las Oficinas, Áreas o Direcciones/Servicios de Cooperación, comparando los Vicerrectorados que atienden diferentes ámbitos de los que se centran en la Internacionalización y, por ende, la cooperación al desarrollo.

4. AGRADECIMIENTOS

Esta propuesta de diseño de investigación no habría sido posible sin el apoyo de quienes han estado a mi lado desde el principio. Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mis directoras de tesis, María Victoria Pérez de Guzmán y Montserrat Vargas Vergara, por su acogida, dedicación y confianza desde el momento en que compartí con ellas mi idea y mi deseo de trabajar juntas.

Victoria, nunca olvidaré aquel día en tu despacho, cuando, llena de dudas e inseguridades, te hablé de mi intención de emprender este camino hacia el doctorado. Tomaste mi mano y, con tus palabras llenas de calma y sabiduría, me transmitiste la seguridad que tanto necesitaba. Con tu luz iluminaste mi camino, y gracias a ello, hoy no puedo estar más feliz de haber tomado esta

decisión y de haber contado contigo como guía en este proceso tan complejo, pero también tan enriquecedor y gratificante.

Finalmente, quiero dar las gracias a mis amistades, mi madre, mi padre y, en especial, a mi pareja, por su apoyo emocional y su comprensión desde que empecé este proceso. Sus palabras de ánimo y motivación son cada día un gran impulso para seguir adelante y superar los obstáculos.

REFERENCIAS

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). (2 de julio de 2025). *Modalidades e instrumentos de cooperación*. <https://www.aecid.es/modalidades-e-instrumentos-de-cooperacion>
- Alonso, J. A. (2018). Universidad: Investigación e innovación al servicio de la Agenda 2030. En *El papel de la Universidad Iberoamericana en la Agenda 2030: seminario de la SEGIB, Salamanca, España, 1 y 2 de febrero de 2018* (pp. 9-28). SEGIB. https://segib.org/wpcontent/uploads/2018/05/El_papel_de_la_Universidad_IB_en_Agenda2030.pdf
- All European Academies (ALLEA) (2023). El Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación – Edición revisada 2023 (español). Berlín. <https://doi.org/10.26356/ECOC-Spanish>
- Arias Odón, F.G. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (5ª ed.). Editorial Episteme.
- Berganza, M.R. y Ruiz San Román, J.A. (2005). *Investigar en Comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. McGrawHill. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24604w/investigar_comunicacion_guia.pdf
- Hernández Rosario, A.C. (2023). *Estado del arte de la cooperación internacional para el desarrollo con foco en la cooperación Sur-Sur y triangular: estudio analítico del conocimiento acumulado 2013-2022* (Documentos de Proyectos, LC/TS.2022/241). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c04e1120-750a-4552-8fc2-5985f97db60b/content>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2020a, 22 de diciembre). *La Universidad frente a la pandemia*. <https://www.crue.org/2020/12/universidad-frente-pandemia/>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2020b). *La Universidad frente a la pandemia. Actuaciones de Crue Universidades Españolas ante la COVID 19*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2021). *III Edición Memoria de Acciones Crue en materia de Agenda 2030. Anualidad 2020*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2022/02/2021.02.22-Memoria-Acciones-Crue-Agenda-2030-2020.pdf>
- Elsner, M., Atkinson, G., y Zahidi, S. (2025). *The Global Risks Report 2025* (20th ed.). World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2025/>
- Fonseca Ferís, R. (2019). Responsabilidad social universitaria: ¿Una tarea pendiente? *Arandu UTIC*, 6(1), 71-80. <https://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/85>
- Gaete Quezada, R.A. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133. <https://>

www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2011/re355/re355-05.html

- Gómez Gil, C. (2024, 29 de abril). El objetivo del 0,7 % del PIB en España para Ayuda Oficial al Desarrollo para 2030 se tambalea. *El País*. <https://elpais.com/planeta-futuro/2024-04-29/el-objetivo-del-07-del-pib-en-espana-para-ayuda-oficial-al-desarrollo-para-2030-se-tambalea.html>
- Huerta-Riveros, P. y Gaete-Feres. H. (2017). Responsabilidad social universitaria a través de los reportes de sostenibilidad del Global Reporting Initiative: experiencia de una universidad pública. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 8(23), 120-137. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300120
- Lemus Delgado, D. (2018). La Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) como una práctica hegemónica (1945-2000). *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 120, 29-50. <https://doi.org/10.24241/rcai.2018.120.3.29>
- Ley 1/1992, de 21 de mayo, de Coordinación del Sistema Universitario Andalúz. (1992). *Boletín Oficial del Estado*, (156), 22279-22283. <https://www.boe.es/eli/es-an/1/1992/05/21/1>
- Ley 14/2003, de 22 de diciembre, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2004). *Boletín Oficial del Estado*, (14), 1780-1786. <https://www.boe.es/eli/es-an/1/2003/12/22/14>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (2023). *Boletín Oficial del Estado*, (70), 43267-43339. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/dof/spa/pdf>
- Martínez Martínez, I. (2021). *Nuevos horizontes para la cooperación internacional. Una mirada a la cooperación descentralizada a través del caso vasco*. Editorial Tirant lo Blanch.
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAEUEC). (2022). *Comunicación 2022 de la Cooperación Española*. <https://www.cooperacionespanola.es/wp-content/uploads/2023/02/Comunicacion-2022-Cooperacion-Espanola.pdf>
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAEUEC). (2023). *Comunicación 2023 de la Cooperación Española*. <https://www.cooperacionespanola.es/wp-content/uploads/2023/12/Comunicacion2023.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Editorial La Muralla.
- Salinas López, T.B. (2017). *La responsabilidad social universitaria. Un estudio comparativo de las prácticas de las universidades españolas y de su divulgación*. [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. Investigo. Repositorio institucional da Uvigo. <https://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/846>
- Unceta, K., Martínez Martínez, I. y Gutiérrez Goiria, J. (2021). De la cooperación para el desarrollo a la cooperación para la convivencia global: Un análisis de la crisis de la cooperación desde la crisis del desarrollo. *Cuadernos de Trabajo/Lan-Koadernoak Hegoa*, (86), 7-81. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/459>
- UNESCO (2021). *III Conferencia Mundial de Educación Superior. Declaración Final*. UNESCO.
- Universidad Construye País (2006). *Responsabilidad Social Universitaria: Una manera de ser Universidad, teoría y práctica en la experiencia*. Edición proyecto Universidad Construye País. Chile.
- Vallaes, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad: nueva época*, 13(2), 191-220. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182170>

Vallaeys, F. (2021). *Manual de responsabilidad social universitaria. El modelo URSULA. Estrategias, herramientas, indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA). <https://www.unionursula.org/wp-content/uploads/2021/06/2021-Manual-RSU-Modelo-URSULA-Esp.pdf>

Vallaeys, F., De la Cruz, C., y Sasía, P.M. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: manual de primeros pasos*. Mc Graw Hill Interamericana, BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0012439>

HISTORIAS MÍNIMAS

Donde la voz calla, la historia insiste: entre dejar pasar o atreverse a contar

*Where the Voice Falls Silent, Story Persists: Between Letting
Things Pass or Daring to Tell*

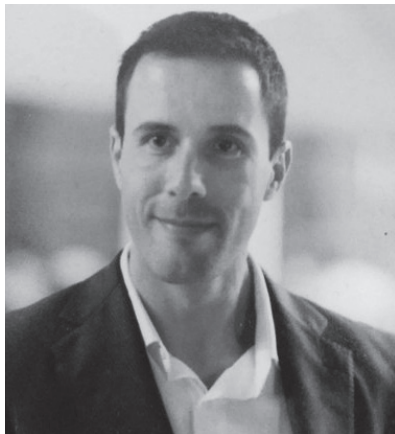
Gustavo González-Calvo*

Recibido: 9 de enero de 2026 Aceptado: 15 de enero de 2026 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: González-Calvo, G. (2026). Donde la voz calla, la historia insiste: entre dejar pasar o atreverse a contar.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 7(1), 214-218. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22959>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22959>



Gustavo González-Calvo

RESUMEN

En el presente ensayo trato de reflexionar, desde una voz autobiográfica y crítica, sobre el silencio, el miedo a incomodar y la responsabilidad ética de tomar la palabra, especialmente en el ámbito educativo. A partir de experiencias personales y del contexto político actual, se denuncia el creciente desprestigio de la Escuela Pública y del profesorado, alimentado por discursos ultraliberales y de extrema derecha. Se analiza cómo el control, la desconfianza y la censura generan un clima antipedagógico que inhibe la acción docente. Frente a ello, la escritura y la palabra aparecen como actos de resistencia, comunidad y transformación colectiva.

Palabras clave: silencio; Escuela Pública; profesión docente; malestar docente

ABSTRACT

In this essay, I seek to reflect, from an autobiographical and critical voice, on silence, the fear of causing discomfort, and the ethical responsibility to speak out, particularly in the field of education. Drawing on personal experiences and the current political context, the essay denounces the growing discrediting of public education and the teaching profession, fueled by ultraliberal and far-right discourses. It examines how control, distrust, and censorship create an anti-pedagogical climate that inhibits teaching practice. In response, writing and speech emerge as acts of resistance, community, and collective transformation.

Keywords: Silence; Public Education; Teaching Profession; Teachers' Disquiet



*Gustavo González-Calvo [0000-0002-4637-0168](https://orcid.org/0000-0002-4637-0168)

Universidad de Valladolid (España)

gustavo.gonzalez@uva.es



“Quizá la mayor innovación educativa que ha tenido verdadero arraigo en los últimos años ha sido la del desprestigio hacia la Escuela Pública.”

“Puede que las historias que nos contamos sobre nosotros mismos no sean verdad, pero son lo único que tenemos”

Coetzee & Curtz, 2016, p. 66

Es habitual que, en la vida cotidiana, tienda a morderme la lengua. Sin duda, mejor eso que estar intranquilo y pasar la noche en vela. O mejor si sirviera para algo. Pero no sirve. Desaprovecho ese rato en el que tendría que estar dormido rumiando la idea de que la cortesía, a menudo, significa callar para que la comodidad de otras personas esté por encima de mi incomodidad. Así que, aun sabiendo que no tendría que callar, callo.

Quizá la culpa no esté en mis palabras, sino en mi incapacidad para disfrazar el fervor con que las digo. La idea de no hablar para no incomodar, para no sentirme ridículo y cuestionado, lleva a que siempre sean los mismos con legitimidad para poder decir. Las cosas no dichas me arden como si fueran clavos. Ideas pegajosas como ropa húmeda. Abro los ojos cuando debo descansar. Me levanto con humores perros. Incomodarme para no incomodar.

Otro día más. Otra “noticia” similar. Por si quedara alguna duda de cómo el mundo de la enseñanza ha perdido, a zancadas, gran parte de la seguridad y el poco prestigio que le acompañaban. Quizá la mayor innovación educativa que ha tenido verdadero arraigo en los últimos años ha sido la del desprestigio hacia la Escuela Pública, algo novedoso si lo comparamos con los tiempos de los primeros pedagogos. Antaño, las palabras más habituales para definir la profesión eran ‘derecho de la ciudadanía’, ‘comprensión del mundo’, ‘conocimiento’, ‘esfuerzo’, ‘responsabilidad’, ‘confianza’. Ahora, sustituidas por ‘adocctrinamiento’, ‘holgazanería’, ‘inversión’, ‘burocra-cia’, ‘pedofilia’, ‘desidia’, ‘ociosidad’ e ‘ineptitud’.

No hay duda de que estamos inmersos en un contexto novedoso y antipedagógico. En ese contexto hay políticos que han sabido diseñar muy bien una aritmética moral capaz de medir el bien y el mal que le va como anillo al dedo a la escuela privada y a la escuela privada que se subvenciona con fondos públicos (esto es, la mal llamada “escuela concertada”). Gracias a esa herramienta, basta

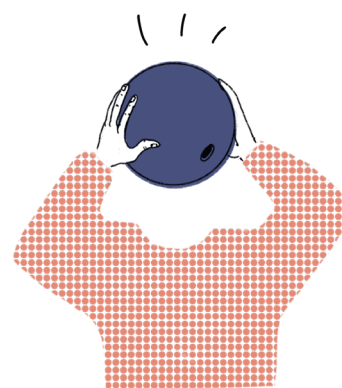
una simple mirada para que cada docente, sintiendo la espada de Damocles sobre sí mismo, acabe por interiorizarla hasta llegar a vigilarse al extremo de evitar tomar cualquier riesgo. Una herramienta para controlar a los incorregibles docentes, denunciar a los adoctrinadores, corregir a los que educan sin centrarse en enseñar aquellos contenidos que desean las familias, aislar a los sospechosos y eliminar a los ociosos. Una herramienta que bien podría ser el sueño de Jeremy Bentham.

En las escuelas, esta herramienta ha adoptado la imagen de domador del caos en forma de lo que se ha dado en llamar “pin parental”. Formularios que los docentes han de rellenar antes de llevar a cabo casi cualquier actividad que no figure en el libro de texto para que las familias de los alumnos puedan decidir si son aptas o no para sus hijos y, en su caso, poder denunciar al docente. No mejora las cosas el hecho de que la ultraderecha esté generando una afectividad insecticida, tóxica, aplastante.

El mensaje autoritario que acompaña estas decisiones es claro: son las familias las que han de liberar a los hijos de los adoctrinadores de la escuela. Educar y decidir qué educación queremos que reciban los menores es responsabilidad de los padres quienes, acogiéndose al discurso de la libertad, tienen claro que los únicos valores válidos son los que ellos promulgan. Consideran, por tanto, que los menores no tienen que aprender a pensar ni decidir por cuenta propia, ignorando que lo peor estará por llegar una vez que los escolares se incorporen al mundo real, ese mundo compartido y situado en un contexto común.

Se olvida también la ultraderecha despistada de que una relación de amor (y una relación de maternidad y paternidad tendría que ser la más grande y pura de todas ellas) excluye cualquier relación de posesión y hace necesaria una de responsabilidad. Si no lo entendemos así, lejos de posibilitar la autonomía personal de los escolares, de esos “ciudadanos del mañana”, estaremos limitando enormemente sus posibilidades de desenvolverse en un mundo plural y, demasiado a menudo, indiferente y conflictivo.

Hoy. Cualquier Escuela Pública española. Aula de tres años. La maestra trae bien preparados los contenidos con



“Bajo el paraguas
de la bananidad
del mal algunos
partidos políticos
[...] justifican
las mayores
aberraciones sin
pensar en las
consecuencias
éticas y morales
de lo que
defienden.”

los que enseñar ([sic] adoctrinar) a los menores: toca hablar del kamasutra, la zoofilia y el comunismo bolivariano. Mañana se trabajarán esos mismos contenidos, hasta que los pequeños los tengan bien interiorizados. Ojalá pronto puedan empezar a trabajar el “gustirrinín”, la obligatoriedad de transicionar de cuerpo y de cómo llegar a ser un vago y maleante “de provecho”. El curso nunca es lo suficientemente largo como para adoctrinar en condiciones.

¿Un disparate? Para cierto sector de la política, no parece serlo. Si al lector le cuesta creerlo, puede probar a leer estas noticias¹ o animarse a buscar otras similares. Hay demasiadas.

Así las cosas, ¿todavía hay quien dude de que ser docente de la Escuela Pública se ha convertido en un ejercicio de alto riesgo? ¿Acaso hay alguna otra profesión en la que se acuse al que la ejerce de incitar a los menores a este tipo de prácticas? ¿Qué mayor aberración y desprestigio hacia la educación puede haber? ¿Qué pensarán los escolares cuando escuchen estos dislates? Ese odio se cristaliza y concentra hasta formar un almíbar denso que se derrama sobre nosotros.

Bajo el paraguas de la *bananidad del mal* algunos partidos políticos, afanados por terminar con la Escuela Pública, justifican las mayores aberraciones sin pensar en las consecuencias éticas y morales de lo que defienden. Peor si cabe es comprender que su *leitmotiv* no es otro que la simple desfachatez, el egoísmo primario, la necia incultura, espoleado por incontables acólitos y unos medios de comunicación que estimulan la inmoralidad como razón de ser. Todo ello hace que nos sintamos presionados por “comportarnos de acuerdo con las reglas”, como si no fuera eso lo que hacemos siempre.

Sea como fuere, en época de elecciones, todos los partidos políticos quieren hacer de la educación su nicho particular y su propio laboratorio de ideas sociopolíticas y económicas. No hace falta leer muchos diarios para ver que, con los comicios a la vista, los partidos políticos prometen que aumentarán la inversión en educación (o, en su caso, que revisarán los conciertos con la santa y muy humana Iglesia). Podríamos pensar que esa inversión irá destinada, principalmente, a dotar de más medios y

recursos al profesorado, a la Escuela Pública, a las comunidades con menos recursos económicos... Sin embargo, la realidad es otra. Ese presupuesto se disipa entre líneas confusas que van desde incrementar la inversión para revisar el contenido de los libros de texto² hasta un mayor control de profesorado y su libertino modo de vida³.

Me he mordido la lengua. No tanto para no perturbar a los que perturban, sino porque un cansancio parecido a una fuerte borrachera se apodera de mí. Es necesario dialogar, hablar, compartir puntos de vista. Pero, muchas veces, me pregunto si no es en vano: cada cual tiene claras sus ideas y es difícil sacar al otro de su marco. Hablar, en ocasiones, cansa. Fundamentalmente si no hay nadie al otro lado.

A cambio de morderme la lengua, he decidido llevar a cabo este ejercicio de escritura con la convicción de que el silencio nunca protege. Permanecer callado sería dejar que solo haya una historia válida, una historia por contar. Y si, como afirma Coetzee (2016), las historias son lo único que tenemos, quizá haya llegado el momento de escribir otras distintas: historias que no silencien el malestar, sino que lo transformen en crítica, en comunidad, en acción colectiva y en un futuro más habitable. A pesar de la descomposición y el caos, hay historias que merecen la pena ser contadas. Son el manual de supervivencia necesario para sostener este mundo que cruje.



REFERENCIAS

Coetzee, J. M., & Curtz, A. (2016). *The Good Story: Exchanges on Truth, Fiction and Psychotherapy*. Random House.

Notas al final

- 1 <https://elpais.com/espana/2025-12-03/del-gustirrinin-en-las-aulas-al-kamasutra-para-ninos-la-obsesion-de-la-extrema-derecha-con-la-sexualizacion-infantil.html>
https://www.eldiario.es/nidos/realidad-acusacion-vox-diversidad-lgtbi_1_2726081.html
https://www.lasexta.com/noticias/nacional/albert-rivera-pide-que-hable-mas-educacion-menos-franco-sus-huesos-aborto_201910105d9f53c00cf2cf2d3c2b645f.html
https://www.eldiario.es/catalunya/educacion-catalunya-sindicalistas-funcionarios-apalancados_1_1334344.html
- 2 https://www.lasexta.com/noticias/nacional/albert-rivera-pide-que-hable-mas-educacion-menos-franco-sus-huesos-aborto_201910105d9f53c00cf2cf2d3c2b645f.html
- 3 https://www.eldiario.es/catalunya/educacion-catalunya-sindicalistas-funcionarios-apalancados_1_1334344.html

HISTORIAS MÍNIMAS

Más allá de la teoría del esfuerzo: la pedagogía de la entrega

Beyond the Theory of Effort: The Pedagogy of Self-giving

Cristóbal Gómez Mayorga*

Recibido: 6 de octubre de 2025 Aceptado: 11 de diciembre de 2025 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2026). Más allá de la teoría del esfuerzo: la pedagogía de la entrega. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 219–221. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22434>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22434>



Cristóbal Gómez Mayorga

RESUMEN

El esfuerzo como dogma es una ideología educativa propia de nuestra época, donde el tiempo es oro y hay que producir a toda costa. Muestra muchas lagunas científicas y, sobre todo, éticas. Tiene connotaciones meritocráticas y produce segregación. El esfuerzo implica empeño, sufrimiento, tesón, empuje, sudor. La entrega es el mismo empeño, pero con ilusión y sin sufrimiento. Porque pones las ganas, el deseo y el corazón.

Palabras clave: esfuerzo; pedagogía de la entrega; pedagogía crítica

ABSTRACT

The dogma of effort is an educational ideology characteristic of our time, an age in which time is money and productivity must prevail at all costs. It reveals significant scientific shortcomings and, above all, ethical ones. It carries meritocratic connotations and produces segregation. Effort implies striving, suffering, tenacity, drive, sweat. Self-giving entails the same commitment, but with enthusiasm and without suffering—because it is animated by willingness, desire, and heart.

Keywords: Effort; Pedagogy of Self-giving; Critical Pedagogy

La teoría del esfuerzo se presenta como universal, justa, objetiva. Pero en realidad, opera como ideología: naturaliza la desigualdad, culpabiliza al que no alcanza, glorifica al que se adapta. Al convertir el esfuerzo en medida de valor, se invisibilizan las condiciones materiales, emocionales y culturales que afectan el aprendizaje.

La exaltación del esfuerzo como valor educativo no es neutral, responde a una lógica meritocrática que convierte a la escuela en espacio de selección, no de acogida. Desde el siglo XIX, el esfuerzo se asoció a la



*Cristóbal Gómez Mayorga [0000-0002-0995-2820](https://orcid.org/0000-0002-0995-2820)

Maestro jubilado

cgomezmayorga@hotmail.com



“La entrega no es opuesta al esfuerzo, sino su desplazamiento hacia otra lógica: la del vínculo y el reconocimiento a cada cual.”

idea de progreso individual, desligado de las desigualdades materiales, afectivas y culturales. Elude que no todas las personas parten del mismo lugar, aunque se evalúan por igual responsabilizando a quienes presentan dificultades como si no hubieran puesto todo el empeño (Santos Guerra, 2003).

Con la pedagogía del esfuerzo se premia al alumnado aplicado, sobresaliente, constante, obediente, y se sanciona al disperso, al lento, al que no responde a los ritmos exigidos; reforzando así una pedagogía del deber más que del deseo. Paulo Freire conceptualizó esta concepción educativa con la lógica bancaria de la educación, donde el esfuerzo se convierte en depósito, en acumulación, en rendimiento. Freire (1979) propone una pedagogía del diálogo, donde el aprendizaje nace del encuentro, no de la exigencia.

La teoría del esfuerzo se ha puesto de moda porque responde a las características de nuestro tiempo. Dice Bourdieu (en Bourdieu y Passeron, 1977) que “la escuela legitima las diferencias sociales al convertirlas en diferencias de mérito”.

Frente a la teoría del esfuerzo proponemos la pedagogía de la entrega, basada en el reconocimiento personal. Y es que cada persona es única y especial y tiene derecho a la ternura, el cuidado y la justicia. La entrega ofrece un horizonte transformador y una ética educativa. Philippe Meirieu (2007) habla de la educación como acto de entrega, no de imposición.

Estamos en contra de la tiranía del esfuerzo, frente al gesto educativo esperanzador. Creemos en una pedagogía de la entrega, donde el vínculo está presente, una pedagogía sin contabilidad, sin meritocracia y sin despojo, la pedagogía del latido más allá del esfuerzo. Es cuestión de mostrar el alma y no de medir el sudor. Proponemos, por tanto, la pedagogía del amor.

La entrega no es opuesta al esfuerzo, sino su desplazamiento hacia otra lógica: la del vínculo y el reconocimiento a cada cual. Qué bien lo expresó María Zambrano (2017), “Conocer es entregarse. Y solo quien se entrega conoce.”

La entrega se manifiesta en gestos cotidianos que, aunque sutiles, transforman el clima educativo. Escuchar sin interrumpir, reconocer sin etiquetar, estar presente sin invadir. En la educación infantil, esto se traduce en la mirada que acoge sin juzgar, en el tiempo que se ofrece sin prisa, en el cuerpo que se pone al servicio del vínculo, en acoger el ritmo propio de cada cual, en validar sus emociones sin exigir explicaciones, en ofrecer tiempo como posibilidad, en crear ambientes diversos y acogedores, en aceptar la diversidad...

Porque no se trata de “adaptar” para que el alumno encaje, sino de transformar el entorno para que el vínculo sea posible. La entrega es entonces una forma de justicia afectiva. Porque solo vinculando afectivamente podemos educar.

Y es que el esfuerzo escolar solo libera cuando nace del deseo de aprender y se acompaña con afecto; impuesto como dogma, se convierte en una forma sutil de exclusión. Hay esfuerzos que encienden la llama del saber y otros que apagan el alma del que aprende. Solo el esfuerzo con sentido ilumina el camino. No es el esfuerzo lo que transforma, sino el sentido que lo guía y el corazón que lo acompaña. Solo quien se entrega transforma, porque educar es un acto de amor.

REFERENCIAS

- Bourdieu y Passeron (1977). *La reproducción*. Laia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Meirieu, P. (2007). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Narcea.
- Santos Guerra (2003). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Zambrano, M. (2017). *Filosofía y poesía*. FCE.



RESEÑAS

Represión franquista, resistencia antifranquista y memoria histórica democrática de las mujeres

Díez Gutiérrez, E. J., García Prieto, B., Rodríguez, D. (2025), Plaza y Valdés editores

Maria Ojuel Solsona*

Recibido: 28 de octubre de 2025 Aceptado: 14 de enero de 2026 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Ojuel Solsona, M. (2026). Represión franquista, resistencia antifranquista y memoria histórica democrática de las mujeres. [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 222-224. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22507>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22507>



Título: *Represión franquista, resistencia antifranquista y memoria histórica democrática de las mujeres*

Autores: Enrique Javier Díez Gutiérrez, Beatriz García Prieto y Desirée Rodríguez

Año: 2025

Páginas: 136

Editorial: Plaza y Valdés editores

ISBN: 978-84-17121-84-6

La publicación *Represión franquista, resistencia antifranquista y memoria histórica democrática de las mujeres*, cuyos autores son Beatriz García Prieto, Desirée Rodríguez y Enrique Javier Díez Gutiérrez, es la tercera entrega de una trilogía sobre memoria histórica, publicada por Plaza y Valdés Editores. Este volumen centra su atención en los métodos represivos aplicados sobre las mujeres durante la dictadura franquista y en su protagonismo —a menudo invisibilizado— en la resistencia antifranquista y el activismo democrático, que continuó durante la transición.

El libro responde al marco legislativo actual: la Ley de Memoria Democrática y la LOMLOE establecen la necesidad de incorporar la memoria democrática en los contenidos escolares y en la formación docente. Sin embargo, su implementación se ha visto limitada por la falta de tradición educativa y por los sesgos ideológicos de algunos gobiernos autonómicos. Los autores subrayan la importancia de abordar estas carencias, especialmente ante el resurgir de discursos que minimizan la dictadura o relativizan su violencia. Frente a ello, la escuela sigue siendo un espacio clave para promover una conciencia histórica crítica y un compromiso ciudadano en las nuevas generaciones.

Por otro lado, aunque los currículos escolares ponen énfasis en la incorporación de la perspectiva de género en todas las



*Maria Ojuel Solsona [0009-0002-9510-2650](https://orcid.org/0009-0002-9510-2650)

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya

mojuel@xtec.cat



áreas del saber, todavía se suele tratar como un apéndice, hecho que cambia poco el sentido de los relatos, marcados por el sesgo patriarcal. A pesar de que en general se han ido incorporando memorias diversas en el relato histórico, se suele conceder a las mujeres un rol pasivo, el de víctimas, sin considerar su resiliencia y su contribución activa en diferentes luchas y logros, como los que se analizan en el libro.

La publicación presenta tres unidades didácticas que pueden integrarse en el currículo del alumnado de la ESO o del bachillerato. La primera unidad, “Represión franquista”, plantea de forma específica la represión de género dentro de las violencias del estado franquista y se centra en los efectos de la derogación de las leyes republicanas de secularización de la vida privada, en el horror en las cárceles franquistas y en la represión económica (depuración laboral e incautación de bienes). La segunda, “Guerrilla antifranquista”, pone énfasis en la resistencia de las mujeres ante la represión, a partir de ejemplos que van desde la pura supervivencia hasta la participación en la guerrilla, pasando por la lucha desde la clandestinidad de los movimientos político-sindicales y sociales. La tercera, “Recuperación”, incide en la construcción de la memoria histórica de las mujeres durante la dictadura: desde las exhumaciones tempranas de fosas comunes hasta las leyes de memoria histórica, pasando por la eclosión de los estudios de género, que pretenden superar los relatos de las mujeres “singulares” —a menudo aisladas de contextos políticos donde los protagonistas eran los hombres: sus maridos, sus hijos, sus vecinos, etc.— y tienden, cada vez más, a mostrar el papel colectivo y proactivo de las mujeres.

En cada unidad se presentan primero los contenidos junto con numerosas y diversas fuentes documentales: imágenes y textos de diversa índole, entre los cuales destacan los testimonios de la época y de las protagonistas, seguidos de actividades de comprensión global del tema trabajado, de análisis documental, de ampliación y de refuerzo. Al final de cada unidad, hay una extensa bibliografía y se sugieren obras literarias, documentales y películas de ficción, descritas de forma minuciosa. En las tres unidades se proponen diferentes perfiles de “mujeres para la memoria”, ofreciendo un mosaico de personas que, desde ámbitos y circunstancias diferentes, resistieron al franquismo y lucharon contra él, contribuyendo colectivamente a su fin. Pero no se presentan tan solo las mujeres de primera generación, que padecieron la violencia dictatorial en propia carne, sino también segundas y terceras generaciones, hecho que puede estimular trabajos de investigación de la historia familiar aprovechando los testimonios familiares o del entorno, junto con el análisis de los numerosos documentos de archivo, cada vez más accesibles gracias a las tecnologías. Este tipo de aproximaciones ayudan a los y a las jóvenes a tomar conciencia de su papel en la historia y a sentirse interpelados por las luchas sociales de quienes les precedieron.

La elección de los contenidos es del todo relevante; sin embargo, quizá el protagonismo otorgado a la lucha armada deja en segundo plano otras formas de resistencia civil y pacífica que también fueron decisivas, en las que estudiantes, vecinas y vecinos, trabajadores y trabajadoras, docentes, activistas, etc. lucharon desde los postulados de la no-violencia, para dignificar los barrios, conseguir mejoras laborales, oponerse al militarismo, reclamar una educación y una sanidad públicas o exigir la protección de culturas y lenguas minorizadas.

El control ideológico de las mujeres fue un aspecto fundamental de la represión franquista, ya que actuó sobre los derechos reproductivos y promovió un determinado modelo de mujer

y de sexualidad, aspectos presentes en la publicación, a través del control que ejercían Auxilio Social y el Patronato de protección a la mujer. Sin embargo, a nuestro juicio, se ahonda menos en el control de las sexualidades disidentes (a través de leyes como la de Peligrosidad social), o en prejuicios sociales respecto a maternidades poco convencionales, situaciones que lamentablemente aún hoy en día implican vulneraciones de derechos, y en las diferentes luchas que dieron lugar, ya en democracia, a la derogación de leyes discriminatorias y a la consecución de derechos para las mujeres. También consideramos que faltaría integrar la lucha por los derechos del colectivo LGBTI a la lucha feminista durante el franquismo y la transición, dado que ambas están muy relacionadas.

Para acabar, el material didáctico variado y bien elaborado que ofrece el libro, aplicando además la perspectiva de género, facilita su inclusión en el aula. En ocasiones, una concepción exclusivamente diacrónica de la historia y de carácter enciclopédico limita un tratamiento —sobre todo en la educación obligatoria— que debería de ser más versátil, experiencial y significativo, combinando lo global y lo local, sin renunciar a un análisis crítico y profundo que permita abordar la complejidad del mundo, tejer relaciones entre pasado y presente e imaginar —con el alumnado— futuros más habitables y socialmente justos.

RESEÑAS

El niño en la ciudad

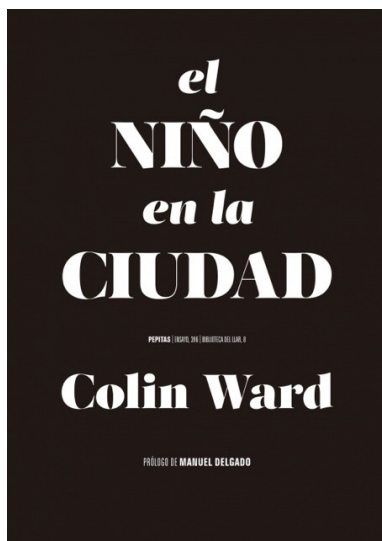
Ward, C. (2025), *Pepitas de Calabaza*

Rafael Ángel Jiménez Gómez*

Recibido: 31 de diciembre de 2025 Aceptado: 15 de enero de 2026 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Jiménez Gámez, R. Á. (2026). El niño en la ciudad. [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 225-226. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22935>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22935>



Título: *El niño en la ciudad*

Autor: Colin Ward

Año: 2025

Páginas: 390

Editorial: Pepitas de Calabaza

ISBN: 978-84-10476-15-8

Temo leer una noticia en la prensa local sobre la atención de un ayuntamiento hacia la población infantil. Hay muchos concejales y alcaldes iletrados a los que le da por dedicar un espacio de su territorio para los niños y niñas de su ciudad. Lo más probable es que construyan un parque infantil, ahora con suelo acorchado por si sus frágiles cuerpos se golpean, acotado y diseñado por adultos para mantenerlos controlados ante los peligros que le rodean. Sin embargo, no se preocupan de elaborar itinerarios escolares libres de automóviles o expulsar de determinadas calles del barrio a los vehículos a motor para que los niños vuelvan a experimentarlas como un espacio para la experimentación lúdica y libre.

A todos los responsables políticos y a las familias y a los educadores de aquellos les obligaría a leer *El niño en la ciudad*, un libro cuyas ediciones originales en inglés son de 1977 y 1990. Hasta este año no se ha publicado en español, en dos editoriales distintas. Una con las fotos de la edición de 1977, en la editorial navarra alternativa, KatakraK y otra en la logroñesa Pepitas de Calabaza, también con una línea de crítica política y social. Nosotros hemos elegido al segunda, sin fotos, que el autor ya había eliminado en la edición de 1990 por varias razones que explica en el prólogo de la misma.

En España no se ha traducido hasta ahora, aunque nos ha llegado por publicaciones de la corriente del urbanismo participativo anticapitalista que en los últimos años ha ido adquiriendo auge en nuestro contexto cercano.

Colin Ward es un pensador anarquista que es escéptico respecto a la viabilidad de una sociedad anarquista a gran escala,



*Rafael Ángel Jiménez Gómez [0000-0001-9774-6164](https://orcid.org/0000-0001-9774-6164)

Profesor jubilado de la Universidad de Cádiz

rafaelangel.jimenez@uca.es



tal y como afirma el antropólogo Manuel Delgado en el prólogo de la edición que presentamos. Su anarquismo era entendido como filosofía pragmática para la vida cotidiana exenta de autoritarismo. En esta línea recoge las ideas piagetianas sobre el espacio, pero las critica por estar experimentadas en el laboratorio, no en el entorno social, en el que la motivación, relacionada con el contexto familiar y social otorga ventaja a la clase media frente a la clase obrera que vive en barrios estigmatizados y en viviendas en las que no tienen habitación propia y, por lo tanto, intimidad. Además, sus padres utilizan medios de control autoritarios, provocando su inadaptación a la escuela en la que se manejan maneras democráticas.

Estas *intuiciones* de Ward serán corroboradas las décadas siguientes por suficientes investigaciones en la Sociología de la Educación. Al igual que las que plantea sobre los *negros*. La primera generación conserva las costumbres sociales, religiosas y alimentarias, la segunda las rechaza y la tercera las recuerda con nostalgia indulgente. Para combatir el *autodesprecio* de los hijos de la inmigración se utiliza la campaña para reafirmar el orgullo de ser negro, lo que implica que se rechace a sus padres por realizar trabajos de poca monta. Tendrán que pasar varias décadas para que sociólogos como Alejandro Portes realicen estudios longitudinales para sistematizar y detallar los comportamientos generacionales de la inmigración. Por supuesto, los políticos, por lo menos los de los dos grandes partidos mayoritarios de nuestro país seguirán tomado decisiones de base emocional o por intereses electoralistas y no cimentados en la aportación científica.

Pero nos interesa, sobre todo por lo innovador y revolucionario, desde el punto de vista curricular, situar a nuestro autor en la línea de otros *anarquistas* como Ivan Illich y Everet Reimer. Ellos defendían la desescolarización. Las instituciones habían artificializado la educación, la sanidad. Había que aprender en la sociedad, en la naturaleza, en la vida cotidiana, en el trabajo. Colin Ward denuncia que la ciudad moderna había desnaturalizado el juego creativo encerrando a los niños en parques infantiles, vigilantes foucaultianos. Había puesto en peligro el uso de la bicicleta, un vehículo apropiado para niños y jóvenes. Había vendido las calles a los automóviles restringiendo la actividad infantil y convirtiendo a los niños en ciudadanos de segunda clase. Asimismo, el sistema educativo capitalista no facilitaba el trabajo parcial de los jóvenes, necesario para el desarrollo del sentido de la responsabilidad que la escuela no puede aportar.

Pero Colin Ward no se limita a denunciar la situación, sino que ofrece en los últimos capítulos propuestas para que la ciudad ofrezca recursos. Se puede aprender *a través de* la ciudad, aprender *sobre* la ciudad, aprender *a utilizar*, *a controlarla* y sobre todo *a cambiarla*. Y propone el *maestro callejero* o, siguiendo a Goodman, el colegio sin muros, incluso sin edificios, usando la ciudad.

*No quiero una ciudad de la infancia, quiero una ciudad
en la que los niños vivan en el mismo mundo que yo*

Recomienden a sus amigos y conocidos con alguna responsabilidad en el ámbito de la *ciudad educadora* (en definitiva, a todos los *ciudadanos*) la lectura de este *viejo* libro cada día más joven.