

# márgenes

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

1(1)

2020

¿Hacia dónde va  
la investigación  
educativa?



# Abriendo brechas en la coraza de la investigación educativa hegemónica

## *Breaking new grounds in the hegemonical educational research front*

Manuel Fernández Navas, J. Eduardo Sierra Nieto, Noelia Alcaraz Salarirche, Ester Caparrós Martín, Diego Martín Alonso, Mayka García García, Álvaro Pérez García y Laura Pérez Granados  
[margenes.revista.uma@gmail.com](mailto:margenes.revista.uma@gmail.com)

### Equipo editorial

Si bien en el último cuarto del siglo XX se dio lo que se vino a llamar “Guerra de los paradigmas”, su finalización ha estado lejos de concretarse en un *statu quo* en el que convivan diferentes metodologías de investigación y sus marcos epistemológicos y ontológicos aparejados. Más bien, lo que venimos viviendo en las últimas dos décadas es la consolidación de unos planteamientos muy encorsetados por el paradigma positivista en sus nuevas (o no tanto) formulaciones, como lo que se ha venido a llamar “investigación basada en la evidencia”. Así, palabras como “ciencia”, “evidencia”, “datos” o “rigor”, han dejado de tener un significado amplio para entenderse casi en exclusiva desde el prisma de la metodología cuantitativa. Esto es así hasta el punto de que hacer investigaciones que no tengan que ver con métodos experimentales o cuasi-experimentales es calificado de no científico.

No cabe duda de que uno de los ámbitos de poder más claros en el mundo universitario son las revistas científicas. Estas suponen el espacio privilegiado para que el profesorado comunique sus trabajos, resultando decisivas para que el profesorado obtenga el puntaje necesario para avanzar en sus carreras profesionales, buscando la estabilización laboral.

Es fácil advertir que en nuestro país (si bien es una situación extensiva a otros contextos, tal y como podemos compartir con colegas de otros países), la investigación educativa está fuertemente orientada hacia (y por) el paradigma positivista basado en métodos cuantitativos. Esto no sería un problema si fuera una elección, pero la realidad es que es una obligación a la que muchas veces investigadoras e investigadores se ven avocados. Una breve ojeada al panorama español de revistas educativas nos deja ver que la inmensa mayoría prioriza estudios cuantitativos (cualquiera que haya intentado publicar un estudio cualitativo sabe a qué nos referimos).

Creemos que es nuestra responsabilidad como investigadoras e investigadores actuar para transformar esta situación en nuestros contextos más cercanos. Así, nos hacemos eco de las reflexiones de Given (2017, p. 2) cuando se pregunta ¿Cómo podemos detener esta guerra de paradigmas?

Podemos educar a los estudiantes y colegas de investigación sobre la naturaleza del paradigma cualitativo y cómo influye en nuestros métodos, nuestros análisis y nuestras técnicas de escritura. Podemos corregir editores y revisores de revistas cu-



ando solicitan cambios que no se ajustan a la naturaleza del paradigma cualitativo. Podemos desafiar las críticas o los despidos de nuestros compañeros (en paneles de concesión, paneles de promoción o en nuestros pasillos académicos) de diseños cualitativos apropiados. En resumen, ¡podemos defendernos como expertos en paradigmas cualitativos!

A nuestro modo de ver, esto empieza por crear espacios donde la investigación cualitativa tenga cabida. Espacios como esta revista, la cual esperamos que vaya creciendo y conformándose como un lugar de referencia para aquellos profesionales de la educación que quieren profundizar sobre otra forma de entender la investigación en educación o difundir sus “evidencias”, su “ciencia”, sin que esta tenga que ser positivista, cuantitativa; y sin que ésta pase por ser considerada como investigación poco rigurosa o por ciencia de bajo nivel. En este sentido, creemos que es el momento de recuperar la reflexión sobre qué significa investigar. Una reflexión abierta y profunda sobre cuestiones epistemológicas, axiológicas y ontológicas, pues estamos convencidos de que una de las críticas que se vierte sobre estos enfoques -el que se trata de filosofía o, más despectivamente, de *filosofar*- es en realidad su virtud y su fortaleza, pues el desarrollo de la ciencia, de cualquier ciencia (social o natural), surge de la tensión entre paradigmas; es la forma natural con la que se desarrolla el conocimiento en cualquier ámbito, como aprendimos hace décadas con Thomas Kuhn.

Desde Márgenes estamos preocupados por la situación descrita, de ahí que hayamos querido poner el foco en este número temático en cuestiones como las siguientes: ¿Qué está ocurriendo en nuestro país con la investigación educativa? ¿Qué consecuencias tiene esta visión hegemónica de lo que es investigar y producir conocimiento? ¿Cómo afecta a la formación de futuras investigadoras e investigadores? ¿Qué consecuencias tiene el “publica o perece” que parece haberse instaurado en el mundo académico? Si se priorizan publicaciones desde una determinada visión metodológica, ¿se está invisibilizando a las demás? ¿Cómo se transforma la práctica educativa con esta situación? ¿Hacer investigación rigurosa es únicamente hacer investigación cuantitativa? ¿De qué tipo de rigurosidad estamos hablando?

Todas estas cuestiones son abordadas en este número monográfico de Márgenes que tiene por título “¿Hacia dónde va la investigación educativa?”, en consonancia y en continuidad con nuestro nº0. A nuestro equipo editorial le parecía que este debía ser un número crítico con el que invitar a quiénes nos leen a repensar todas aquellas cuestiones relacionadas con la investigación en educación en nuestro país, muchas de las cuales pasan desapercibidas en el día a día puesto que las tenemos interiorizadas, asumidas.

Esperamos que el número cumpla con tal propósito, y que su lectura resulte estimulante y provocadora, invitando a repensar el mencionado *statu quo* y contribuyendo a encontrar argumentos y perspectivas que apoyen el trabajo que muchas investigadoras y muchos investigadores vienen haciendo desde enfoques cualitativos. Y, sobre todo, esperando que resulte un número útil y valioso para reflexionar sobre un asunto tan relevante como la forma en la que se genera el conocimiento en nuestro campo.

¿Estás preparado para salirte de los paréntesis del pensamiento hegemónico y adentrarte en los Márgenes?

# La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social

## *Educational research today: from the forensic role to social transformation*

Ignacio Rivas Flores<sup>1</sup>

**Recibido:** 12 de noviembre de 2019 **Aceptado:** 1 de enero de 2020 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 3-22

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>



<sup>1</sup>Ignacio Rivas Flores 0000-0001-5571-2011

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga  
[i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es)

### RESUMEN

El presente artículo se plantea hacer un balance del estado de la investigación educativa en el momento actual. El objetivo es mostrar, desde un punto de vista crítico, en qué forma la investigación está contribuyendo o no al cambio educativo y a la mejora de los procesos de enseñanza. Para ello se plantea la relación con las políticas educativas y su valor instrumental para las agendas neoliberales y los procesos de reforma de los sistemas educativos por parte de los estados actuales y la acción de organismos internacionales. Se plantea también, un breve recorrido por las diversas orientaciones que la investigación ha tenido en los últimos años, a través de los distintos cambios de paradigma que se han producido: del positivismo al giro cualitativo, el giro subjetivo y por último el giro decolonial. Se concluye con un análisis de los dos grandes modelos de investigación actualmente en liza: el que denomino perspectiva “forense”, esto es, la que disecciona la realidad educativa entendida esta como un objeto al que interpelar, y la perspectiva transformadora, que se sitúa junto a los sujetos, en los contextos de actuación, formando parte de los procesos de cambio.

**Palabras clave:** investigación educativa; positivismo; giro decolonial; giro subjetivo; giro cualitativo

### ABSTRACT

This article aims to take stock of the state of educational research nowadays. The objective is to show, from a critical point of view, how research is contributing or not to educational change and the improvement of teaching processes. For this, the relationship with educational policies and its instrumental value for the neoliberal agendas and the processes of reform of the educational systems by the current states and the action of international organizations is presented. There is also a brief tour of the various orientations that research has had in recent years, through the different paradigm changes that have occurred: from positivism to the qualitative turn, to the subjective turn and finally to the decolonial turn. It concludes with an analysis of the two major research models currently fighting: the “forensic” perspective, such as I term it, that is, the one that dissects the educational reality understood as an object to question, and the transformative perspective, which is situated together with the subjects, in the contexts of action, being part of the processes of change.

**Keywords:** educational research; positivism; decolonial turn; subjective turn; qualitative turn

## 1. INTRODUCCIÓN

Hablar de investigación, especialmente en el ámbito de la educación, siempre me lleva a la misma pregunta: ¿En qué medida contribuye al cambio y a la mejora de la educación? No pretendo que haya una respuesta simple a esta pregunta; más bien nos sitúa ante un escenario complejo y con perspectivas muy diferentes. En cualquier caso, entiendo que esta cuestión debería ser el faro para situar el sentido de la investigación y su relevancia para los sistemas educativos, así como para la educación no-formal e informal, cada día más entrelazadas (Martínez y Fernández, 2018).

La primera tentación al responder esta pregunta es la del pesimismo: A pesar de los millones de euros invertidos en la investigación educativa en los diferentes estados, no parece que hayamos mejorado mucho en el desarrollo de los sistemas educativos. Antes bien, parece que estamos asistiendo a un retroceso significativo, con fuertes presiones neoliberales y neoconservadoras en todos los frentes educativos (Giroux, 2004; Springer, Birch & MacLeavy, 2016; Rivas, 2015). Las políticas educativas en España son un claro ejemplo de este proceso (Rivas, 2013). En estos procesos parecen tener más peso las propuestas de corte económico emanadas de la OCDE, vía los informes PISA, entre otros, antes que los progresos en el conocimiento científico, por lo que parecería que se han tomado caminos paralelos y difícilmente reconciliables. En este sentido, como desarrollaré más adelante, en buena parte hay una subordinación de la investigación a las políticas educativas, sirviendo de legitimación y justificación a las mismas (Rivas, 2008).

La coyuntura de las políticas de investigación, especialmente los protocolos de evaluación de la misma, más centrados en los formatos que en los contenidos y con un fuerte énfasis en lo que se está denominando *capitalismo académico* (Slaughter & Leslie, 1997) parece no ayudar mucho. Las agencias que tienen a su cargo esta evaluación manejan criterios de calidad meramente estadísticos, en el mejor de los casos (número de citas, índices de impacto, etc.), cuando no comerciales o de políticas editoriales. Lo cual supone un culto a la apariencia más que a una preocupación por el contenido y la relevancia. De este modo se establece una fuerte incidencia de la investigación en los rituales académicos, pero ninguna, o casi nula, en las prácticas educativas.

Más allá de este escenario preocupante, con cierto carácter depredador y cercano a los principios de la acumulación de capital propio del capitalismo más salvaje, lo cierto es que no se puede negar el incremento de la comprensión que la investigación ofrece sobre los fenómenos educativos. Más y mejores estrategias de todo tipo, diversidad de perspectivas que indagan en la práctica educativa y las disciplinas implicadas, incremento de las evidencias acerca de procesos hasta ahora nada más que intuitivos, entre otras cosas, aventuran mejores condiciones para afrontar la transformación educativa, siempre y cuando las políticas públicas se abran a este conocimiento, abandonando el partidismo estéril y castrante con el actualmente nos movemos.

En este sentido también ha habido avances desde el punto de vista transformador, a través de los sucesivos giros epistemológicos que se han ido planteando, aún en condiciones socio-económicas e institucionales adversas. Podemos hablar de un primer giro epistemológico relevante, que rompe con la hegemonía positivista, como fue cualitativo. Posteriormente este se vio superado por el conocido como *giro subjetivo*, que avanza desde la ruptura interpretativa anterior a focalizar la construcción del conocimiento en el sujeto. Una ruptura con el estructuralismo estaba consolidando la posición socio-constructivista crítica y la emergencia de la perspectiva narrativa (Denzin y Lincoln, 2012-2108). El nuevo siglo se inicia con otra ruptura en marcha, el *giro decolonial*, que nace con vocación de trastocar las relaciones de poder en todos los ámbitos de lo social a partir de una investigación “otra” que ponga el foco en el diálogo horizontal y paritario y el reconocimiento de las diferentes formas de conocer vinculadas con el género, la interculturalidad y el anti-capitalismo (Castro-Gómez, 2007; Tuhiwai, 2016).

No puedo dejar de lado, desde esta perspectiva, lo que interpreto también como un retroceso en los modos de investigar, con una vuelta a posiciones cada vez más positivistas, más centradas en el paradigma mecanicista. Esta vuelta al positivismo nos retrotrae a las relaciones causales, a las inferencias estadísticas basadas en una visión discreta y fragmentada de la realidad, que poco o nada contribuye a la mejora. De alguna forma se puede afirmar que hay una relación directa, cuando no un proceso compartido, entre la investigación utilitarista y mercantilizada y la vuelta al mecanicismo estéril como paradigma hegemónico en la investigación educativa (Torres, 2014; Giroux, 2018). El control del contenido de la investigación y su evaluación se simplifica mucho desde esta perspectiva, reduciéndolo a una cuestión de protocolos. La comprensión se aleja de la investigación así entendida, a favor de la acumulación de capital académico, con impacto en el sistema editorial privado.

Este proceso no es ajeno a una vuelta muy significativa en el sistema político, social y cultural de las posiciones *neocom* a las que antes me refería. Las políticas de investigación se mueven de acuerdo a las posiciones hegemónicas en la sociedad y a la resolución de las diferentes luchas de posición, en términos gramscianos, que van teniendo lugar (Lyotard, 1994). Los periodos más progresistas y abiertos en lo político y social se corresponden con la emergencia de posiciones alternativas en la investigación; por el contrario, los periodos más conservadores han relanzado los paradigmas de investigación más rígidos y positivistas (Hernández, Sancho, & Creus, 2010).

En los próximos apartados intentaré desarrollar estos aspectos que entiendo que definen la situación de la investigación educativa y que define, a mi modo de entender, los focos sobre los que es necesario reflexionar si queremos situarnos en el camino de coparticipar en los procesos de cambio y transformación necesarios para alcanzar los objetivos de un mundo más justo, más libre y más solidario. Valores estos que deberían estar en la mira de cualquier proceso que quiera ser relevante. Pretendo mostrar, en este sentido, como la investigación educativa se

mueve entre dos polos contrapuestos: En un lado nos encontramos un paradigma hegemónico orientado hacia la mera descripción, la disección de la realidad educativa, desde un rol cercano al del forense; esto es, alguien que disecciona la realidad para establecer algo así como un diagnóstico, pero que en definitiva trabaja con un objeto inerte. En el otro lado surge un paradigma “otro”, emergente, contrahegemónico y comprometido con la transformación social y educativa. Entre medias coexisten propuestas muy diferentes marcadas desde una realidad social, cultural y política que orienta sus finalidades y sus sentidos. Desde mi punto de vista se hace necesario establecer alarmas epistemológicas que nos ayuden a valorar cuáles son los principios que actúan en la base de cada una de ellas y qué modelos de conocimiento, de realidad, de sujeto, de educación, etc. los están sustentando. No existe una propuesta aséptica, libre de valores; antes bien, todos nuestros actos tienen consecuencias sobre la vida de los sujetos y el futuro de la educación y de los procesos sociales.

## 2. LA PÉRDIDA DE LA AUTONOMÍA EN LA INVESTIGACIÓN. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICA NEOLIBERAL

Uno de los grandes mitos con los que ha funcionado y funciona la investigación es el de la supuesta neutralidad de la ciencia. Se supone que el conocimiento científico acontece al margen de los avatares políticos en tanto que su finalidad viene marcada, exclusivamente, por el interés por la verdad. Independientemente de que haya suficientes argumentos a lo largo de la historia de la ciencia para desmentir esta falacia, el hecho es que sigue siendo parte del pensamiento mítico de quienes nos dedicamos a la investigación, en cualquiera de sus ramas.

Son diversas las influencias que afectan al quehacer científico y académico, que han quedado patentes a lo largo de la historia. El desarrollo de la investigación y del conocimiento ha venido siempre ligado a los intereses y/o necesidades de un colectivo particular en un determinado ejercicio del poder, de un sistema social particular y su necesidad de sobrevivir, consolidarse o expandirse o de la acción política de estados, gobiernos, etc. Actualmente no cabe duda de que “el mercado” (o sea, el modelo capitalista de sociedad), es una de las fuerzas más poderosas en establecer los objetivos y las finalidades de las instituciones, especialmente las educativas y académicas.

Sirva como ejemplo, el hecho de que la aparición de *las competencias* en el foco de la producción académica en el mundo educativo, se corresponde con directrices políticas de la Unión Europea y otros organismos internacionales para las reformas educativas sugeridas desde principios del siglo XXI. En concreto, el inicio de la reforma universitaria conocida como Plan Bolonia (Paraskeva, 2009) y posteriormente la *Recomendación 2006/962/EC del Parlamento y del Consejo Europeo, de 18 de diciembre de 2006*, marcan el pistoletazo de salida para la inflación de publicaciones sobre este tema, tanto en Europa como en otros países vinculados (Gimeno, 2008). En el primer caso, esta incorporación tiene que ver con generar un sistema de movilidad



de profesionales y estudiantes, a través de un sistema de acreditación que equipare a todos los estados miembros. Por tanto, más que criterios de tipo educativo se plantean motivaciones económicas y políticas. En el segundo caso, en consonancia con esta orientación política, se insta a los estados miembros a “desarrollar la oferta de competencias clave” en los planes de reforma abiertos a raíz de los procesos de convergencia en marcha. ¿Quién define estas competencias clave? Un informe auspiciado por la OCDE (DeSeCo<sup>1</sup>), establece un marco de finalidades para la educación de acuerdo a las exigencias (necesidades) de un previsible mercado laboral y el sistema económico – productivo que lo justifica.

En términos de lo que me preocupa para el desarrollo de este artículo, e independientemente del valor educativo que se le quiera dar, el escenario académico que se genera es harto significativo. El incremento del número de investigaciones, con su consiguiente financiación, así como de las líneas editoriales que se inician en revistas y monografías, de los cursos de formación y la consiguiente modificación de los currícula de formación de profesorado indican la relevancia de las directrices políticas (y su dependencia del mercado) en el desarrollo de la investigación.

Hay una realidad indudable que ya presenté en otro momento (Rivas, 2008): más allá del conocimiento científico y los avances en la comprensión de los procesos educativos en todos los sentidos, nos encontramos ante una actividad regulada por el estado y los diversos consensos sociales, económicos, políticos y culturales que se generan en torno al mismo. Lo cual nos habla de una clara intervención en la definición de las finalidades, los intereses, las propuestas y sus desarrollos, incidiendo necesariamente en la investigación necesaria para justificarlo, cuando no para legitimarlo. Esta situación se hace más incisiva en un sistema de emergencia con políticas de convergencia en los nacientes macro-estados (Agalianos, Brunet y McGaw, 2003) y en las políticas internas nacionales propiciadas por “supra-estados”, que marcan sus propios objetivos a nivel global.

Bajo mi punto de vista, esto no sería preocupante en un sistema realmente democrático en el que la definición de las finalidades fuera fruto de un debate público, lo cual no se corresponde con el sistema de representación que vincula las decisiones a intereses partidistas y a lógicas de gestión ajenas a las prácticas educativas y la investigación sobre las mismas. Lo educativo es política, lo cual significa que es parte de los procesos públicos y las dinámicas de poder y gestión de los conflictos de intereses de los distintos colectivos sociales. Otra cosa diferente es pensar que la educación quede en manos de la política partidista o, desde otra perspectiva, de la “política entendida como gestión” que caracteriza el escenario actual. Hay presente un modelo gerencialista y tecnocrático en este escenario que nos aleja de procesos dialógicos necesarios para generar consenso social. Habermas (1986) lo expresa con claridad, aún antes se llegar a la situación exacerbada que vivimos actualmente:

---

1. Definición y Selección de Competencias.

...la evolución del sistema social parece estar determinada por la lógica del progreso científico y técnico. La legalidad inmanente de este progreso es la que parece producir las coacciones materiales concretas a las que ha de ajustarse una política orientada a satisfacer necesidades funcionales. Y cuando esta apariencia se ha impuesto con eficacia, entonces el recurso propagandístico al papel de la ciencia y de la técnica puede explicar y legitimar por qué en las sociedades modernas ha perdido sus funciones una formación democrática de la voluntad política en relación con las cuestiones prácticas y puede ser sustituida por decisiones plebiscitarias relativas a los equipos alternativos de administradores (88).

Esta situación tiene efectos claros en la investigación, en tanto que orienta, acota y promueve determinados focos de investigación, en función de los intereses que se manejen en cada momento en particular. Otros focos de investigación, emanados desde otras posiciones sociales, políticas o académicas, son cercenados, marginados o simplemente ignorados. En particular, las políticas neoliberales que establecen la “agenda” actual en todos los ámbitos institucionales, establecen claramente lo que es investigable o no, vía las fuentes de financiación, el tipo de convocatorias públicas, los contratos de investigación que se establecen o, el modo más sutil, a través de los criterios de evaluación y acreditación del profesorado y los mecanismos que se ponen en juego (control de las publicaciones, rankings establecidos desde criterios cuantitativos o mercantiles, etc.). No es baladí el hecho de que la financiación de lo que se denominaba “investigación básica” haya desaparecido de las fuentes de financiación de la investigación en todas las áreas. Esto nos aboca a una perspectiva básicamente utilitarista, fácil de controlar y con una clara tendencia a legitimar “científicamente”, las políticas públicas. No obstante, las convocatorias públicas de financiación de la investigación son definidas como de I+D+I (investigación, desarrollo e innovación), resaltando la dimensión prioritariamente aplicada.

Bajo mi punto de vista esto provoca que la toma de decisiones políticas en el terreno educativo desconozca avances significativos del conocimiento en disciplinas como el aprendizaje, la neurociencia, la sociología, la psicología evolutiva, incluso la medicina, o en las más netamente pedagógicas, como la didáctica y sus derivadas. Así entendida la investigación, su función queda reducida a ratificar o profundizar en propuestas espurias e interesadas; en el mejor de los casos también evaluarlas, si bien dentro de parámetros previamente definidos. Podemos hablar por tanto de una lógica de mercantilización, instrumentalización, domesticación o sencillamente forense o de control. Lo cual no contribuye a mejorar la práctica educativa, a pesar de las más o menos elevada financiación que pueda estar dándose. Tal como señalaba en otro momento (Rivas, 2008), en este marco, “lo pedagógico queda reducido a la galería de servicios que se brindan en una oferta educativa determinada. La suma de todos ellos garantiza la eficacia y la calidad. (47).

Si giramos la mirada hacia la cuestión metodológica, las consecuencias también son importantes, más allá del debate controvertido entre los paradigmas de investigación aparentemente en pugna, desde una visión algo reduccionista y simplis-

ta del problema, como son los denominados cuantitativo y el cualitativo. La lógica derivada de la visión instrumentalista de la investigación conduce al desarrollo de metodologías que permitan sostenerla, privilegiando el desarrollo de aquellas que permiten obtener resultados de la forma más eficaz y rentable posible. Esto propicia la hegemonía de un tipo de investigación que me atrevo a denominar como “forense”; esto es, aquella que da cuenta de los procesos que están dándose en el sistema educativo, de acuerdo a los estándares y criterios establecidos desde las lógicas desarrolladas anteriormente, desde lo que De Sousa (2019) denomina metodología “extractiva”. Esto es, disecciona, descuartiza, la realidad para devolvérsola en pequeñas porciones.

Desde esta misma lógica instrumental emergen también las llamadas metodologías mixtas. Desde mi punto de vista, desde esta propuesta no se trata más que de poner en primera línea el eclecticismo propio de la perspectiva más pragmática: utilizar la estrategia metodológica que más me conviene para cada caso. No entro ahora en el debate sobre las lógicas ya que no es objeto de esta reflexión, pero sí me parece conveniente resaltar lo que esta propuesta tiene de “utilitarismo” y la pérdida que supone de criterios epistemológicos, ideológicos o sociológicos. De nuevo los principios quedan alejados del debate público como una forma de primar la eficacia. Esto tiene otra consecuencia importante, ya que, en un escenario de desigualdad entre unas posiciones y otras, el eclecticismo funciona a favor de la perspectiva dominante, en tanto que esta es la que ocupa los espacios diseñados desde la agenda epistemológica, política y económica. Si se me permite la ironía, se acepta “pulpo como animal de compañía” siempre y cuando no altere las reglas de juego establecidas. Podemos decir que se produce un auténtico proceso de colonización neoliberal a través de la investigación, la definición de sus focos de interés y de sus procesos metodológicos y de su instrumentalización para desarrollar un proyecto determinado (Rivas, 2019; De Sousa, 2010).

Este escenario de dominación epistemológica se ejerce desde la negación de cualquier otra forma de conocimiento que no entre en los límites de lo legitimado desde la perspectiva dominante. Se niegan los saberes de pueblos originarios, en países colonizados, de culturas marginales, de las clases populares, o de colectivos no reconocidos como portadores de cultura propia. Algunos autores (De Sousa, 2010; Paraskeva, 2015 y 2018; Springer, 2016) están denominando estos procesos como “epistemicidio”, en lógica con el pensamiento decolonial, al que ya he hecho mención. En el campo de la investigación esto se traduce en la negación de cualquier forma de producción académica o de conocimientos que no vengan de la mano de los estándares establecidos por “el método científico” y la ciencia hegemónica, a modo de “línea abisal” de acuerdo al planteamiento de De Sousa (2010). Investigaciones “otras”, metodologías diferentes de corte democrático y colaborativo, ruptura de la jerarquía académica “legitimada”, no son consideradas como aceptables y son excluidas de los canales establecidos.

En tanto que esta posición hegemónica se encauza desde posiciones políticas y culturales específicas, podemos hablar de un vínculo entre el neoliberalismo im-

perante, de carácter totalizador sobre todos los ámbitos de la vida social e institucional, y el paradigma hegemónico de investigación, en educación y en las otras disciplinas. Esto es parte del imperialismo cognitivo que ha penetrado en el mundo científico y que impregna la mayor parte de las acciones que le son propias. Como consecuencia el resultado es que la investigación hegemónica, en definitiva, forme parte del proyecto capitalista y liberal de sociedad, que se instaura en el conjunto de instituciones que componen el marco social, político, cultura y económico actual.

De hecho, podríamos analizar la genealogía del pensamiento científico para establecer la conexión entre los orígenes del pensamiento positivista, racionalista e ilustrado con el desarrollo de la economía de mercado y el surgimiento de la burguesía como fuerza hegemónica en la sociedad. No obstante, la modernidad es un proyecto de mundo que liga el racionalismo, el liberalismo y una cierta concepción de estado vinculado al desarrollo del capitalismo, que se impone como una propuesta totalizadora y universal. (Kush, 1976; Rivas, 2007; Pineau, Dussel y Caruso, 2001, Springer, Birch & MacLeavy, 2016). Como plantea De Sousa (2019), la epistemología occidental dominante se ha ido construyendo, desde el origen del pensamiento colonial y moderno (incluso podemos decir que antes), a partir de las necesidades de dominación de la economía de mercado y el capitalismo expansivo. En el caso que nos ocupa, colonizar el espacio de la investigación es apropiarse del discurso y de la verdad, por tanto, garantiza la construcción pública de su proyecto político, económico y cultural. En un trabajo anterior (Rivas, 2019) reviso cuales son las características de la investigación asociada a este proyecto de sociedad, que ya he ido esbozando anteriormente. Estas se pueden sintetizar en la “protocolización” (39), como una forma de traducir el pensamiento técnico y anular al sujeto, por tanto, la posibilidad de emancipación, de los procesos de investigación.

En síntesis, la situación de la investigación a día de hoy presenta bastante incertidumbre, atendiendo a una situación de dependencia política y cultural, a un escenario de fuerte tecnocratización y de pérdida de referentes epistemológicos y morales, a una lógica de control más preocupada por el formato que por el contenido a la que Sparkes (2013) califica como de “cultura de la auditoría) y al sometimiento a una “razón utilitarista” que media y regula las prácticas de los sujetos que investigan. Desde esta orientación poco o nada cabe esperar de cara a provocar procesos de cambio significativos y profundos de los sistemas educativos, más allá de la mera descripción de aquello que está teniendo lugar o de la disección de los “objetos” que investiga con la sola intención de establecer unas relaciones de causalidad sin sentido en el tipo de complejidad que caracteriza los fenómenos humanos y sociales. Una buena parte de la investigación, la más hegemónica sin duda, y la más “aceptable” en términos de proyección política, está orientada bien a la supervivencia académica de los propios investigadores e investigadoras, bien a redundar sobre tópicos marcados por agendas ajenas, o al menos con miradas sesgadas desde lo económico, lo político, lo productivo, etc. Entiendo que se hace necesario abrir otros caminos para pensar, sentir y vivir la investigación que nos sitúe ante lo importante y necesario para los principios antropológicos más esenciales: la libertad, la equidad y la solidaridad.

### 3. OTRA INVESTIGACIÓN NECESARIA: EL DEVENIR DE PARADIGMAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A pesar del escenario que acabo de relatar, no se puede olvidar que existen y han existido formas contrahegemónicas de conocimiento que pugnan por revertir esta situación de dominación a favor de propuestas participativas, horizontales y transformadoras (Corona Berkin y Kalatmeier, 2012). La historia de la investigación educativa desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días ha venido marcada por intentos de revertir esta situación y de propiciar alternativas capaces de pensar la educación desde otras perspectivas. Los cambios políticos, sociales y culturales que han tenido lugar a lo largo de estos años, sin duda, han jugado un papel importante en “permitir” el paso a otras opciones, si bien dentro de la lógica de noria social con la alternancia de periodos de más apertura con otros de cierre positivista y tecnocrático.

Desde una mirada sociológica de la ciencia, especialmente de las así llamadas ciencias sociales y humanas, los ciclos políticos han propiciado también ciclos en los paradigmas de investigación y sus posibilidades de desarrollo. Así, las rupturas sociales y culturales de los años 60 propiciaron la aparición de las propuestas cualitativas e interaccionistas; los tardíos 80 y los 90, con su tibio aperturismo socialdemócrata, permitieron salir a la luz las miradas más interpretativas y críticas: por último, la euforia del cambio de siglo alumbró la aparición de perspectivas transformadoras e inclusivas. Hablo de orientaciones epistemológicas y metodológicas presentes históricamente, si bien su emergencia, o al menos su mayor visibilidad se corresponde con estos periodos, dejando patente el vínculo ideológico-político con las mismas.

Por el contrario, los periodos de recesión o de “vuelcos” conservadores llevan de nuevo a primer plano (si es que alguna vez se fueron de su posición de fuerza) lo que Paraskeva y LaValle (2015) califican como “el imperio de los números”; esto es, el imperio positivista y la hegemonía del “método científico” como único criterio de valor. Entiendo que esto responde al resultado de la confrontación histórica de posiciones respecto al mundo (ideológicas sin duda), que conlleva diferentes posicionamientos en relación a los ejes en los que se plantea la investigación: Qué es la realidad, qué conocimiento nos permite acercarnos a ella y como actúan los sujetos que lo llevan a cabo. La expansión neoliberal que vivimos en los últimos tiempos y su éxito en términos políticos, culturales y sociales, nos sitúa en un momento de recesión también en la investigación; lo cual no elimina que las propuestas alternativas sigan vigentes y pugnando por mantener su lugar crítico frente a la hegemonía imperante.

Me interesa, llegados a este punto, hacer un repaso de cuales han sido estas propuestas de cambio que se han dado en los periodos mencionados, y de qué forma han contribuido a modificar el panorama de la investigación educativa, en algún sentido. Si bien podemos pensar en una cierta lógica progresiva en las mismas, no



necesariamente podemos afirmar que esto se así, como ahora mostraré. De hecho, a menudo estas propuestas se han visto atrapadas en los modos de pensamiento convencionales, en tanto que no han supuesto una transformación real de los contenidos más profundos de las relaciones sociales, de las relaciones sujeto – objeto, o de la jerarquía de autoridad propia del sistema académico y del mundo científico. Las propuestas mixtas, a las que antes me referí, sería un ejemplo de cómo la lógica positivista coloniza los espacios de pensamiento alternativo para reconvertirlos en relaciones causales.

Sea como sea, podemos hablar de tres grandes giros que han marcado la evolución del pensamiento alternativo en la investigación educativa: el giro cualitativo, el giro subjetivo y el giro decolonial. Cada uno de ellos con sus peculiaridades, pero de alguna forma avanzando hacia la lógica de la emancipación como finalidad, aunque con distintos focos y énfasis que hacen ver sus diferencias. Se puede decir que el punto de confluencia de todas ellas es el cuestionamiento del poder implícito en las relaciones establecidas en las dinámicas de investigación, tal como se vive en la perspectiva positivista. Sparkes, (2013), textualmente plantea que la investigación que quiera ser transformadora, debe poner en primera línea “las preguntas acerca del poder” (441), tanto en los niveles micro, meso y macro, (academia, universidad y políticas de investigación). En cada caso cambia el alcance y el modo de entender las jerarquías de investigación en cada caso y el mayor o menor distancia que marcan en relación a los principios positivistas: universalidad, generalización, neutralidad técnica, verdad científica, monismo metodológico, relaciones de causalidad, etc.

Cuestionar el poder en los procesos de investigación, especialmente en educación, tiene consecuencias importantes en los diversos componentes de la misma. Por un lado, en relación a las cuestiones epistemológicas, ya que sitúa el conocimiento en otro lugar, que se aleja de la verdad única. En segundo lugar, metodológicamente, en tanto que abre nuevos caminos para la indagación y los procesos de construcción de “resultados”; lo cual afecta igualmente a la consideración del “dato”, de la “información” o de los mismos “informantes”. En tercer lugar, ideológicamente, en cuanto a la definición del contenido, de las finalidades y de los objetos de investigación. En este último sentido, una investigación que cuestione el poder debe dar cuenta de los ámbitos fundamentales por los que circula, que no son otros que el capitalismo, el patriarcado y la colonización (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), que en definitiva son los tres ejes sobre los que se articulan las políticas de dominación y exclusión en los diferentes escenarios sociales, políticos, culturales y económicos. Entiendo que nuestra acción como sujetos investigadores debería estar iluminada por alertas en relación a estos ejes en las diferentes dimensiones de nuestro trabajo, rompiendo las hegemonías neoliberal y neoconservadora establecidas.

Como decía, 3 han sido los grandes giros ideológicos y epistemológicos que podemos afirmar que han marcado el camino de la investigación alternativa y que han transitado desde la marginalidad, la negación, la exclusión y la resistencia:

- El Giro Cualitativo, que supone la primera ruptura con el orden de la racionalidad positivista, cuestionando el “imperio de los números”, poniendo el foco en los procesos y no en los resultados.
- El Giro Subjetivo, que avanza hacia la centralidad del sujeto y de los procesos de subjetivación, como foco de la investigación y el respeto hacia los diferentes relatos de realidad construidos desde lo personal, en contextos socio-políticos y culturales determinados.
- El Giro decolonial, que plantea la necesidad de una epistemología “otra” que rompa con las anteriores racionalidades, en orden a reconstruir el sistema-mundo desde la diversidad y la valoración de las diferentes formas de conocimiento y de construcción de la realidad.

Hablar de Giro nos invita a pensar en cambios sustantivos en las propuestas de investigación y no solo en la aparición de nuevas metodologías, estrategias o técnicas de investigación. Se plantea un cambio de rumbo que supone pensar la realidad y a los sujetos investigados e investigadores, de una forma diferente y alternativa. El más radical de los tres, el giro decolonial, plantea un cambio esencial en las formas de conocimiento y en los modos de pensar, que reconstruya la historia y la ciencia a partir de este cambio, tal como presentamos en otro escrito (Rivas, Marquez, García & Calvo, en prensa). El cambio de mirada que se propone apunta a repensar los modos en que se ha desarrollado el conocimiento y la investigación a partir de los proyectos sociales que se han planteado ya no solo como hegemónicos, sino como los únicos válidos. Tal como lo expresa Mignolo (2007), “Repensar quiere decir desprender la lógica de las Independencias descolonizadoras de las revoluciones burguesas y socialista” (32). Esto es, se apuesta por una nueva racionalidad que haga otra lectura diferente de la realidad.

De alguna forma, este planteamiento está también presente, desde otra lógica, en el primer *Giro Cualitativo*, tal como lo plantean Denzin y Lincoln (2012) en la presentación de su Manual de Investigación Cualitativa. Afirman claramente que:

Hoy día nos urge la necesidad de mostrar cómo las prácticas de la investigación cualitativa pueden ayudar a cambiar el mundo de una manera positiva. Por eso, a comienzos del siglo XXI, es necesario retomar la promesa de la investigación cualitativa como una forma de práctica democrática Radical. (25)

Bien es verdad que estos autores incluyen en su manual el conjunto de Giros a los que me estoy refiriendo y que no siempre esta visión política que plantean ha sido paradigmática en el desarrollo de la investigación cualitativa, y aún de la subjetiva. Tal como presentaba al comienzo de este capítulo, la investigación fruto de estos giros tampoco puede sustraerse al momento histórico y al interés utilitarista, mercenario y legitimador que le caracteriza, limitando, cuando no marginando, el rol crítico que debería guiar nuestra actividad.

El giro cualitativo en educación tiene lugar a finales de los años 60, de la mano de dos etnografías que abrieron el camino: La conocida “vida en las aulas”, de Jackson (1968) y la menos divulgada en nuestro ámbito geográfico-cultural, “The complexities of an urban school”, de Smith y Geoffry (1968), ambas publicadas originalmente en el mismo año. Coinciden también con los inicios de CARE (Center of Applied Research Education), de la Universidad de East Anglia y el encuentro de lanzamiento de lo que supuso luego el auge de metodologías asociadas al Estudio de Caso, nuevas formas de entender la evaluación, y una de las orientaciones más populares de la investigación – acción. Los 70, sin duda, asistieron al alumbramiento definitivo de esta mirada y consiguió ocupar su lugar en la academia, a pesar de los fuertes ataques del neopositivismo y el desarrollo del neoliberalismo emergente de la mano de las políticas ultra- conservadoras en Norteamérica e Inglaterra, como es bien conocido.

Desde el giro cualitativo se implanta el abordaje *interpretativo*, que se convierte así en el gran motor epistemológico de este cambio, identificándose plenamente ambos conceptos. La etnografía educativa, ya mencionada, la teoría crítica, la teoría fundamentada, entre otras, se sitúan en el corazón de este cambio, dando sentido y significado a los procesos que tienen lugar. De esta forma se ve afectado no solo el trabajo científico, sino también la concepción del currículum, las ideas sobre la evaluación, la formación del profesorado, etc. En definitiva, se trata de un cambio global de los modos de entender la educación en paralelo al giro epistemológico e ideológico que está teniendo lugar. A pesar de los momentos de alta visibilidad a lo largo de estos 50 años, aún no podemos decir que forme parte de las formas de pensar de los investigadores educativos y sociales. Antes bien, para muchos sus planteamientos quedan reducidos a un cambio de estrategia, sin que se vean afectadas las creencias más profundas, tal como vengo sosteniendo. Lo cual creo que tiene efectos perniciosos sobre su credibilidad.

El inicio de los 90 asistió a un nuevo cambio propiciado por la lógica evolución, a mi entender, de la perspectiva cualitativa, aún con fuertes resabios estructuralistas, hacia la focalización en el sujeto. Este es el que conocemos como el *giro subjetivo* o *giro narrativo*, que profundiza la mirada interpretativa apuntando hacia procesos de construcción subjetiva. Para autores, como el mencionado Smith (1997), lo biográfico es producto de la coherencia con la lógica interpretativa/cualitativa, de tal forma que lo plantea como un ejercicio de honradez intelectual y compromiso moral, según el cual hay una necesaria vinculación entre lo metodológico y lo conceptual.

Hernández (2011) sitúa este giro en lo que denomina “ejercicio de reflexividad” que “puede definirse como una estrategia que garantiza una crítica de las narrativas del modernismo que se muestran cuando nos preguntamos por qué hacemos lo que hacemos en una investigación” (13). Lo cual implica tanto un método como unos posicionamientos onto-ético-epistemológicos que justifican y legitiman el quehacer de la investigación. Desde esta perspectiva, por tanto, el sujeto investigador se ve afectado por la dinámica de la investigación, poniendo en juego también, sus pro-

pías concepciones, su biografía y los principios que rigen sus acciones. En este caso la ruptura viene de la mano de autores como Bruner (2003), Connelly y Clandinin (1987), Huberman (1993) o Kincheloe (1998), que apuestan por la construcción narrativa del sujeto y de la realidad. De esta forma narración se refiere tanto a proceso (indagación narrativa) como producto de la investigación (narración propiamente dicha, de tal forma que forma y contenido se unen en un todo indisoluble (Clandinin 2013).

El sentido de cambio sigue presente en esta perspectiva. De hecho, tal como reza la máxima feminista, no hay nada más revolucionario que lo personal. Pinar (2015), que ha sufrido el ataque de la academia hegemónica, y aún e la otra, por sus posiciones heterodoxas en lo académico y en lo biográfico-personal, plantea la lucha de la subjetividad como una actividad revolucionaria, en tanto que pone en cuestión los fundamentos mismos de las consideradas verdades científicas a favor de una consideración contextualizada, colectiva, constructivista de la realidad. Desde mi punto de vista, la narrativa se constituye, desde esta misma perspectiva, en una herramienta de lucha contra el neoliberalismo (Rivas, 2014), en la medida que pone en evidencia los procesos de construcción del sujeto a partir de las dinámicas institucionales, descubriendo el proyecto social, político, económica, cultural y moral que representa.

Sin duda, tampoco el giro narrativo/subjetivo se libra de la acción colonizadora del neoliberalismo y de las políticas públicas de investigación, consiguiendo banalizar, muy a menudo, su sentido al concederle en el mejor de los casos, un valor anecdótico, ilustrador o casuístico. Su propuesta epistemológica profunda, crítica y vinculada a procesos de emancipación de colectivos sociales, es anulada. Lo cual nos obliga a un continuo ejercicio de justificación y discusión de los principios que nos mueven.

El giro decolonial puede decirse que es la propuesta actualmente en proceso de construcción, si bien se viene gestando desde principios de siglo, de la mano de la confluencia de pensadores latinoamericanos, con la concurrencia de otros provenientes de países que han sufrido procesos de descolonización (Mignolo, 2007). Lander (2000), la define de forma clara:

La “Decolonización” o “Decolonialidad” es una teoría social que critica los componentes esenciales del proyecto moderno, como la mirada unilineal de la historia en relación al progreso; la “naturalización” de las relaciones sociales y de la “naturaleza humana” de la sociedad capitalista; la naturalización de las conceptualizaciones raciales o de clase; y la obvia superioridad de los saberes científicos sobre los demás saberes, (20)

Por tanto, es una forma diferente de situarse frente a capitalismo, el patriarcado y la colonización, con un proyecto nuevo de mundo, de sociedad, de historia, de economía y, por supuesto, de educación. Se sitúa en una posición de transformación de la realidad, reconstruyendo el relato de sociedad que se ha elaborado desde las

relaciones centro-periferia y las relaciones de subalternidad que implica, también en educación (Hernández y Sancho, 2018).

La investigación, de esta forma, se convierte en una forma de resistencia política en la lucha por la emancipación y la decolonialidad. En este caso los propios procesos de investigación se plantean desde una lógica de construcción de una democracia radical y global, de forma que se rompan las reglas de juego por las que se rige el sistema-mundo, desde los ejes de la colonialidad actual. En este sentido Tuhiwai (2016), entiende la investigación como una necesidad de los pueblos (y colectivos) marginalizados y excluidos en su lucha por su reconocimiento y su emancipación. Desde una crítica radical a la investigación entendida como formas de clasificación y cosificación de los sujetos desde estándares establecidos, esta autora la reivindica como la posibilidad de hacer evidente los intereses y las maneras de conocer coloniales, así como los modos de resistencia que se ponen en juego. Hablamos de una investigación que de cuenta de los procesos de colonización ideológica, cultural, política, económica y educativa, así como de los procesos de oposición contrahegemónicos y de liberación. Pretende romper, por tanto, con la lógica protocolaria de auditoria de la ciencia actual, para reivindicar la teoría como una necesidad para generar unas narrativas “otras” capaces de transformar las realidades de las personas.

Se puede ver, por tanto, que hay formas alternativas de plantear la investigación que se mueven en las fronteras de lo establecido, en los límites de lo aceptable o aceptado desde la lógica del poder instituido, que en sucesivas propuestas han ido generando rupturas epistemológicas, metodológicas, estratégicas, ideológicas y prácticas, que nos sitúan ante una realidad “otra”, unas prácticas “otras” y unas relaciones “otras” entre los sujetos implicados en estos procesos. Desde esta perspectiva la investigación se convierte en militante, implicada y al servicio de los colectivos subalternizados y excluidos, redefiniendo el sentido del conocimiento, de las formas de conocer, de las jerarquías de relación, de las finalidades y las necesidades que se ponen en juego, y del valor de los saberes de los sujetos; de todos los sujetos. Sin duda, los retos que nos presenta como investigadores e investigadoras desde una posición no solo teórica, sino fundamentalmente moral y política, debería transformar el sentido de lo que entendemos por investigación.

#### **4. BUSCANDO EL CAMINO DE LA EMANCIPACIÓN: DE LA DISECCIÓN A LA TRANSFORMACIÓN**

Nuestro compromiso como investigadores educativos debería estar en el foco de lo que hacemos, los propósitos, los formatos y, sobre todo, las epistemologías que lo sustentan. Coincido con Nind y Lewthwaite (2018), cuando plantean la desconexión existente entre los métodos de investigación en educación y los contenidos educativos que deberían sostener. De hecho, hablan de investigaciones que se mueven de forma errática desde el punto de vista metodológico, o bien desde formatos que poco o nada tienen de pedagógicos; incluyendo las investigaciones estadísti-



cas, por mucho que sean las mayoritarias. En este sentido, proponen apostar por una perspectiva socio-cultural y constructivista en la investigación que proporcione contenido pedagógico a la investigación. Podemos decir que investigar es también una forma de educar, lo cual nos somete a los sujetos investigadores a una responsabilidad moral, además de profesional y académica.

En definitiva, esta es una apuesta por pensar en la posibilidad de una investigación transformadora. En concreto, estas autoras plantean que se alinean “con el principio sociocultural para reconocer tanto la riqueza del contexto como la importancia del conocimiento negociado que es transformador para quienes están implicados en la formación de los métodos” (Nind & Lewthwaite, 2018: p.400). Por tanto, no todos los modos de investigar serían aceptables en términos pedagógicos y de transformación; y en particular sitúan el diálogo como un principio fundacional de su propuesta metodológica en la que tanto investigadores como docentes y aprendices aprenden mutuamente unos de otros. Este planteamiento nos ofrece un buen punto de partida para concluir, en tanto que nos enfrenta a nuestro fundamento como educadores, al tiempo que investigadores: el sentido de lo educativo, la búsqueda del sentido y la construcción del conocimiento compartida e interactiva. Podemos decir que forma y contenido van juntas, y no podemos desvincular la investigación del contenido de la misma, la educación.

En este sentido es en el que planteo la necesidad de reconducir y reconstruir la investigación educativa desde un sentido pedagógico, político, ideológico y social. Los giros que he desplegado, si bien de forma muy sintética, hablan de vías alternativas que avanzan hacia una investigación cada vez más emancipadora. El giro decolonial, en particular, hunde sus raíces en las propuestas de Freire, Fals Borda, la teología de la liberación y otras propuestas teóricas y metodológicas que ponen el foco en otro relato de sociedad y de mundo.

En esta trayectoria, el positivismo representa la perspectiva forense de la investigación. Está orientada hacia la disección de la realidad en la búsqueda de sus unidades mínimas, para buscar las relaciones causales que certifiquen su estado. Básicamente, siguiendo en parte a lo que plantea De Sousa (2019), podemos plantear 3 grandes ejes que motivan esta forma de entender el conocimiento y la realidad: la comparación, la taxonomización y la destrucción del objeto. En definitiva, la perspectiva “extractiva” a la que ya me he referido. La realidad se entiende como un objeto, independiente de los sujetos con los que interacciona, y que solo puedo conocer diseccionándolo en sus componentes. Lo cual se asemeja bastante al trabajo de un forense. Destruir para conocer, la clasificación o la taxonomía como formas de organización de la realidad para hacerla manejable, y la comparación como instrumento para legitimar la estandarización y las dinámicas de homogeneización que permiten mantener el pensamiento hegemónico. No hay transformación en este enfoque. Más bien se deriva esta posibilidad a la racionalidad técnica que se deriva de esta perspectiva, en su peculiar manera de entender las relaciones teoría – práctica.

Estos ejes están presentes también en mucha investigación que se califica de cualitativa e interpretativa, en tanto se ponen en juego nuevas metodologías, pero no se cambian las lógicas epistemológicas. De hecho, esta propuesta de investigación mantiene la lógica de la búsqueda el dato y la idea de informantes que son capaces de ofrecerlos. Por tanto, se mantiene una idea sobre la realidad como algo ajeno al sujeto, a la que puedo acceder a partir del “descubrimiento” de lo que se esconde en los relatos de los sujetos. En este sentido sigue estando el foco en el sujeto investigador y en su capacidad de interpretar unas evidencias a partir de su manejo de las teorías académicas y científicas. La jerarquía de saberes se mantiene, así como las voces autorizadas y las autorías legitimadas desde una posición de poder.

El paso necesario, por tanto, debe ir en la reconstrucción de del conocimiento que se pone en juego y el modo como dialoga con otros conocimientos desde una relación horizontal y paritaria. Lo que De Sousa califica como la descolonización del saber (2010), esto es, el reconocimiento de otras epistemologías, de otras formas de conocer, elaboradas en contextos periféricos, que entran en diálogo para construir una realidad nueva, basada en el respeto, la democracia participativa radical, la valoración de toos los saberes histórica y socialmente construidos, y la participación paritaria de todos los sujetos implicados en el proceso. Se pone en juego el principio de la diferencia para construir otro pensamiento a partir de lo que Walsh (2007) define como buscar la unidad en la diferencia. Esto es, “una reformulación y perspectiva que no llevan simplemente a poner el conocimiento en diálogo sino a adoptar un posicionamiento crítico sobre esos conocimientos ante los objetivos del proyecto de transformación.” (58)

Esto supone cambiar las instancias de decisión en la investigación a favor de los sujetos implicados y sus necesidades de mejora de sus condiciones de vida. En particular es necesario cambiar las relaciones de poder en relación a las finalidades, los contenidos, los procedimientos y los resultados, actualmente en manos de intereses políticos, prácticas de control y necesidades espurias, alejadas de las realidades que se viven en los contextos particulares. El punto central de este cambio es el reconocimiento del valor de otras formas de conocer, de otros contenidos en el conocimiento y de otras prácticas sociales, culturales, económicas y políticas. Hablo, por tanto, de una investigación vinculada a contextos particulares y a los sujetos que en ellos habitan, de los que emergen tanto los focos como los intereses y el contenido mismo de la investigación, como el modo de garantizar procesos de transformación y cambio.

En primer lugar, por tanto, planteo, en relación a esta propuesta, la necesidad de generar un espacio de discusión pública en torno al sentido de la investigación y a sus finalidades, que vincule a los diferentes colectivos implicados en el quehacer educativo. Lo cual, en relación a la educación, es hablar de un gran sector de la sociedad en tanto que esta es una actividad pública, colectiva y universal (sin ánimo de ser pretencioso). Esto supone generar un diálogo necesario entre los diferentes colectivos, grupos étnicos, religiosos, económicos, etc. de cara a establecer el respe-

to y el reconocimiento necesario para todos ellos. La construcción de un modelo de ciudadanía democrática, entre otras cosas, precisa de tres condiciones: identidad, reconocimiento y participación. Esto es, sentirse parte de un contexto social, cultural y político, ser reconocido como tal y tener la posibilidad de actuar y participar en paridad en ese espacio público. La investigación y la educación forman parte de este espacio público, de tal forma que los sujetos tienen el derecho a ser parte de la construcción del mismo. Lo cual implica el reconocimiento de la *diferencia* como parte constituyente necesaria.

El contenido de la investigación, en segundo lugar, responde a la necesidad de transformar los procesos educativos de acuerdo al debate público y democrático anterior, vinculado con la necesidad de los contextos particulares, de construir su espacio de participación y construcción colectiva como parte de proyecto más amplio de sociedad y de mundo. Desde esta perspectiva se hace necesario pensar en otros focos vinculados a las prácticas sociales de tipo disruptivo o de resistencia que permitan avanzar conjuntamente en la construcción de una realidad educativa "otra". Surgen necesariamente cuestiones como la recuperación de la *subjetividad* entendida como una construcción colectiva en entornos sociales, políticos y culturales determinados (Harré, 1983)

Las cuestiones en torno a los procedimientos, en tercer lugar, se derivan necesariamente de las dos cuestiones anteriores, y sitúa el diálogo en el corazón de los procesos de investigación. Se establece una relación política diferente entre los sujetos investigadores e investigados, subvirtiendo las jerarquías tradicionales de acuerdo a otro posicionamiento en relación a la verdad, la información, el dato o las categorías. Incluso también en relación a las peculiares relaciones entre la autoría, los autorizantes y los autorizados en el conjunto de relaciones que se establecen en relación a la ética implicada en el conocimiento emergente. El método como estrategia política y relacional que afecta a los sujetos en sus sistemas de pertenencia, de identificación y de participación. Una investigación que transforma es una investigación en la que los sujetos se sienten concernidos, no solo como informantes, sino fundamentalmente como participantes y, más aún, como constructores de sentido.

Por último, los resultados también se ven afectados en su consideración transformadora. En primer lugar porque no podemos hablar de resultados en el sentido positivista. Esto es, como el logro de una confirmación o una validación de un planteamiento teórico, o como descubrimientos o "hallazgos", como gusta decir en los protocolos académicos actuales. Antes bien, estos se vinculan con los sujetos y sus contextos y las posibilidades de cambio y transformación de los mismos. Esta perspectiva nos remite a la idea de *comunidad* como responsable de esto que podríamos calificar como resultados. Se rompe la lógica individualista y bancaria de la investigación para entrar en una dimensión comunitaria, democrática y colectiva.

Desde esta posición entiendo que la pregunta con la que iniciaba esta reflexión, tendría otra respuesta bien diferente. No solo porque realmente habría condiciones

para que la investigación incidiera de forma significativa en los cambios educativos y sociales, sino por que la misma investigación sería parte de los procesos de transformación como un actor necesario.

## REFERENCIAS

- Agalianos, A. B. (2003). Is there an emerging European education research space? *European Educational Research Journal*, 2(1), 180-188.
- Buner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. México: Fondo de cultura económica.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1987). On narrative Method, Biography and Narrative Unities in the Study of Teaching. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 21, 130-139.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeir, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- De Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (2012). Prefacio. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de Investigación cualitativa. Vol I: El campo de la investigación cualitativa* (pp. 23-42). Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. Z. y Lincoln, Y. S. (Coords.) (2012-2108). *Manual de investigación cualitativa (vols. I-V)*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (ed.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2004). *Terror of Neoliberalism. Authoritarianism and the eclipse of democracy*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid: Tecnos.
- Harré, R. (1983). *Personal Being: A Theory for Individual Psychology*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Hernández, F. y 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), 15-29.
- Hernández, F., Sancho, J. & Creus, A. (2010). Becoming University Scholars: Inside Professional Autoethnographies. *Journal of Research Practice*, 6(1), Article M7. Recuperado de <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/204/188>.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teacher College Press.
- Jackson, P. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kincheloe, J. (1998). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Dordrecht: Springer.
- Kush, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Liotard, J. (1994). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.



- Martínez, J. B. y Fernández, E. (2018). *Ecologías del aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2018). Methods that teach: Developing pedagogic research methods, developing pedagogy. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(4), 398-410.
- Paraskeva, J. M. (2018). Against the Epistemicide. Itinerant Curriculum Theory and the Reiteration of an Epistemology of Liberation. En M. Uljens & R.M.M. Ylimaki (coords.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education* (pp. 199-213). New York: Springer.
- Paraskeva, J. M. (Ed.) (2009). *Unaccomplished Utopia NeoConservative Dismantling of Public Higher Education in the European Union*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Paraskeva, J. y LaValle, Th. (2015). *Transformative Researchers and Educators for Democracy. Dartmouth Dialogues*. Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers.
- Paraskeva, J.M. (2015). *Curriculum Epistemicide Towards An Itinerant Curriculum Theory*. London: Routledge.
- Pinar, W. (2015). *Educational experience as lived. Knowledge, history, Alterity*. New York: Routledge.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, J.I. (2008). Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5), 41-58.
- Rivas, J.I. (2013). El paso del cangrejo en el baile de las reformas: “Lomceando” la Educación Pública. *Ateneo del Nuevo Siglo*, 19, 54-57.
- Rivas, J.I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis*, 7(14), 99-112.
- Rivas, J. I. (2015). La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación. En M. Aparicio, & I. Corella (eds.), *Educación permanente: prácticas educativas de libertad y experiencias emancipadoras* (pp. 39-51). Xátiva: Ediciones del instituto Paulo Freire España.
- Rivas, J.I. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa. En A. Melo, I. Espinosa, L. Pons, & J. Rivas (eds.), *Perspectivas decoloniales sobre educación* (pp. 23-60). Santa Cruz, Br. / Málaga, Esp.: Editora Unicentro / Umaeditorial.
- Rivas, J.I., Marquez, M.J., Garcia, M. & Calvo, P. (en prensa). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social. Rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J. Sancho, F. Hernandez, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas, & A. Ocaña (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro.
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Smith, L. M. (1968). *The complexities of an urban classroom. An analysis toward a general of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Smith, L. M. (1997). Learning to do, teaching to do. *Annual Meeting of the American Research Association*. Chicago, Ill. : American Research Association.



- Sparkes, A. (2013). Qualitative research in sport, exercise and health in the era of neoliberalism, audit and New Public Management: understanding the conditions for the (im)possibilities of a new paradigm dialogue. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5(3), 440-459.
- Springer, S. (2016). The violence of neoliberalism. En S. Springer, & K. & Birch, *Handbook of Neoliberalism* (pp.. 153-163). New York & London: Routledge.
- Springer, S. & Birch, K. &. (2016). *Handbook of Neoliberalism*. New York & London: Routledge.
- Torres, C. A. (2014). Las universidades públicas y el sentido común neoliberal: siete tesis iconoclastas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 18-31.
- Tuhiwai, L. (2016). *Descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. London: LOM.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto.

## ESTUDIOS Y ENSAYOS

# El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico\*

## *Recognition of university research activity as a mechanism for regulating the academic market*

José Luis San Fabián Maroto<sup>1</sup>

**Recibido:** 20 de noviembre de 2019 **Aceptado:** 12 de diciembre de 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** San Fabián, J. L. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 23-44

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>



<sup>1</sup>José Luis San Fabián Maroto 0000-0002-8149-7797

Universidad de Oviedo

[jlsanfa@uniovi.es](mailto:jlsanfa@uniovi.es)

*“Nada vale la ciencia si no se convierte en conciencia”* (Carlo Dossi, 1849-1910)

### RESUMEN

Durante los últimos años se han implantado en las universidades de forma generalizada políticas de evaluación y reconocimiento de la actividad investigadora, cuyos fundamentos y efectos son objeto de revisión en este artículo. La producción científica se ha convertido en un criterio clave para la promoción individual del profesorado, el prestigio y la calidad de las universidades y, en consecuencia, en una de sus principales fuentes de poder y legitimación. Ello ha incidido en las dinámicas institucionales, modificando las relaciones entre los profesionales y sus hábitos investigadores a través de lo que se ha denominado cultura del impacto. A partir de un análisis crítico que evidencia los efectos perversos de los sistemas de evaluación implementados, se reflexiona sobre los principales dilemas que plantean y se realiza un conjunto de propuestas dirigidas a combatir lo que puede considerarse como la reforma encubierta más profunda de la universidad en estos últimos años.

**Palabras clave:** universidad; reconocimiento de la actividad científica; evaluación de la calidad investigadora; cultura del impacto

### ABSTRACT

During the last years, policies of evaluation and recognition of the research activity have been implemented in universities, whose foundations and effects are subject to revision in this article. The scientific production has become a key criterion for the individual promotion, the social prestige

\* Este artículo deriva de una conferencia titulada El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria ¿estímulo o freno? impartida por el autor en el 5º Congreso Internacional de Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Hidalgo, Pachuca (México).

and the quality of the universities, and consequently in one of its main sources of power and legitimation. This has influenced the institutional dynamics, modifying the relationships between professionals and their research habits through what has been called impact culture. From a critical analysis that shows the perverse effects of the implemented evaluation systems, the author reflects on the main dilemmas raised, in order to make a set of proposals aimed at acting against what can be considered the most relevant covert reform of the university in these years.

**Keywords:** university; recognition of scientific activity; evaluation of research quality; impact culture

## 1. EL DEBATE SOBRE EL RECONOCIMIENTO, SUS POLÍTICAS Y EFECTOS

La producción de conocimiento científico, esto es, la investigación, es una de las funciones básicas de la universidad, junto con la transmisión de ese conocimiento a través de la docencia. Las políticas de reconocimiento, a través de la evaluación de la producción científica, no solo se han convertido en el principal instrumento para el acceso, estabilización y promoción del profesorado universitario, sino que además configuran la propia profesión, condicionando las relaciones entre investigadores, su financiación y formación, las metodologías científicas, los procesos de difusión e impacto de los resultados, el acceso a cargos académicos y de gestión, la formación de doctores, etc.

En el ámbito de la filosofía existe un debate sobre el reconocimiento como una necesidad humana vital, donde su negación equivaldría a una forma de injusticia (Grueso, 2017). Muchos conflictos sociales son conflictos de reconocimiento y numerosos movimientos sociales surgen, en buena parte, por la falta de reconocimiento de una identidad colectiva (de clase, género, etnia, sexual...). La sociedad es un sistema al que los ciudadanos contribuyen con su esfuerzo esperando recibir a cambio servicios, derechos, garantías... y un reconocimiento de sus valores. Aquí nos referimos a un aspecto específico de este reconocimiento, el vinculado al desempeño laboral, a la identidad profesional si se prefiere, atravesada necesariamente por esas otras identidades colectivas.

El acceso y promoción en la carrera profesional universitaria se lleva a cabo a través de sistemas de reconocimiento de méritos de carácter racional-burocrático. Su finalidad explícita es asegurar la racionalidad del sistema en términos de calidad, igualdad y servicio a la sociedad. Sin embargo, su aplicación puede producir efectos no deseados pervirtiendo dicha racionalidad. Esto lleva a preguntarnos ¿cómo se define el mérito investigador?, ¿cómo es evaluado?, ¿cuáles son sus efectos?

Basándose en los dos modos de producir conocimiento definidos por Gibbons et al. (1997), Lya Sañudo (2017) señala que en el Modo 1, producido mayormente en la universidad y centros de investigación reconocidos, los posibles usuarios prácticos y agentes de decisión tienen poco acceso al conocimiento producido, ya que la difusión se realiza principalmente en medios especializados con una dinámica propia que es independiente de la demanda para resolver problemas. La distribución se realiza prioritariamente dentro y para el gremio especializado de la disciplina. En

el Modo 2, la investigación no está institucionalizada, el conocimiento se produce en los lugares más diversos y es distribuido de acuerdo a los intereses de distintos agentes, cuya relación con los usuarios es intensa y estrecha, lo que permite una distribución de los resultados dirigida a las organizaciones sociales con las que interactúan. En esta segunda lógica, de acuerdo a Gibbons, et al. (1997), la innovación producida en los procesos de investigación posibilita la solución de problemas a partir del trabajo colaborativo entre científicos y usuarios. La creatividad se propicia dentro del grupo de investigación y los usuarios, asociada a la comunidad a la que está dirigida, sus condiciones, potencialidades y limitaciones; contribuyendo al empoderamiento de la comunidad, no a ampliar la brecha social.

### 1.1. El estilo de producción indexada

Dado que la producción indexada ha adquirido un rol destacado en la construcción de la identidad intelectual universitaria, necesitamos preguntarnos por las características de este estilo de producción. En la década de los 70, en los EE.UU. se empezaron a aplicar de forma generalizada sistemas de evaluación para la asignación de fondos, subvenciones e incentivos de investigación. Desde entonces, los gobiernos y las universidades de numerosos países han ido implantando diversos sistemas de evaluación de la producción investigadora, creando organismos y agencias de evaluación y acreditación, e incorporando nuevos procedimientos y herramientas (revisión por pares, indicadores de impacto, índices bibliométricos, etc.).

A mediados del siglo pasado, el Dr. Eugene Garfield fundó el Institute for Scientific Information (ISI), que posteriormente pasó a manos de la empresa Thomson Reuters Science, una división de Thomson Reuters Corporation autodefinida como “la fuente líder en el mundo en información inteligente para investigadores” (Herrán y Villena, 2016). Su producto estrella, la Web of Science (WoS), provee cobertura a las principales revistas de mayor influencia en todo el mundo. En 1955 Garfield revolucionó la investigación científica con el concepto de indexación de citas e investigaciones (Journal of Citation Report, JCR), donde el factor de impacto de una revista es el cociente entre el número de citas recibidas de artículos publicados en varios años anteriores y el número total de artículos publicados por la revista en esos años<sup>1</sup>. Las revistas que están incluidas en la WoS corresponden a las que años anteriores estaban en el listado del ISI.

Un problema es que la ISI era altamente selectiva y restrictiva, en cuanto a idioma, dominio geográfico, campo disciplinar, etc., de forma que la producción científica de muchos países, mayormente no anglosajones, y de algunas áreas, como las de Ciencias Sociales, quedaban infrarrepresentadas. En 1997 se genera un proyecto piloto para la publicación electrónica cooperativa de revistas científicas en Internet, el Scientific Electronic Library Online (SciELO), especialmente desarrollado para

1. La Web of Science es un índice académico de citas en línea provisto hasta hace poco por la empresa Thomson Reuters a través de su plataforma Web of Knowledge. Actualmente la plataforma WoS ha sido adquirida por la empresa Clarivate Analytics (Onex Corporation y Baring Private Equity Asia).

responder a las necesidades de comunicación científica en los países en desarrollo y particularmente de América Latina y el Caribe, como una solución para facilitar la visibilidad y el acceso universal a su literatura científica, contribuyendo a la superación del fenómeno conocido como ‘ciencia perdida’. Aun así, la presencia iberoamericana en ESCI es secundaria. Los investigadores del primer mundo apenas citan la producción latinoamericana o de países no anglosajones, porque no aparecen en los medios que ellos toman en consideración ni en los sistemas de indexación internacionales (Gibert-Galassi, 2013). Según este sociólogo chileno, las instituciones y practicantes de las ciencias sociales han sido históricamente dependientes de sus contrapartes en los Estados Unidos, Francia, Inglaterra... en términos de ideas, conceptos, teorías y métodos, en un estado del arte caracterizado como dependencia académica del sur respecto al norte. Hoy existe una polarización entre dos estilos (ISI y SciELO) según países y disciplinas, y aunque la producción de las ciencias sociales latinoamericanas se ha incrementado de forma exponencial durante las últimas dos décadas, sus productos tienen aún baja visibilidad y ocupan un lugar subordinado en el mundo académico (Gibert-Galassi, 2015, pp. 30).

Las características básicas de la evaluación basada en la indexación –“isificación”– son:

- a. Su carácter formal. El contenido de los artículos es considerado cada vez menos relevante, lo que se valora es la calidad del medio en que se publica, más que el producto mismo se tiene en cuenta el índice de impacto de la revista en la que se publica. Al aplicarse masivamente, la evaluación de la investigación tiende a degenerar en un proceso burocrático. Lo que se controla es el ajuste formal de las publicaciones a unos estándares dependientes del prestigio del medio publicado, no del producto en sí. Si el medio o canal de difusión es de calidad contrastada, se considera que no es necesario juzgar de nuevo el contenido; de forma que puede haber artículos valiosos que se desechan porque se han publicado en revistas de reducida difusión, y viceversa, por qué no.
- b. Se trata de una evaluación subsidiaria. No se evalúan informes de investigación, solo publicaciones. Por lo general, la atención se centra en el número de “éxitos” que los investigadores pueden mostrar, como el “factor de impacto” y otras medidas de rendimiento que las revistas aplican para dar cuenta de su valor y utilidad.
- c. Emplea de forma sistemática la evaluación por pares, “peer review”, en su doble vertiente, ex ante (proyectos de investigación, becas, contratos) y ex post (sexenios, acreditación, proyectos de investigación, programas, instituciones), siguiendo criterios fijados por los comités editoriales de las revistas. En realidad, quienes evalúan son las revistas y sus revisores. “Las revistas académicas de punta forman parte de sistemas que definen el conocimiento al aprobarlo en nombre de los expertos que revisan o editan lo que se publica. A través de las revistas académicas, los descubrimientos científicos son “autorizados” en el sentido weberiano de autoridad” (Post et al. 2013, pp. 4).



d. Se impone una modalidad de formato, el artículo, excluyéndose en la práctica el resto, como libros y monografías, que han supuesto hasta ahora un 40% de las publicaciones en CC.SS.

El uso de factores de impacto y rankings para evaluar publicaciones, instituciones e investigadores es relacionado por Post et al. (2013), editores de la revista *Comparative Education*, con cuatro movimientos:

- La racionalización del conocimiento experto, asumido como una característica inherente a la autoridad burocrática.
- La política de regulación y control de la educación superior, que se manifiesta en el nuevo “gerencialismo” y sus intentos de evaluar la investigación.
- Las políticas de precios y finanzas de las editoriales académicas comerciales, que han dejado de ser financiadas por suscriptores individuales.
- Las expectativas de generar una actuación cada vez más dramática por parte de los editores de revistas académicas (“cosmetólogos”), aun cuando estos se vean a sí mismos más como anfitriones de la convivencia y del pensamiento que como empleados de línea en una fábrica de currículos.

Gibert-Galassi (2015, pp. 25-26), tras realizar un análisis de la producción indexada en CC.SS. en cinco países —Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México—, concluye que la tensión entre las múltiples tareas que deben enfrentar los académicos, el equilibrio entre la vida personal y la vida laboral, y la sobrecarga laboral contribuyen a la “precariedad de las identidades académicas”, generando fragilidades en el ámbito:

- a) Ontológico: la fragilidad de “ser” académico, tensionado entre la angustia académica de producir para obtener fondos y el estar permanentemente compitiendo y exponiendo en congresos y otras actividades.
- b) Cuasi-legal: en el régimen neoliberal la disminución del financiamiento público para investigación ha hecho posible el recorte de las nóminas y la contratación o recontractación de muchos académicos que ayer tenían puestos estables en puestos esporádicos o de tiempo parcial.
- c) Reputacional: la fragilidad del estatus del académico y de la propia universidad, que en función de los rankings pueden caer en el escalafón, perder reputación y, con ello, las matrículas o las donaciones, generándose un círculo de retroalimentación con las fragilidades citadas.

Para este autor, el fenómeno mundial de la indexación de las publicaciones científicas se vincula a la racionalidad capitalista de la ciencia, lo que se manifiesta en “la precarización del empleo, la orientación productivista del enfoque neoliberal y el rol del dinero en algunas disciplinas, ya sea por el lado de los productos (como la biotecnología) o los servicios (como la economía y la ciencia política)” (op.cit, pp. 26).

La irrupción en la academia de las publicaciones en acceso abierto (Open Access) presumía que iba a romper el monopolio de las grandes empresas editoriales y a transformar el modo imperante de difusión basado en revistas indexadas fundamentalmente entre colegas y expertos (modo 1), al abrir el acceso del conocimiento a través de bases de datos, revistas electrónicas, blogs, que son puestos al día constantemente y consultables por todo el mundo (modo 2). Sin embargo, el acceso abierto no ha modificado de forma sustancial la distancia entre los teóricos y los prácticos: sigue siendo un acceso restrictivo a grupos que carecen de in/formación necesaria para su selección y utilización. Como indican Post et al. (2013), varias revistas electrónicas, que empezaron de libre acceso, ahora cobran a las bibliotecas cientos de dólares. Se da la paradoja de que se admite el valor de la publicación en abierto para difundir la investigación, pero no siempre se reconoce su valor científico en los procesos de evaluación, excepto si es una revista OA incluida en WoS (Giménez Toledo, 2014). Mantener como referencia casi obligada las bases de datos de WoS o Scopus para la valoración positiva de una contribución científica restringe de facto las posibilidades de que los investigadores decidan publicar en revistas de acceso abierto.

La evaluación de la investigación constituye el principal instrumento para estabilizarse y promocionar en la academia, donde WoS (Web of Science) y Scopus (Elsevier) son el “epicentro” de un sistema sobre el que giran otros subsistemas como el político (las universidades), el productivo (campos y áreas científicas) y el gestor (las revistas y las agencias de evaluación). El JCR se ha convertido, en la práctica, en un sistema único y excluyente para el reconocimiento de trabajos, personas, departamentos, centros universitarios y de las propias revistas (Herrán, 2012; Herrán y Villena, 2016). Este sistema de evaluación de la productividad científica está cambiando los hábitos del profesorado universitario. Los investigadores, en lugar de tener como objetivo de su actividad científica descubrir nuevos conocimientos, han de orientarla necesariamente a obtener el mayor número de publicaciones consideradas como valiosas por dichos indicadores (Torres López, 2013). Refiriéndose a México, Rincón Ramírez (2017, pp. 86) afirma que la imposición de las políticas públicas destinadas a la evaluación de los académicos forzó la producción del conocimiento, más por la necesidad de no ser excluidos y marginados de las “bondades” que otorgan los diversos programas de estímulos que por la importancia de abordar problemas concretos de la realidad social. No importa mucho lo que se produce ni para qué se produce, sino producir para estar dentro de los sistemas de estímulos. ¿Cuáles son los efectos en las “dinámicas institucionales” de este modo de producción?

## **1.2. Incidencia del sistema de impacto en las dinámicas académicas universitarias**

Los rankings de revistas, a través de los esquemas de medición del desempeño, contribuyen a la prevalencia de la performatividad en la vida y los procesos de investigación de muchos académicos. A partir de la literatura sobre la identidad, Gendron (2008) relata la construcción del actor académico –academic performer–

a través de los rankings de revistas, en términos de actitudes y comportamiento, sostenido mediante prácticas de medición del desempeño que influyen significativamente en la forma en que se concibe y se lleva a cabo la investigación, ejercitando una influencia restrictiva en la libertad académica. Los científicos, como intérpretes o ejecutantes, están fundamentalmente preocupados por establecer y mantener su reputación, y esta búsqueda de reputación genera tensiones entre la innovación y la conformidad. La productividad “publicacional” no tiene mucho que ver con el objetivo de la actividad científica, descubrir nuevos conocimientos, y, paradójicamente, el énfasis excesivo en la medición del desempeño y en el ranking de las revistas puede traducirse en un estancamiento intelectual. Según este autor (op.cit, pp. 19), “la generación perpetua de la incertidumbre en las ciencias es supervisada y controlada a través de este sistema formal que asegura que la investigación nunca llega a ser demasiado ‘original’. La innovación y la novedad se atenúan así siempre por las exigencias del sistema de control”.

Tras una amplia revisión de la literatura sobre la impronta del paradigma dominante de evaluación en este ámbito, Manzano-Arrondo (2017) señala la debilidad de los supuestos en los que se asienta el uso de la TRC (tasa restringida de citación) y de los rankings; las consecuencias indeseables en términos de adaptación estética e incluso de fraude en torno a la producción científica; el deterioro de los principios rectores que se le suponen a la ciencia; un profundo desequilibrio de trato entre regiones, idiomas, disciplinas y enfoques, y efectos psicológicos y laborales negativos derivados de la instrumentalización del personal universitario. Verónica Walter (2017, pp. 16), al analizar los sistemas de evaluación del trabajo universitario en Argentina y España, concluye que “las políticas de evaluación constituyen dispositivos hegemónicos de regulación del campo universitario que operan como instrumento racionalizador de recursos; herramienta de asignación de posiciones, clasificación y jerarquización de los actores en el espacio universitario y dispositivo generador de prácticas académicas”. Esta autora advierte que los procesos de evaluación propician formas de organización del trabajo académico caracterizadas por el individualismo, las acciones estratégicas, el simulacro, la competencia, la burocratización y el estrés, concluyendo que la evaluación constituye un instrumento de subjetivación que configura particulares formas de habitar la universidad. Desde un enfoque de origen foucaultiano, Saura y Bolívar (2019) describen la construcción del “sujeto académico neoliberal” y las nuevas subjetividades académicas vinculadas a los actuales modos de gobernanza digital que utilizan un “régimen de cuantificación” para construir “sujetos académicos bibliometrificados y digitalizados”.

De manera más específica, destacamos a continuación los principales efectos del modo de producción indexado en el trabajo universitario:

- a) Las prácticas de escritura y publicación académicas se ven inscritas en las reglas de un juego de saber-poder que descalifica ciertas formas discursivas y privilegia otras, con el objetivo de uniformar la producción académica y de ajustar las publicaciones a estándares internacionales; un régimen de verdad sobre aquello

que puede o no llamarse escritura académica (Ortiz, 2013). Se impone un estilo narrativo minimalista –“esquematismo científico”–, con un número de páginas y una estructura establecida por los libros de estilo de los consejos editoriales. Este estilo, consistente en subdividir una investigación hasta la mínima unidad publicable, limita la capacidad de reflexión crítica y el análisis en profundidad de los temas. La presión para publicar en determinadas revistas como condición para promocionar conduce a la obsesión por publicar prematuramente, a la publicación compulsiva: escribir lo que sea con tal de que se publique. “La periodicidad y cantidad de los programas de evaluación desalienta los trabajos de investigación de largo plazo, que frecuentemente son desplazados por proyectos de corto alcance” (Buendía et al., 2017, pp. 982).

- b) Las revistas internacionales de impacto promueven el dominio de determinados paradigmas de investigación y dificultan la difusión de paradigmas heterodoxos. Las revistas científicas se convierten en algo intocable, indiscutible, en vez de ser foros de interlocución y debate académico. Se ejerce una propagación de los modelos de investigación positivistas desde el campo de las Ciencias Naturales al de las Ciencias Sociales, en sus aspectos formales y metodológicos, generando una estandarización marcada por la impostura de las Ciencias Técnicas (ingenierías, biología, etc.), que imponen su metodología y formato de producción como hegemónicos para el conjunto de las ciencias. Las agencias de evaluación actúan como tribunales inquisitoriales de metodología que institucionalizan una forma o versión de la ciencia (Cheek, 2013).
- c) Otra consecuencia de esta noción de impacto es la “cultura de la citación” (Wouters, 1999). La concepción de la cita como moneda de pago (reconocimiento del valor del trabajo de un autor consultado para la investigación), como proceso cognitivo, como acto persuasivo o como concepto simbólico, alimenta numerosos debates y estudios que han tratado de identificar las motivaciones para la citación, validar la relevancia de las citas o demostrar la inutilidad de las citas como medidas de calidad (Arencibia y de Moya Anegón, 2008). Se hace manipulación para alterar el índice de citación. Surgen los círculos de citas (“yo te cito, tú me citas”), revistas que remiten las referencias de sus artículos publicados a investigadores que trabajan temas afines con la finalidad de incrementar sus índices de citación. “Hay editores que están haciendo auténtica ‘ingeniería del índice de impacto’, de manera que recomiendan o incluso exigen a los autores citar artículos publicados en su revista (más en concreto, de los dos últimos años), si es que quieren publicar en ella” (Palomero Pescador, 2010, pp. 1).
- d) Existe una contradicción entre la tendencia de la investigación a conformar equipos y los programas de estímulos orientados individualmente; se predica colaboración pero se practica competición, lo que enrarece las relaciones profesionales. “Desde un punto de vista colectivo, las dinámicas hegemónicas contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente, aislando a los profesores de modo que se dedique ‘cada cual a lo suyo’, atentando contra lo común del trabajo y dejando a los docentes ‘a

la deriva, expuestos por separado, en solitario a las exigencias de productividad” (Walter, 2017, pp. 17). En referencia a las carreras de sociología de las universidades públicas en Bolivia, Torrez (2013, pp. 109) describe el escenario como campos de lucha política donde predominan intereses de cuño corporativo, sectoriales o de grupo, subordinando la propia gestión académica: “Las carreras de sociología y sus diferentes tribus universitarias operan en campos de disputa política donde se concentra el poder y se acumulan los conflictos en torno a intereses eminentemente corporativos/grupales”, y no como comunidades científicas dedicadas al debate, la investigación y la reflexión sobre la ciencia. La propia autoría colectiva puede verse pervertida por la estructura de poder universitario, apareciendo profesores o gestores como autores de artículos que se publican en su departamento o grupo, aunque su implicación real en dichos trabajos sea mínima.

- e) Se promueve una desvaloración y precarización de la docencia respecto a la investigación. El peso que se otorga a los méritos de investigación en forma de publicaciones en revistas es desmedido, cuando la mayoría de aspirantes a la universidad son contratados por necesidades docentes. La interacción entre la dedicación docente y la dedicación investigadora, en vez de adquirir un carácter complementario, genera tensiones entre ambas funciones, acentuadas con la aplicación de un sistema de incentivos a la investigación desequilibrado, que actúa en detrimento de la docencia, de forma que se asigna mayor “carga docente” a quienes muestran menos méritos investigadores, generando un círculo vicioso: al que más tiene más se le da, con el consiguiente deterioro de la atención a la docencia y al estudiante.
- f) La investigación se aleja cada vez más de la práctica y de los problemas de los prácticos. Mientras que los grupos de profesionales centran más su investigación en los contextos de aplicación y a difundirla en sus redes formales e informales, los ámbitos universitarios tienden a hacer investigación dirigida a educación superior y a publicar preferentemente en revistas indexadas internacionales. Se impone una determinada concepción de “transferencia del conocimiento”, que se identifica con la publicación en determinadas revistas académicas. Sin embargo, la transferencia e impacto de un artículo educativo puede ser mayor en una revista “profesional” de carácter nacional accesible al profesorado o responsables educativos que en una revista científica internacional en otro idioma consultada por académicos. Las dificultades para incorporar a los prácticos en la investigación universitaria contribuyen a su baja incidencia en la mejora de la práctica social (Sañudo, 2017). Hay una escasa valoración de la perspectiva local de la investigación, cuyo alcance más restringido suele ser considerado como un indicador negativo, cuando podría ser indicador de una relación entre la investigación y los problemas sociales. El resultado es un conocimiento con bajo sentido y compromiso social, carente de una agenda de reivindicación de las necesidades más sentidas de los sectores marginados, desprotegidos y excluidos (Rincón Ramírez, 2017).
- g) El “pago por paper” se ha convertido en práctica generalizada (Opazo, 2017). Muchas revistas exigen pagos para revisar, traducir o publicar artículos, de for-



ma que la capacidad investigadora se ve condicionada por el poder adquisitivo de los autores. A más publicaciones más recursos para investigar, creándose un círculo vicioso. Ello condiciona la identidad del profesional universitario, presionado por la necesidad de mostrar resultados y cuyo rol se encuentra en tránsito del docente-investigador al publicador-evaluador, dado que su prestigio y honorarios provienen de su visibilidad en las revistas para publicitarse y poder acceder a fuentes de financiación públicas y privadas. Para Julianne Cheek (2013), recibir financiación externa para llevar a cabo la investigación no es un acto neutral, los investigadores sufren cada vez más presión para asegurar la financiación y esta presión convierte la investigación en un bien que se compra y se vende. Por otra parte, el incremento del número de investigadores no se ve correspondido por el volumen de recursos, lo que conduce a una situación de embudo y genera desigualdad: “las repercusiones de los premios, ‘estrellas’ y ‘medallitas’ de los distintos programas son inequitativos y estratifican a los académicos, quienes compiten en desigualdad de condiciones para alcanzar los indicadores, debido a las diferencias en términos contractuales, en condiciones formativas y en apoyo institucional” (Buendía et al., 2017, pp. 982). Según estos autores, los efectos de la evaluación están contribuyendo a la precarización de los contratos y afectando al relevo generacional y la renovación de la planta académica.

- h) Por otra parte, el sistema de evaluación indexada permite y fomenta la picaresca y las malas prácticas. Se incentiva el plagio y el corta y pega, la publicación por entregas para inflar el impacto, incluyendo aspectos parciales de un estudio, con la consiguiente reiteración y pérdida de sentido del conjunto, estilo salami de publicación (Moed, 2005), consistente en cortar y pegar partes de un trabajo ya publicado y obtener nuevas publicaciones para incrementar la productividad. Surge la figura del antropófago académico, del acaparador de títulos y certificaciones. Aparecen cientos de “editores depredadores”<sup>2</sup>. Se potencia el clientelismo, las redes de poder entre académicos –y políticos–, como muestran los casos de plagio y corrupción que aparecen periódicamente en la prensa y que afectan a diferentes universidades y países. Estas malas prácticas, resultado de “la ‘patología organizacional’ de la lucha por el factor de impacto como ‘mercancía’ rentable” (Santos Rego y Fernández-Ríos, 2016, pp. 1), son alimentadas por un sistema de “incentivos perverso” (Calver, Lilith y Dickman, 2013), configurando un “estilo de pensamiento profesional”, un modelo de socialización profesional –“performer académico”– que dificulta la creatividad y limita la pluralidad científica (Fernández-Riosa y Rodríguez-Díaz, 2014); un “fetiche” mal utilizado en comparaciones cuantitativas (Balaban, 2012, citado por Fernández-Riosa y Rodríguez-Díaz, 2014), y que ejerce una “atracción fatal” sobre los investigadores (Van Raan, 2005)<sup>3</sup>.

2. Ver: <http://scholarlyoa.com/publishers/>

3. Más de dos tercios de los artículos invalidados o retirados de la literatura científica son resultado de algún tipo de mala práctica científica, según un estudio publicado en PNAS: 43,4% por fraude o sospecha de fraude; 14,2% por publicación duplicada y 9,8% por plagio (Fang, Grant Steenc y Casadevall, 2012).

Todas las expresiones de la vida académica quedan afectadas por esta cultura del impacto. Los congresos y las reuniones científicas ofrecen como reclamo la publicación de los mejores papers enviados en revistas o editoriales de impacto, convirtiéndose en instrumentos para alimentar la carrera de méritos. Los programas de doctorado también se ven condicionados, las tesis pierden el carácter de investigación global y se fragmentan en artículos cuya selección final para formar parte de la tesis se delega en las revistas que, en función de su índice de impacto, deciden la estructura y plazos de defensa de las tesis doctorales. La difusión abierta de los resultados de las tesis se retrasa hasta que se haya asegurado su publicación. En las revistas “más cotizadas” los tiempos de espera para la revisión de los artículos pueden superar el año, lo que retrasa el acceso al conocimiento (Opazo, 2017).

Todo ello muestra cómo un modelo particular de producción, incentivación e intercambio científico se ha convertido en un instrumento para jerarquizar revistas, investigadores, centros y universidades, a través de lo que se ha denominado “la tiranía de los índices de impacto” (Palomero Pescador, 2010); donde la “cultura del impacto” determina la valoración del docente-investigador (Herrán y Villena, 2016), conformando un “estilo de pensamiento índice de impacto” (Fernández-Ríos y Rodríguez-Díaz, 2014). Ready (2014), refiriéndose a “la invasión del impacto” en el Reino Unido, afirma que la academia ha sido capturada por la agenda del impacto en la cual la utilidad de la investigación académica se juzga en contra de su utilidad social y económica más amplia.

## **2. DILEMAS DE LAS POLÍTICAS DE RECONOCIMIENTO: DE LA EXCELENCIA A LA SUPERVIVENCIA**

### **2.1. Calidad, Creatividad y Diversidad metodológica versus Cantidad y Uniformidad**

El modo de producción indexado pone el énfasis en la cantidad y en la homogeneidad, con una concepción acumulativa —bancaria— del conocimiento. La productividad se mide por la cantidad de trabajos publicados en determinadas revistas y la buena investigación es aquella de la que derivan muchas publicaciones. El sistema de evaluación establecido restringe y uniforma el conocimiento científico en su formato y contenido. Las revistas que ocupan los puestos superiores en los rankings dictan los criterios de lo que debe ser una investigación, generando un sesgo epistemológico y contribuyendo a la estandarización del conocimiento. Ello crea un bucle donde se valoran, se financian, se investigan y se publican sólo unas formas de conocimiento científico, que asientan tendencias y autorías dificultando el desarrollo de “emergencias o de propuestas heterodoxas” (Herrán, 2013).

Cada campo disciplinar alberga diversas concepciones respecto a qué es una investigación (fundamentos epistemológicos), cómo se debe realizar (metodologías), cómo se ejecuta (prácticas), cómo se comunica (hábitos de comunicación) y cómo se evalúa (sistemas de evaluación) (Delgado-López-Cózar, et al., 2007). Sin embargo,

el “esquematismo científico” impulsa la escritura en ciencias humanas hacia la homogenización y estandarización (Ortiz, 2013). El campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, donde se ha publicado en una amplia variedad de medios y formatos, con especial predilección por las monografías, se ve ahora constreñido por un modelo estandarizado que impone como género literario el artículo (Herrán, 2013).

Ello tiene reflejo en la formación de los jóvenes investigadores, centrada en la adquisición de nuevas herramientas, aprendizajes formales y mecánicos, asociadas muchas veces a nuevas tecnologías descontextualizadas del corpus de las CC.SS. Sin embargo, la técnica no es el único constituyente de la ciencia, ni puede sustituirla, esta requiere igualmente el conocimiento de teorías y contextos, la conjunción de datos empíricos y enfoques reflexivos a partir del conocimiento disponible.

De aquí la importancia que tiene para la construcción del conocimiento la innovación metodológica, más allá la impostura de las Ciencias Técnicas, desarrollando nuevas estrategias adaptadas a la complejidad propia de las Ciencias Sociales. En el ámbito de la investigación cualitativa (ver Mannay, 2017), se sugieren nuevas formas de producción de datos mediante la incorporación de métodos como la antropología visual, la narrativa transmedia, la foto-elucidación... (Stanczak, 2007), nuevas “cartografías contrahegemónicas” y metodologías participativas que incluyan a sectores invisibilizados (Habegger y Mancila, 2005), el “arte participativo”, el uso de semánticas, teorías y métodos dramáticos (Morén, 2013). Y, en general, el desarrollo de estrategias a partir de conceptualizaciones previas, como los métodos autorreflexivos utilizados en la investigación (McKenney y Reeves, 2012) basados en el práctico reflexivo de Donald Schön (1987). Pero las crisis de investigación no se superan solo incorporando nuevos métodos de recogida y tratamiento de la información, son crisis del conocimiento, crisis de percepción, que requieren para su resolución nuevas epistemologías, en la línea de las aportaciones de autores como Paulo Freire, Jesús Ibáñez, Tomás Rodríguez Villasante, Boaventura De Sousa Santos, Fritjof Capra, Álex Curbero, Dolores Hernández, etc.

## 2.2. Equidad y Justicia distributiva versus Desigualdad y Precariedad

Autores como Ready (2014), han denunciado el deterioro de las condiciones de trabajo de los jóvenes investigadores en los últimos años. El incremento de los contratos temporales y el empeoramiento de las condiciones laborales atentan directamente contra la libertad académica, creando un mayor abismo entre el trabajo académico y el capital académico. Todo ello en un contexto donde el “mobbing” en el profesorado universitario va en aumento. Refiriéndose a España, Alonso Rocafort (2003) identifica esta tendencia a partir de factores como docencia con grupos masificados, burocracia asfixiante, actividad investigadora interminable, procedimientos de promoción injustos, salarios inadecuados, sistemas de apadrinamiento que generan relaciones de vasallaje, espacios de impunidad... y miedo al poder.

Por otra parte, la aparente objetividad del modelo indexado no siempre se corresponde con la realidad. Olivas-Ávila y Musi-Lechuga (2014), que analizan la vali-

dez discriminativa e informativa del índice H de los miembros de la WoS de los cuerpos de profesores de Psicología en España, muestran que los sistemas integradores de productos de investigación, como el Researcher ID, contienen “imprecisiones y errores considerables, tales como duplicidad de registros y la inclusión de registros ajenos a la Web of Science. La magnitud de datos incorrectos supone graves problemas de validez y fiabilidad, que hacen que sean inadecuados para evaluar a los investigadores o para realizar cualquier tipo de estudio con los datos que contienen” (op.cit, pp. 66). Ni siquiera la revisión doble-ciega (double-blind), que descansa en el anonimato, es garantía de una selección basada en la calidad. Post et al. (2013, pp. 9, citando a Stefan Hirschauer, 2010) recuerdan que, a diferencia de los juicios silenciosos de un lector individual en la revisión por pares, en el pasado se ejercía una evaluación pública, donde el consejo editorial discutía como consejo la potencialidad y los límites de cada publicación.

Las revistas científicas funcionan como empresas, su producción está sujeta a la ley del mercado de la oferta y la demanda. En momentos de una gran oferta de artículos el nivel de exigencia tiende a aumentar, de forma que la aceptación de los artículos depende de la oferta acumulada. La ingente cantidad de producción crea una avalancha que genera un “embudo” que afecta a quien investiga y atasca la difusión de trabajos merecidos (Herrán y Villena, 2016). ¿Qué revista científica ha suspendido una edición porque los artículos disponibles no alcanzasen la calidad suficiente? La escasez de financiamiento público junto con el incremento de solicitantes han generado un sistema de cuello de botella que exige aplicar mecanismos restrictivos que limiten, “objetivamente”<sup>4</sup>, el acceso a los diferentes rangos creados, los cuales quedan saturados. Esto desvela el algoritmo oculto del sistema: son muchos los llamados y pocos los elegidos.

En esta la lucha por situar artículos en las mejores revistas o por entrar en el selecto grupo de las revistas indexadas, solo una minoría lo consigue. En España, el 20% de las revistas de CC.SS. concentran el 80% de las citas. La distribución desigual de los factores que facilitan la productividad investigadora contribuye a competir en condiciones de desigualdad según disponibilidad de recursos, presencia de grupos consolidados, existencia de relaciones con empresas, etc., mayormente en momentos donde las políticas derivan hacia la financiación privada, a la que no todas las áreas tienen igual acceso.

### 2.3. Sistemas Responsables de Reconocimiento versus Mercantilismo

Un índice que se creó para evaluar las revistas y para que los bibliotecarios seleccionasen las mejores, no debe aplicarse para evaluar la ciencia. Como recuerda de la Herrán (2013), en España, el sistema de evaluación de la investigación surge con un decreto de retribuciones del profesorado que inicialmente pretendía introducir

4. La “objetividad” aquí se basa en construir una razón indiscutible para evitar el cuestionamiento de algo (reificar), en este caso, la inexistencia de recursos suficientes para financiar la carrera académica, sin discutir la racionalidad o no de la misma.

un complemento de productividad para incentivar la actividad investigadora; pero ha derivado en un instrumento para el ascenso en la carrera profesional —acreditación— y la obtención de fondos de investigación. La actual política de reconocimiento, debido a la ambigüedad de su finalidad —¿incentivar la excelencia investigadora o incorporar un complemento salarial?— responde más a las necesidades de ascenso y mejora económica que a las exigencias de una investigación de relevancia y rigor. A través de una gestión empresarial-comercial, la investigación se transforma de una actividad académica y de servicio social a una función de mercado. Lo que comenzó siendo una forma de evaluación de la calidad de las publicaciones desde y para la comunidad científica ha derivado en un complejo sistema de producción regulado por un mercado, más externo que interno, que convierte a la investigación en un asunto empresarial rentable.

Proliferan las asesorías a docentes universitarios, surgen especialistas sobre cómo publicar un artículo, cómo obtener un proyecto, cómo incluir una revista en Scopus o JCR o cómo mejorar el índice H. Lo primero que aconsejan estos “especialistas”, expertos en las transacciones y fórmulas que regulan el mercado del intercambio académico, no es sobre qué ni cómo investigar, sino dónde y cómo publicar. Aparecen manuales de supervivencia, editados por las propias empresas editoriales (ej: «Cómo trazar el itinerario para alcanzar el éxito como investigador profesional», Johnson, 2011; «Los diez mandamientos para incrementar las citas», Buela-Casal, 2002); se ofertan cursos para publicar en revistas de impacto, congresos que premian con la publicación de las aportaciones en revistas indexadas, programas de doctorado que exigen para defender la tesis haber publicado previamente... El manual APA (American Psychological Association) se ha convertido en el catecismo del investigador de las ciencias sociales.

La evaluación vinculada a incentivos suele conllevar un aumento de las publicaciones científicas y de la producción de nuevos conocimientos; pero no garantiza la relación de esos conocimientos con la mejora social. Es preciso un modelo de impacto que sea coherente con la función social de la universidad, no dictado por los monopolios editoriales, basado en la construcción de conocimientos orientados a la solución de problemas, en su aplicación a la práctica profesional, social y política, que llegue a los ámbitos de decisión. Una cosa es el impacto de un artículo en la academia y otra su impacto en la realidad social y en los agentes que intervienen en esa realidad. El impacto y la transferencia se ven facilitados cuando los actores se implican en las actividades del proyecto, en el proceso de co-creación de resultados (involve stakeholders).

### **3. COMBATIR LA TIRANÍA DEL FACTOR DE IMPACTO**

#### **3.1. Establecer un nuevo sistema de evaluación de la actividad investigadora compatible con la calidad docente**

Ante la presión por la eficiencia y el instrumentalismo que ahoga la creatividad, el descubrimiento y la mejora social, es necesario plantear una evaluación diferente. Las evaluaciones aplicadas masivamente, sea en el ámbito de la investi-



gación o de la docencia, tienden a deteriorarse; evaluar mucha investigación, muy diversa, de forma estandarizada y cuantitativa lleva a una simplificación de los procesos que desvirtúa su finalidad básica. Muchas publicaciones que se evalúan positivamente no tienen detrás el soporte en una investigación sólida. Los llamados “tramos de investigación” deberían llamarse mejor “tramos de publicación”, puesto que prácticamente solo se evalúan publicaciones. “Aunque las políticas [de estímulo] buscaban instaurar una cultura de la evaluación, lo que los distintos programas de evaluación generaron fue un aparato burocrático dedicado al recuento curricular” (Buendía et al. 2017, pp. 980). Ante esta realidad, estos autores (op.cit.: 983) proponen una evaluación académica concebida como una evaluación diagnóstica, no centrada exclusivamente en los productos sino en el análisis integral de los procesos, condiciones y contextos de trabajo; y una evaluación formativa, entendida como un ejercicio de reflexión colegiada, de retroalimentación y de intercambio informado entre colegas que asumen el papel de interlocutores y no de jueces, cuyo propósito central sea la mejora de los procesos de trabajo, la superación continua de las personas, los grupos y las instituciones encargadas de llevarlos a cabo.

Manzano-Arrondo (2017, pp. 11 y 28) afirma que “los mecanismos de evaluación muestran un marcado comportamiento cíclico, tautológico y no coherente con los criterios que han caracterizado el desarrollo de la ciencia... y que la evaluación de la ciencia debería ser científica, no acomodaticia”. Para ello sugiere un cambio paradigmático en la evaluación de la actividad científica, consistente en:

Utilizar de preferencia métodos cualitativos.

- Generar sistemas muy sensibles a la amplia diversidad de situaciones y contextos de investigación. Usar referentes y no ordenaciones.
- Considerar el amplio abanico de actividades investigadoras, buena parte de las cuales no se traduce en publicaciones.
- Incluir como criterio las repercusiones que la actividad científica genera fuera del ámbito expreso de la ciencia, como ocurre con el impacto social.
- Practicar una transparencia absoluta, que incluye la participación de los agentes implicados, para garantizar que el método no se anquilose.

La irrupción y el éxito del open access no supone abandonar la exigencia de calidad para la publicación científica; pero sí puede, si así lo quiere la comunidad científica, revertir el sistema establecido de evaluación basado en el empleo de una o dos fuentes de información (WoS y Scopus), con grandes solapamientos entre ambas, con fuertes intereses comerciales y con las citaciones como bastión de calidad de las publicaciones; para lo que sería conveniente contar con fuentes de indicadores independientes y de ámbito nacional, que puedan constituir un apoyo en las evaluaciones sin estar mediatizadas por grupos empresariales (Giménez Toledo, 2014).

A continuación, destacamos algunas medidas dirigidas a mejorar la evaluación de la investigación:

- Profundizar y compartir un concepto enriquecido de ciencia y de evaluación, con una apertura metodológica que atienda a las características de los diferentes campos científicos –también las Artes y las CC.SS.–; valorar y pretender la complementariedad metodológica; equilibrar la investigación empírica y reflexiva; evaluar trabajos con una intencionalidad didáctica; superar las barreras entre disciplinas académicas, que parcelan el conocimiento artificialmente (Herrán y Villena, 2012).
- Incluir todas las revistas y soportes, utilizar indicadores a nivel de artículo y no solo de revista. Los indicadores a nivel de artículo no solo se refieren a las citas recibidas por un trabajo en particular, sino que recaban también los que entran dentro de “Almetrics”, es decir, los relacionados con las descargas del artículo, los comentarios sobre él, los tuiteos y retuiteos, los marcadores en Mendeley o Delicious, más todas las informaciones que puedan generarse en las redes sociales académicas (Giménez Toledo, 2014).
- Reforzar la evaluación de grupos y unidades organizativas, y no solo la productividad individual. Autores como Arencibia y de Moya Anegón (2008) consideran necesaria la revisión de los indicadores cuantitativos utilizados y proponen una nueva perspectiva del desarrollo científico basada en redes de colaboración.
- Dar estabilidad al modelo. Los criterios de evaluación se modifican, a veces cada año, creando gran incertidumbre. Esta variabilidad cuestiona su adecuación para ser aplicados a la actividad investigadora, que exige una continuidad a medio plazo.
- Evitar el solapamiento y redundancia de evaluaciones. Las agencias de evaluación estatales, las regionales y las propias universidades realizan evaluaciones simultáneas de la producción científica, utilizando como indicador el número de sexenios, de forma que un mismo criterio puntúa varias veces. A su vez, un mismo investigador, proyecto o equipo puede ser evaluado por varias agencias a la vez, agencias que actúan de forma independiente unas de otras, por lo que pueden darse resultados discrepantes, incluso “dobles financiaciones”, a un mismo proyecto o mérito. La multiplicación de agencias de evaluación exige mejorar su coordinación, incluyendo la de sus bases de datos.
- Dar mayor transparencia a los procesos de evaluación, explicitando al máximo los criterios y procedimientos de decisión, incluido el derecho a la reclamación, sin por ello judicializar las decisiones en extremo, que beneficia a quienes poseen mayores recursos para pleitear. También debe haber transparencia en los procesos de nominación y gestión de las comisiones de evaluación, que no deberían ser de carácter voluntario.

- Hacer metaevaluación de los efectos del modelo. Toda evaluación es mejorable técnicamente, pero el problema también recae en las decisiones políticas que se toman a partir de los resultados, que con frecuencia se utilizan mal, sesgadamente, para premiar o castigar, no para mejorar.

Las medidas anteriores, aun siendo necesarias, no garantizan un cambio sustancial en el sistema si no van acompañadas de una reorganización del trabajo académico coherente y dirigido a diversificar el modelo de carrera académica, frente al modelo único que penaliza la docencia. El descrédito de la docencia y la sobreincentivación de la investigación están llevando a una desatención de la enseñanza, considerada como una actividad secundaria. Para dotar plazas de profesorado se exigen necesidades docentes, pero para seleccionar al profesorado se valora la investigación como criterio principal. Esto está provocando el ingreso de jóvenes en la docencia universitaria con escasa competencia docente; así como la existencia de buenos docentes que, sobrecargados de docencia, se ven relegados en la promoción como penalización por no acreditar suficiente producción investigadora, lo que genera grupos de docentes objetores a la investigación. Evitar la descompensación entre la evaluación de la investigación y la evaluación de otras funciones esenciales como la docencia, la transferencia o la innovación requiere entender la evaluación de la producción investigadora como parte de una concepción del desempeño profesional más amplia, que permita contemplar el impacto de la actividad investigadora en el conjunto de funciones y tareas que realiza el profesorado universitario, considerando su trayectoria, recursos y perfil completo. Una incentivación ética requiere tener en cuenta las condiciones de producción de la investigación.

La investigación no puede ser la única vía para hacer carrera profesional universitaria. Esto provoca que la mayoría aspire a ello y genere carreras frustradas. Establecer un doble modelo de carrera universitaria, docente e investigadora, permitiría evaluar los dos perfiles con rigor, según la naturaleza de su actividad, de forma que desde ambos se pueda obtener la excelencia. La excelencia docente no garantiza la excelencia investigadora ni viceversa, ambas se deben realimentar, especialmente la docencia respecto a la investigación, aunque exijan competencias diferentes cuyo dominio es igualmente meritorio. Ello evitaría que todos quieran/deban ser investigadores, que muchos tengan que investigar en precario y que los buenos docentes se sientan discriminados respecto a los investigadores.

### **3.2. Repensar las prácticas de investigación en el contexto académico**

Reconceptualizar la ética y validez de la investigación exige modificar las agendas de investigación y difusión académicas. Entre los requisitos de una investigación ética están:

- Que sea de calidad: rigurosa, fiable, creíble.
- Que tenga utilidad social, más vinculada al contexto, dirigida a la solución de problemas sociales, a mejorar la vida de las personas, con énfasis en los colectivos más necesitados.

- Que cumpla criterios éticos en su diseño, financiación, desarrollo, gestión y utilización: transparencia, no manipulación, no dominio, no explotación de las personas, inclusividad, difusión abierta y uso social.

Autores como Gendron (2008) o Herrán y Villena (2016) señalan que el estado de cosas se sostiene a través de un sistema de complicidad institucional, según el cual las administraciones públicas (los sistemas nacionales de ciencia y tecnología), pero también las universidades, son cooperadores necesarios de la empresa correspondiente –Clarivate Analytics– para el desarrollo del sistema comercial de evaluación. En este escenario gerencialista, el desafío consiste en repensar la práctica investigadora, ensanchando el debate al sistema de valores éticos que preside la gestión de la investigación (Sánchez Blanco, 1997). ¿Es posible llevar a cabo una investigación crítica y orientada a la mejora social desde la universidad?

¿Por dónde comenzar? Marcela Mollis (2008, pp. 10), profesora de la Universidad de Buenos Aires, sugiere que “habrá que reconocerse para cambiar...” Reconocer la necesidad de reconstruir la misión institucional de la universidad, reconocer la crisis de representatividad de los cuerpos colegiados y la disfuncionalidad de la estructura administrativa, reconsiderar la relación entre ciudadanía política universitaria y selección académica por concurso en base a méritos, “pedagogizar los problemas de la universidad, politizarlos y despartidizarlos”.

Ante el poder que ejercen las editoriales sobre la carrera de los investigadores, las revistas académicas y las asociaciones que las sustentan deben reaccionar modificando sus políticas editoriales, en línea de lo propuesto por Post et al. (2013, pp. 12-13), quienes sugieren varias opciones, como publicar los artículos de las revistas académicas simultáneamente en un medio abierto, resucitar la función de comunicación entre las redes académicas, crear un archivo abierto con los reportes de los evaluadores y las respuestas de los evaluadores a los autores... lo que permitiría juzgar la calidad de otras revistas. Y hacen una llamada a los consejos editoriales a tomar control de sus propios guiones con el fin de evitar, o al menos reconocer, las desventajas del sistema actual: “Esperamos que las revistas comiencen a identificar significados y medidas de calidad independientes, y que consideren la comunicación y el compromiso como elementos primordiales dentro de sus objetivos” (op. cit, pp. 13).

Frente a los excesos burocráticos de la evaluación de la ciencia, la “Declaration on Research Assessment de San Francisco” de 2012, conocida por las siglas DORA<sup>5</sup>, recomendaba actuar en tres niveles: eliminar el factor de impacto de las revistas en los procesos de contratación y promoción del personal investigador y en la financiación de la ciencia; evaluar la investigación por su mérito intrínseco y no en función de la revista en que se publica; y capitalizar las oportunidades de la publicación en

5. Varios editores y empresas editoras de revistas científicas académicas se dieron cita en San Francisco en diciembre de 2012, coincidiendo con la reunión anual de la Sociedad Americana de Biología Celular. Allí acordaron hacer una declaración conjunta que se ha dado en llamar el espíritu DORA (del inglés, “Declaration on Research Assessment”) <http://am.ascb.org/dora/>.

abierto vía internet, con menos limitaciones en el número de palabras, citas y figuras, buscando nuevos indicadores del significado e impacto de los trabajos, como el índice h de Hirsch. El “Manifiesto de Leiden” del 2015<sup>6</sup> insiste en que la investigación para avanzar en las fronteras del conocimiento académico es diferente de la investigación centrada en proveer soluciones a problemas sociales. En España, la “Declaración del Foro de Sevilla sobre la política de sexenios y la evaluación del profesorado universitario”<sup>7</sup> constituye un manifiesto frente al modelo actual dominante.

En el marco actual del neoliberalismo económico y político, es necesario ir más allá del ámbito universitario. “La excelencia académica tiene que ver con la democratización efectiva de nuestras universidades, con la democratización de las formas de producción y difusión de saberes socialmente significativos y con la propia democratización de las posibilidades de acceso y permanencia de los más pobres en las instituciones de educación superior” (Gentili, 2008, pp. 11).

Necesitamos nuevas narrativas que inviten a crear y difundir el conocimiento de formas alternativas. Frente a la eficiencia y el instrumentalismo metodológico, que han reducido la creatividad investigadora, y en pleno auge del productivismo –producir mucho y en poco tiempo–, es preciso reivindicar la “ciencia lenta” (slow science) (Salazar y Rivoal, 2013), la creación y transferencia basadas en las artes y en otros lenguajes comunicativos que generen flexibilidad, serendipia, potencien el valor de la representación, la interacción, la interpretación, la crítica, la confianza, el autoconocimiento.

Conviene recordar lo que a menudo se considera como la característica principal de la academia: el alma de las universidades es la libertad académica –la libertad de investigación, la libertad de enseñanza, la libertad de expresión y de disidencia, la libertad de publicar, la libertad de expresar opiniones sobre la institución en la que se trabaja–. Todas estas libertades deben ejercerse sin referencia a la ortodocia, la sabiduría convencional o el temor a la represión del estado o de cualquier otra fuente. Sin estas libertades, las universidades no pueden cumplir su función de descubrir el conocimiento, de difundir ese conocimiento a sus estudiantes y la sociedad en general, y de inculcar a sus estudiantes una madura independencia mental (Turk, 2004, pp. 11-12, citado por Gendron, 2008, pp. 122)

Cabe preguntarse, finalmente, si el reconocimiento es una prioridad del sistema. Sobredimensionar el reconocimiento como tarea de la justicia puede llevar a desatender otros conflictos de fondo como el del acceso a los recursos escasos, la igualdad y la libertad (Grueso, 2017). En cualquier caso, las políticas del reconocimiento deben integrar las políticas de la redistribución y de la justicia social, más allá de la institución donde se aplican.

6. <http://www.leidenmanifesto.org/>

7. <http://bit.ly/2sf5caY>



## REFERENCIAS

- Alonso Rocafort, V. (2014, 21 de noviembre). El agujero negro de la Universidad española, *El Diario.es*, <http://bit.ly/2quVwZq>
- Arencibia, J. y Moya Anegón, F. de (2008). La evaluación de la investigación científica: una aproximación teórica desde la cienciometría, *ACIMED*, 17 (4), <http://bit.ly/2QC8lMo>
- Buela-Casal, G. (2002). La evaluación de la investigación científica: el criterio de la opinión de la mayoría, el *factor de impacto*, el *factor de prestigio* y Los Diez Mandamientos para incrementar las citas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28 (119), 455-475, <http://bit.ly/2YE0ijZ>
- Buendía, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesman, M., Rodríguez-Gómez, R.; Rondero, N., Rueda, M. y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando. Alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39 (157), 1-19. <http://bit.ly/2P78aY7>
- Calver, M., Lilith, M. y Dickman, Ch. (2013). Un 'incentivo perverso' de la bibliometría: ¿podrían los Ejercicios de Evaluación de Investigación Nacional (NRAE) restringir la disponibilidad de literatura para la conservación de la naturaleza? *Scientometrics*, Akadémiai Kiadó. Springer, 95 (1), 243-255, <https://doi.org/10.1007/s11192-012-0908-1>
- Cheek, J. (2013). La práctica y la política de la investigación cualitativa financiada. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (coords.). *Manual de investigación cualitativa*, 3, (pp. 52-93). España: Gedisa
- Delgado-López-Cózar, E., Ruiz-Pérez, R. y Jiménez-Contreras, E. (2007). *La Edición de Revistas Científicas: Directrices, Criterios y Modelos de Evaluación*, <http://bit.ly/2OuqMjs>
- Fang, F.; Steen, G. y Casadevall, A. (2012). *Misconduct accounts for the majority of retracted scientific publications*. *PNAS*, Edited by Thomas Shenk, Princeton University, 109 (42). <http://10.1073/pnas.1212247109>
- Fernández-Riosa, L. y Rodríguez-Díaz, J. (2014). The 'impact factor style of thinking': A new theoretical framework. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, 154-160, [https://doi.org/10.1016/s1697-2600\(14\)70049-3](https://doi.org/10.1016/s1697-2600(14)70049-3)
- Gendron, Y. (2008). Constituting the Academic Performer: The Spectre of Superficiality and Stagnation. *Academia European Accounting Review*, 17(1), 97-127, <https://doi.org/10.1080/09638180701705973>
- Gentili, P. (2008). Posneoliberalismo, Reforma Universitaria y Excelencia Académica. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, n.º. 13, octubre, 2008, <http://bit.ly/2KH4w4D>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación de las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor <https://doi.org/10.2307/2076669>
- Gibert-Galassi, J. (2013). *Autonomía y dependencia en las ciencias sociales latinoamericanas. Un estudio de bibliometría, epistemología y política*. Buenos Aires: CLACSO, <http://bit.ly/2QCVZDu>
- Gibert-Galassi, J. (2015). La producción 'indexada' en las ciencias sociales latinoamericanas: 1993-2012". *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, II (2), 19-40. <http://bit.ly/2qHMSqO>
- Giménez Toledo, E. (2014). Imposturas en el ecosistema de la publicación científica. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 13-23, <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.190251>

- Grueso, D. (2017). Injusticia y Luchas por el Reconocimiento. ¿Objetividad Cognitiva o Preeminencia Política?. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, n.º. 42. CLACSO, <http://bit.ly/344PGMV>
- Habegger, S. y Mancila, I. (2005). La cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. En Celada, B. y Habegger, S. (coords.), *Interpretando a Freire. Haciendo camino desde la colectividad. Seminario de Paulo Freire*. Málaga, Asociación de reflexión e innovación educativa (pp. 29-36). Colectivo Sur Ediciones, <http://bit.ly/2Xvr51k>
- Herrán, A. De la (2013). ¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica). En Paredes, J., Hernández, F. y Correa, J.M. (eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 30-51). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, <http://hdl.handle.net/10486/13152>.
- Herrán, A. De la y Villena, J.L. (2012). La 'cultura del impacto JCR': El caso del área de Didáctica y Organización Escolar. En Herrán, A. de la y Paredes, J. (coords.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 287-304). Madrid: Pirámide, <http://bit.ly/2QFFZ3J>
- Herrán, A. De la y Villena, J.L. (2016). ¿Es útil para el área de Didáctica y Organización Escolar el sistema de evaluación de la productividad científica centrado en el factor de impacto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 215-227, <http://bit.ly/34dw7S8>
- Jhonson, A. (2011). *Cómo trazar el itinerario para alcanzar el éxito como investigador profesional*, Ámsterdam: Elsevier <http://bit.ly/2E1Trra>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Manzano-Arrondo, V. (2017). Hacia un cambio paradigmático para la evaluación de la actividad científica en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 46 (183), 1-35, <http://bit.ly/2D3T3bf>
- Mckenney, S. y Reeves, Th. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge. <http://bit.ly/2Pa9yt7>
- Moed, H. F. (2005). *Citation analysis in research evaluation*. Nueva York: Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-3714-7>
- Mollis, M. (2008). Recrear la comunidad académica universitaria, un imperativo necesario. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, n.º.13 (octubre). Buenos Aires: CLACSO, <http://bit.ly/2KH4w4D>
- Morén, S. (2013). SoundImages. Artistic Research in Teachers Education. En F. Hernandez (ed), *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research* (157-161). University of Barcelona, Faculty of Fine Arts, <http://bit.ly/2qCgqpB>
- Olivas-Ávila, J. A. y Musi-Lechuga, B. (2014). Validez y fiabilidad del Researcher ID y de «Web of Science Production of Spanish Psychology». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14 (1), 58-66, [https://doi.org/10.1016/s1697-2600\(14\)70037-7](https://doi.org/10.1016/s1697-2600(14)70037-7)
- Opazo, T. (2017). *La tiranía de las publicaciones académicas*, <http://bit.ly/37tcZCv>
- Ortiz Naranjo, M<sup>a</sup>. N. (2013). El latido del texto. Juegos de saber, poder y resistencia en la escritura académica en ciencias humanas. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, CLACSO, 2, 137-156. <http://bit.ly/2sbKtoA>
- Palomero Pescador, J. E. (2010). Los índices de impacto, una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, Octubre, <http://bit.ly/37kFclR>

- Post, D., Stambach, A., Ginsburg, M., Hannum, E., Benavot, A. y Bjork, Ch. (2013). Los rankings académicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (19), <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n19.2013>
- Ready, D. (2014). From academic freedom to academic capitalism. *Discover Society*, February, <http://bit.ly/2O99RnD>
- Rincón Ramírez, C. (2017). *Los Patriarcas del Conocimiento. La Furtividad del Poder Intelectual. Estructuras de poder en la producción del conocimiento*. México: Universidad Autónoma del Estado de Chiapas (mimeo).
- Salazar, N. y Rivoal, I. (2013). Contemporary Ethnographic Practice and the value of serendipity. *Social Anthropology*, 21 (2), 178-185, <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12026>
- Sánchez Blanco, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 312, 271-280. <http://bit.ly/2RDxAOF>
- Santos Rego, M. Á. y Fernández-Ríos, L. (2016). El factor de impacto y el futuro de las revistas académicas. El riesgo de patologización. *Innovación Educativa*, 16 (72), 35-52, <http://bit.ly/332vKcb>
- Sañudo Guerra, L. (2017). La generación de la cultura científica educativa en los posgrados en educación en México. Un modelo de gestión de conocimiento. En *Transformative and Inclusive Social and Educational Research*, 3rd International Summer Workshop on Alternative Methods in Social Research, Málaga, julio. <http://bit.ly/2OuLFe7>
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (4), 9-26, <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Stanczak, G. C. (2007) (Ed.). *Visual Research Methods*. Los Ángeles, CA: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412986502>
- Torres López, J. (2013). Austeridad y control político del conocimiento. *Rebelión*. 25 de junio, <http://bit.ly/203Uyfk>
- Torrez, Y. F. (2013). Los avatares de las Ciencias Sociales. Juegos de poder y estructura académica en las carreras de sociología de las universidades públicas en Bolivia. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 2, 89-110, <http://bit.ly/2RFUwwH>
- Van Raan, A. F. J. (2005). Fatal attraction: Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. *Scientometrics*, 62 (1), 133-143, <https://doi.org/10.1007/s11192-005-0008-6>
- Walker, V. S. (2017). La evaluación como mecanismo de regulación del trabajo académico. Estudio de casos en universidades de Argentina y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (108), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2681>
- Wouters, P. (1999). *The citation culture*. Tesis doctoral. Amsterdam, University of Amsterdam. <http://bit.ly/2Yy4UrQ>

# La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas?

## *The situation of qualitative research in Education: Paradigm Wars again?*

Fernández Navas, Manuel<sup>1</sup>, Postigo-Fuentes, Ana Yara<sup>2</sup>

Recibido: 08 de diciembre de 2019 Aceptado: 15 de enero de 2020 Publicado: 31 de enero de 2020

To cite this article: Fernández Navas, M. y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 45-68  
DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>



<sup>1</sup>Fernández Navas, Manuel [0000-0002-9445-2643](https://orcid.org/0000-0002-9445-2643)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga  
[mfernandez1@uma.es](mailto:mfernandez1@uma.es)

<sup>2</sup>Postigo-Fuentes, Ana Yara [0000-0001-7965-1911](https://orcid.org/0000-0001-7965-1911)

Universidad de Málaga  
[anayara@uma.es](mailto:anayara@uma.es)

### RESUMEN

A lo largo de este ensayo se plantea, desde una perspectiva crítica, cuál es la situación actual de la investigación cualitativa en Educación. Los autores establecen una descripción de lo acontecido durante la “Guerra de paradigmas” en el último cuarto del siglo XX para, a continuación, comparar la situación actual de la investigación cualitativa en educación con la percepción social y académica de qué significa investigar y producir conocimiento riguroso. La configuración del pensamiento hegemónico sobre investigación en educación basado en el positivismo y el surgimiento de lo que se ha venido a llamar “investigación basada en la evidencia” sustentan la construcción de este pensamiento hegemónico de forma que la investigación cualitativa parece estar quedando invisibilizada. Este artículo invita a preguntarse ¿Qué pueden hacer los investigadores e investigadoras cualitativos para revertir esta situación?

**Palabras clave:** investigación cualitativa; guerra de paradigmas; investigación educativa; investigación basada en la evidencia

### ABSTRACT

Throughout this essay we show which is the current situation of the research in Education from a critical point of view. The authors describe the events during “the Paradigm Wars” in the last quarter of the 20th Century in order to compare the current situation of the qualitative research in education with the social and academic perception of the meaning of researching and producing a rigorous knowledge. The configuration of the hegemonic thinking about research in education based on the positivism and the appearance of “evidence-based research” support this hegemonic thinking resulting in an almost hidden qualitative research. What can qualitative researchers do to revert this situation?

**Keywords:** qualitative research; paradigm wars; educational research; evidence-based-research



## 1. INTRODUCCIÓN: LA GUERRA DE PARADIGMAS

Durante el último cuarto del siglo XX se produjo un fenómeno que en el mundo académico más tarde se denominó “la Guerra de Paradigmas” (Gage, 1989; Given, 2017; Denzin, 2010; Maxwell, 2010). En palabras de Hammersley (1992, p. 131): “There is no doubt that the 1980s and early 1990s have seen growing debates among educational researchers about methodology, sometimes taking the form of conflicts between incommensurable paradigms in which philosophical terms have been used as weapons”.

Para entender qué y, sobre todo, por qué ocurrió, hemos de remontarnos a la situación previa a esta “guerra”. La investigación en educación que había florecido durante los años 60 y 70 -y que tenía una fuerte influencia del positivismo- estuvo focalizada en la idea de usar el método científico para estudiar y mejorar la enseñanza. Enfoque que se plasmó en la concepción de las metodologías cuantitativas como única manera de producir conocimiento riguroso y científico. No obstante, la producción de conocimiento que se había derivado de esta forma de entender la investigación y la docencia, y del uso de estos métodos de investigación para hacerlo, se había demostrado: “inadequate to tell us anything secure and important about how teachers should proceed in the classroom” en palabras de Barrow (1984, p. 213).

Ni la moderna aparición, por aquel entonces, de la observación sistemática o los experimentos basados en correlaciones que trataban de evaluar la eficacia -causal- de las prácticas docentes para mejorarlas, fueron capaces de acallar las críticas que empezaban a surgir sobre esta manera hegemónica de concebir la investigación educativa (Stenhouse, 2017).

La búsqueda de fundamentos científico, así como formas de entender y mejorar la enseñanza desde el positivismo no había llevado a ninguna parte. Algunos autores incluso planteaban que, si hubiera tenido éxito, la “ciencia social positivista” habría generado ideas que sólo podrían haberse implementado de forma autoritaria (Cazden, 1983).

Estas críticas al modelo positivista de entender las ciencias sociales se focalizaron fundamentalmente desde tres paradigmas. En primer lugar, la “crítica antinaturalista” (Gage, 1989), que ahondaba en el porqué de estos intentos fallidos de aplicar el método positivista a educación y cuya principal explicación residía en que “perhaps the most fundamental explanation was the antinaturalist position that human affairs simply cannot be studied with the scientific methods used to study the natural world” (Gage, 1989, p. 4). O como afirmaba De Cambra Bassols (1982, pp. 53-54):

Los planteamientos científico-positivistas vienen caracterizados por la búsqueda de la objetividad científica: la ciencia libre de prejuicios y valoraciones. El camino elegido para la consecución de este fin es el de la emulación de los métodos de las ciencias de la naturaleza. El desarrollo de estos procedimientos y la consecuente exactitud rigurosa de que hacen gala se convierten en la piedra filosofal que ha de deslumbrar



a los científicos sociales que pretenden desprenderse de todo prejuicio y valoración subjetiva. Ya Comte fijó esta exigencia como requisito indispensable para el alumbramiento de esa «ciencia» de la que él fue digno fundador: la sociología. Pues bien, nos encontramos aquí con el primer error: el de tomar el método de las ciencias de la naturaleza. Y el error estriba precisamente en que la relación entre el investigador y lo investigado es radicalmente distinta en dichas ciencias y en las sociales. Mientras las primeras se enfrentan con el objeto como algo que está ahí, que está dado, que es ajeno al sujeto, en el saber social el sujeto es también objeto, el investigador forma parte de lo investigado.

Esto que explicaba la crítica antinaturalista se debe a que los actos de los seres humanos, incluyendo la enseñanza y el aprendizaje, están estrechamente ligados a las intenciones, objetivos y propósitos que les dan significado. La perspectiva positivista de la ciencia parte de la idea de que existen vínculos causales directos y unidireccionales. Sin embargo, muchos teóricos sostienen que no existen conexiones causales entre el comportamiento del maestro y el aprendizaje del alumno (Flyvbjerg, 2006). Los métodos científicos basados en el positivismo, por la manera de entender la ciencia, pueden aplicarse sólo a fenómenos naturales que son estables y uniformes en el tiempo, el espacio y el contexto; requisitos que no se sostienen en el mundo de la educación. Por lo tanto, muchos críticos desde esta perspectiva afirmaban que, en educación, no deberíamos buscar el tipo de predicción y control que el método científico podría producir, sino algo más próximo al tipo de conocimiento que los historiadores, filósofos morales, novelistas, artistas y críticos literarios proporcionan habitualmente en sus maneras de relacionarse con el conocimiento (Gage, 1989).

En segundo lugar, estaba la crítica desde el paradigma interpretativo. Este enfoque reclamaba una investigación basada en los significados que compartían los propios actores educativos. La crítica principal que se establecía desde este paradigma consistía en señalar que los investigadores cuantitativos se habían centrado en el estudio del comportamiento como una cuestión objetiva y estable, dejando de lado que los comportamientos de los seres humanos -y concretamente los de profesorado y alumnado- están dirigidos por el significado e interpretación que hacemos de las situaciones que se nos presentan. Se rechazaba pues la concepción causal entendida como una cuestión mecánica, química o biológica que permitía a los positivistas establecer explicaciones causa-efecto entre variables (y para los cuales los métodos cuantitativos eran los más adecuados); esto era así dado que tales modelos presuponen significados fijos y obvios de ciertos tipos de acciones por parte del profesorado y del alumnado, así como la “hipótesis de uniformidad”, por la que los positivistas entendían que los fenómenos se producen de la misma forma en diferentes lugares y tiempos.

Frente a la anterior, los investigadores interpretativos enfatizaban la perspectiva fenomenológica del comportamiento de las personas bajo la cual las coincidencias en conductas observadas se entienden como fruto de una construcción social

compartida (Erickson, 1986). La interpretación de las personas hace que sus acciones difieran ante situaciones iguales o similares. Por lo tanto, los investigadores interpretativos consideran a los individuos como capaces de construir su propia realidad social, criticando al positivismo en su concepción de que la realidad fuera objetiva y determinante en las percepciones y acciones del individuo: si la realidad es una construcción personal y social, esta determina la conducta en función de la interpretación, siendo por lo tanto en esta última donde debe enfocarse la investigación para comprenderla. No cabe, por lo tanto, entender el comportamiento como una cuestión objetiva ya que, como decía el paradigma interpretativo, la causalidad en los seres humanos está determinada por símbolos interpretados; de modo que los tipos de predicción y control que se pueden lograr en las ciencias naturales no son posibles aquí.

Debido a que la investigación positivista sobre la enseñanza de los años 60 y 70 se había dirigido a esta predicción y control, estaba claro que dicha investigación centrada en la conducta y que usaba exclusivamente métodos cuantitativos estaba condenada al fracaso. Así, el paradigma interpretativo consideraba que esta forma de entender la enseñanza y los métodos de investigación para abordarla deberían ser suplantados por otro tipo de investigación, aquella que examinaría las condiciones de significado creadas por estudiantes y docentes como base para explicar las diferencias entre el alumnado en su interacción y construcción de conocimiento.

El tercer grupo de críticas a la investigación positivista vino por parte del paradigma crítico. Los argumentos ofrecidos desde este enfoque tenían que ver con que (de acuerdo con los otros dos paradigmas que criticaban el positivismo), la investigación educativa en general y la investigación sobre la enseñanza en particular, se habían regido por una orientación meramente técnica dirigida a la eficiencia, la racionalidad y la objetividad. Según Gage (1989, p. 5) la investigación positivista crea “tendency to measure anything that moves”; mientras que Apple (1986, p. 15) afirmaba que este tipo de investigación tiene “inclination to simply provide technical expertise for hire”.

El paradigma crítico afirmaba que había que observar la relación de las escuelas y la enseñanza con la sociedad: los fundamentos políticos y económicos de nuestras construcciones de conocimiento, currículo y enseñanza. Enfatizaban la importancia del poder en la sociedad y la función de las escuelas en la definición de la realidad social, haciendo hincapié en las formas en que la educación sirve a los intereses de la clase social dominante. Según este paradigma, dichos intereses de clase llevan a los educadores a estar al servicio de la reproducción y legitimación de clases sociales (Baudelot y Establet, 1975; Bowles & Gintis, 1976; Bourdieu y Passeron, 1981; Anyon, 1983; Willis, 1988; Apple, 1991; Connell, 1999; Giroux, 2001); y ello pese a que los seres humanos pueden cambiar la estructura social y no necesitan ser dominados por ella, punto en el que la educación juega un papel fundamental. Las escuelas, como otras instituciones sociales, deben ser escenarios de las luchas necesarias por el poder; y de acuerdo con eso, la investigación educativa debería ser consciente de

tales luchas y entrar del lado del oprimido para reconstruir la educación y la sociedad para tratar de lograr una mayor justicia social.

La “Guerra de Paradigmas” acabó y en la investigación educativa se asumieron estas cuestiones que habían sido criticadas al positivismo, empezando un periodo de tiempo en el que la perspectiva de objetividad, medición, estadísticas..., promovida por el positivismo, pasó a un segundo plano. Gage (1989) nos explica de forma detallada cómo quedó la investigación educativa tras este periodo.

As you all know, the critics triumphed. During the 1990s and thereafter, the kind of objectivist-quantitative, or scientific, research on teaching that had been done up through the 1980s ground to a halt. The field saw almost no correlational or experimental studies of teaching using structured observation systems intended to enhance objectivity.

Faculty members, graduate students, and research workers were convinced of the futility of the old way of studying teaching. In schools of education, enrollment declined in courses in tests and measurements, statistics, experimental design, and survey research. Structured classroom observations, achievement tests, attitude inventories, and the use of statistics to estimate the reliability and the interrelationships of such measures virtually disappeared. Research grants and contracts from foundations and governmental sources became virtually unobtainable for objective-quantitative researchers. (p. 6)

Es a partir de los años 90 cuando empezó una época en la que estas posturas enfrentadas en la “guerra de paradigmas” rebajaron sus postulados y comenzó a plantearse la posibilidad de la convivencia entre ambas (Denzin, 2017). En este sentido se pronuncia Gage (1989, p. 7): “Process-product research was also recognized to be compatible with interpretive, ethnographic studies of classroom phenomena”.

Pero, ¿y en la actualidad? ¿Cuál es la realidad de la investigación en educación ahora?

## 2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Podríamos decir que la “guerra de paradigmas” no terminó; simplemente se suavizó la situación de conflicto y las críticas a la investigación positivista desde otros paradigmas dejaron de plantearse de manera abierta, fruto de la situación de entente cordial alcanzada. Con ello no sólo florecieron otras maneras de entender la educación, sino también metodologías más acordes con estas otras perspectivas.

No obstante, esa situación de status quo con la que acabó este periodo histórico en la actualidad se encuentra rota por parte de la investigación positivista en educación, que ha vuelto a cobrar fuerza y que, desde hace años, ha configurado -como en aquel entonces- el pensamiento hegemónico en investigación y en educación. De alguna forma, más subversiva y menos explícita, hemos vuelto a la situación de inicio de la “guerra de paradigmas” (Given, 2017; Denzin, 2009).

Como veremos más adelante, la investigación cualitativa se encuentra prácticamente en extinción tanto en el mundo académico como en la percepción social y de los actores educativos, respecto de qué significa “hacer ciencia” y generar un conocimiento valioso y riguroso. En este sentido se pronuncia Morse (2006) cuando dice que

Our evidence is considered soft ... it is considered not valid, not replicable, not acceptable! We have failed to communicate the nature of qualitative evidence to the larger scientific community ... we have failed to truly understand it ourselves. (pp. 415-416)

Denzin (2009) es más contundente aún. Para él, de cara a la sociedad y al mundo académico sólo se considera investigación aquella que es empírica y está basada en metodologías experimentales o cuasi experimentales:

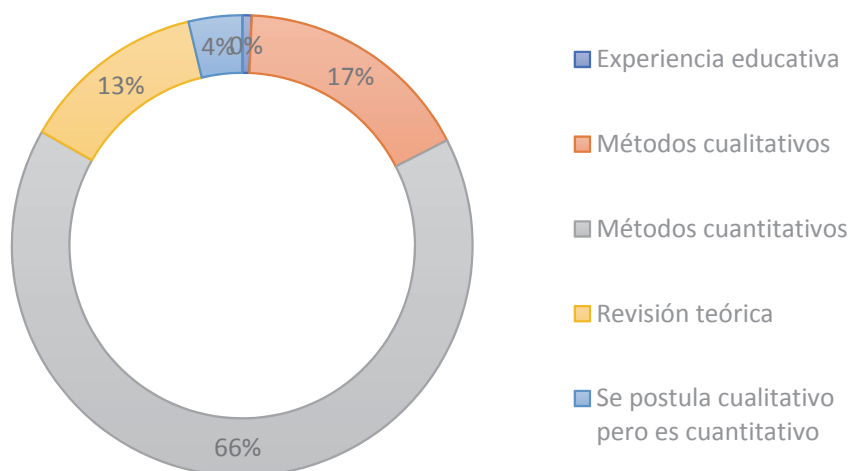
Scientifically based research (SBR), or evidence-based movement argues that educational, health care and other social problems can be better addressed if we borrow from medical science, and up-grade our methods and create new gold standards for evaluating evidence (National Research Council, 2002, 2005). For this group quality research is: scientific, empirical, linked to theory, uses methods for direct investigation, and produces coherent chains of causal reasoning based on experimental or quasi-experimental findings, offering generalizations that can be replicated, and used to test, and refine theory. If research has these features it has high quality, and it is scientific. (pp. 143-144)

Otro indicador de esta situación es el auge de lo que se ha venido a llamar “investigación basada en la evidencia” y de los métodos mixtos (enfoques diferentes, pero que comparten una parte de crítica común), en los que subyace, mayoritariamente, una lógica cuantitativa (Denzin, 2009, 2013, 2017; Maxwell, 2010); o si lo preferimos una lógica basada en la “Variance theory<sup>1</sup>” (Mohr, 1982; Maxwell, 2010). El mismo Gage (1989, p. 10) lo anticipaba al plantear una tercera posibilidad sobre cómo acabó la “guerra de paradigmas”:

What has happened in research on teaching since 1989? I have given you three versions of those events. In the first, the so-called positivistic, establishmentarian, mainstream, standard, objectivity-seeking, and quantitative approach had died of the wounds inflicted by its critics. In the second version, peace had broken out, but it was not the peace of the grave. The three approaches were busily and harmoniously engaged in an earnest dialogue, lifting the discussion to a new level of insight, making progress toward workable solutions of educational problems, and generating theory that fit together, as seen from the perspective of each of the three approaches. In the third version, nothing that was true in 1989 had really changed, and the wars were still going on.

1. Maxwell (2010) plantea, muy acertadamente en nuestra opinión, que “cualitativo”, “cuantitativo” o “métodos mixtos” no son términos claros para definir los presupuestos epistemológicos, axiológicos y ontológicos que existen detrás de cada uno de los métodos de investigación. Los términos “variance theory” y “process theory” propuestos por Mohr (1982), o algunos propuestos por otros autores como “person-oriented” (Huston, 2005), son mucho más útiles en este sentido.

En una investigación reciente, Fernández Navas, Alcaraz Salarirche y Pérez Grandos (2020) examinaron la metodología utilizada en los artículos publicados en las principales revistas de Educación en España en los últimos cinco años, analizando un total de 462 artículos, así como las políticas y enfoques de estas mismas revistas para luego triangular estos hallazgos con entrevistas a investigadores cualitativos. Los hallazgos encontrados fueron preocupantes:



**Ilustración 1: Metodología empleada en las publicaciones de las revistas con más índice de impacto en el área de educación en España en los últimos cinco años (Fernández Navas, Alcaraz Salarirche y Pérez Grandos, 2020)**

Como vemos en la investigación realizada, la relación entre los artículos publicados con una metodología cuantitativa es muy superior en relación a los artículos que usan metodología cualitativa (¿expresar entre paréntesis cuántos puntos de diferencia hay?)

Así mismo los autores encontraron que, examinando las políticas de las revistas con más índice de impacto en educación (¿En España?), muchas de ellas tenían graves errores conceptuales con respecto a la investigación cualitativa y sus fundamentos, como se deja ver a continuación:

Se requiere que los artículos sean de interés general, además de generalizables. Esto implica la utilización de muestras que procuren la representatividad (de estudios cuantitativos o cualitativos) o que, cuando menos, una amplia variabilidad de elementos esenciales para la generalización (casos, situaciones, ...), lo que excluye las experiencias y los estudios de caso (excepto en condiciones muy extraordinarias, que impliquen una clara y significativa innovación – conceptual, procedimental, etc.).

Políticas y enfoque de Revista JCR Q1 de Educación

En el ejemplo anterior puede verse con claridad los errores conceptuales con respecto a lo que significa la investigación cualitativa, ya que mientras los métodos cuantitativos centran su validez y fiabilidad de forma casi exclusiva en tamaños muestrales (Denzin, 2009, 2013; Flyvbjerg, 2006), los métodos cualitativos se



centran en la forma en la que se analizan realidades y procesos y, para ello, hacen énfasis entre otras cuestiones en la triangulación de información (Maxwell, 2012). La investigación cuantitativa (por esa relación causal que se busca entre variables) se centra en buscar generalización, mientras que la investigación cualitativa busca transferibilidad (Korstjens & Moser, 2017; Lincoln & Guba, 1985; Maxwell, 2010, 2012; Tracy, 2010), es decir, que fruto de la comprensión de procesos y realidad complejas, puedan encontrarse cuestiones susceptibles de ser implantadas en contextos diferentes por otro investigador (Flick, 2018).

Una vez aclarado este punto vemos cómo lo que piden en la revista anterior, aunque se diga explícitamente que se aceptan estudios cualitativos, nada tiene que ver con ellos. Esto, unido al 4% de artículos que se identificaron bajo la categoría de “se dicen cualitativos, pero son cuantitativos”, incita a pensar que existe una confusión clara en el mundo académico y de las revistas científicas entre metodología y estrategias de recogida de información. Confundiéndose, como decimos, el uso de estrategias tradicionalmente afines a la investigación cualitativa como, por ejemplo, las entrevistas, con la metodología desde la que se plantea la investigación (Fernández Navas, Alcaraz Salarirche y Pérez Grandos, 2020).

Al mismo tiempo hallaron, al realizar entrevistas a diferentes investigadores cualitativos, que, fruto de esta situación, estos en muchas ocasiones se veían obligados a maquillar los planteamientos de sus investigaciones cualitativas de forma que tuvieran un tinte cuantitativo para que estas tuvieran alguna opción de ser aceptadas y publicadas en revistas científicas.

Este fenómeno ocurre porque, como comentábamos anteriormente, la manera hegemónica de pensar, basada en una concepción positivista sobre cómo se elabora un conocimiento “valioso y riguroso”, es a través de los métodos cuantitativos. Cuando los investigadores cualitativos se enfrentan a cualquier valoración de su trabajo investigador, siempre salen perdiendo en esta comparativa (Hammersley, 2005). Esto hace que, a la hora de conseguir proyectos de investigación, los investigadores cualitativos estén en franca desventaja y que incluso cuando se consiguen, sea muy difícil que revistas de impacto publiquen dichos trabajos, ya que son de la corriente contraria, (Wenstein, 2004; Ceglowski, Bacigalupa & Peck 2011); generándose un ciclo de reproducción en el que cada vez se invisibiliza más la investigación cualitativa.

Acerca de la forma en la que se entiende la investigación y la producción de conocimiento desde las revistas científicas de pronuncian Ceglowski, Bacigalupa & Peck (2011, p. 680) afirmando que: “these difficulties associated with the review process for qualitative research contribute to the perception that qualitative contributions to the education knowledge base may be inferior to those of quantitative research”.

De alguna forma, la investigación cualitativa no ha sido capaz de establecer un bloque unido y ofrecer a la sociedad un discurso que ponga en valor el sentido y la potencialidad de estas metodologías (Morse, 2006). Lo que coloca a los investigadores cualitativos en una situación muy delicada.

Qualitative researchers are caught in the middle of a global conversation concerning the evidence-based research movement, and emerging standards and guidelines for conducting and evaluating qualitative inquiry (St. Pierre, 2006). This conversation turns on issues surrounding the politics and ethics of evidence, and the value of qualitative work in addressing matters of equity and social justice (Lather, 2006: 789). In some senses this is like old wine in old bottles, 1980s battles in a new century. (Denzin, 2009, p. 139)

La situación de la investigación cualitativa que describimos no se da únicamente en España, sino que es una situación global reconocida y denunciada por muchos autores. Por ejemplo, Ceglowski, Bacigalupa & Peck (2011, p. 680) afirman que “The change of focus in funded research is not only specific to the United States but is also evident in the British system”. Así, por ejemplo, Denzin (2009, 2017) explica también que, aunque existen diferencias por países, esta configuración de la investigación cuantitativa como paradigma hegemónico en investigación es común en todos ellos.

Lo curioso de esta situación es la concepción extendida de que sólo los métodos cuantitativos y basados en grandes análisis estadísticos de grandes muestras son investigación rigurosa. Sin embargo, tal y como señalan algunos autores, muchos de los descubrimientos e inventos más importantes de la humanidad no se han realizado a través de esta forma de entender la ciencia y la investigación (Thomas, 2004). Con total claridad se expresa en este sentido Wrigley (2018, p. 361):

forgetting that much scientific discovery has not arisen from experiments. Many scientific fields use few experiments (astronomy, meteorology, evolutionary theory—perhaps biology as a whole), and many discoveries and inventions did not arise from systematic procedures (e.g. penicillin, nylon, superconductivity)

Más concretamente se expresa Flyvberg (2004, pp. 40-41), confrontando con casos reales, la investigación cuantitativa de grandes muestras, frente a metodologías cualitativas como el estudio de caso:

Los historiadores de la ciencia siguen discutiendo si Galileo realizó verdaderamente el famoso experimento desde la torre inclinada de Pisa o si es sencillamente un mito. En cualquier caso, el experimentalismo de Galileo no necesitó una gran muestra aleatoria de pruebas de objetos cayendo desde una amplia serie de alturas elegidas al azar bajo varias condiciones climáticas, etc., como exigiría el pensamiento del joven Campbell o el de Giddens. Antes bien, se trataba de un solo experimento, es decir, el estudio de un caso, si es que verdaderamente se realizó [...] Se podría calificar de caso crucial: si la tesis de Galileo era válida para esos materiales, podía esperarse que lo fuese para todos o para una variada serie de materiales. En aquellos tiempos, ni el azar ni las grandes muestras formaban parte del paisaje. Sencillamente, la mayoría de los científicos creativos no trabaja así con ese tipo de problemas. Experimentos, casos y experiencias minuciosamente elegidos fueron también cruciales para el desarrollo de la física de Newton, Einstein y Bohr, del mismo modo que el estudio de casos ocupó

un lugar central en las obras de Darwin, Marx y Freud. También en ciencia social, la elección estratégica de un caso puede añadir mucho a la capacidad de generalizar a partir de un caso.

Si examinamos la historia, la mayoría de los grandes descubrimientos, los que han producido grandes cambios en la vida de los seres humanos, los que han generado un antes y un después para el avance de la ciencia, la mayoría de ellos -por no decir su práctica totalidad- no se han realizado a través de criterios de metodología cuantitativa a través del uso de grandes muestras de experimentación y análisis estadísticos.

En definitiva, lo que vienen a decirnos estos autores es que esta la generalizada, tanto en la sociedad como en el mundo de la academia, de que sólo los métodos cuantitativos generan un conocimiento “científico” y, por lo tanto, riguroso y válido, no se ajusta necesariamente a la realidad.

### **2.1. El problema de la situación actual: el ciclo de la reproducción**

Esta situación, que ya es problemática de por sí, tiene además efectos colaterales perversos que afectan tanto a la formación de profesionales educativos como al desarrollo de la investigación cualitativa en sí.

Tal y como está planteado en la actualidad el sistema de acceso del profesorado universitario en España, donde, tanto los criterios de la acreditación de la ANECA<sup>2</sup>, como los baremos para los concursos de plazas, cargan el peso principal de los puntos en la parte del currículum de los candidatos sobre investigación y, especialmente en los artículos indexados en JCR o SCOPUS. Estos, como hemos visto, publican y entienden, generalmente, que la investigación educativa es positivista y con métodos cuantitativos, por tanto, es mucho más fácil que consiga estos méritos el profesorado que comparte esta visión educativa y realiza investigaciones con esta metodología. Con lo cual el acceso a plazas de profesorado universitario es más asequible para los que usan métodos cuantitativos.

Lo anterior tiene un impacto formativo directo; al ser la mayoría del profesorado que accede a la universidad de corte positivista y, por tanto, usar métodos cuantitativos, la formación que ofrece a su alumnado tiende a seguir el mismo sentido. En palabras de Ceglowski, Bacigalupa & Peck (2011, p. 681):

In addition, researchers who engage in master narrative research are more likely to obtain positions as editors of top-tiered journals and, in turn, serve as gatekeepers for researchers writing within and outside of the master research narrative. As gatekeepers have found the master research narrative to be a successful avenue in their own experience, they are more likely to endow their own stamp of approval on research that conforms to that standard.

---

2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

It is more difficult to find funding for research that falls outside the master narrative. Thus, those novice researchers who choose to adopt qualitative research methods cannot be sure that their efforts will lead to the rewards associated with this cycle. Instead, they must be willing to explore a lesser known path—one that is not clearly marked as leading toward academic success.

Esta situación agrava aún más el problema cerrando -aún más si cabe- esta “espiral de reproducción” del paradigma positivista y sus métodos. Normalmente, los métodos cualitativos son ignorados en la formación universitaria de los futuros investigadores, reforzándose más aún la idea de que sólo existe una forma de producir conocimiento y esta, es cuantitativa. Es frecuente que estudiantes de todas las carreras de educación de nuestro país, no sólo desconozcan la lógica de la investigación cualitativa (sus ejes axiológicos y epistemológicos) sino también el de las diferentes metodologías (estudios de casos, Investigación-Acción, investigación narrativa, etc). Esto provoca a su vez un peligroso efecto rebote por el cual se desvirtúa la investigación cualitativa en nuestro país: al existir cada vez menor formación en investigación cualitativa, el conocimiento acerca de los pilares ontológicos y epistemológicos sobre los que se sustenta este paradigma es cada vez menos riguroso. Como es lógico, esto lleva a prácticas de lo más variopintas que acaban construyendo un paradigma más difuso, lo que invita a reforzar la opinión hegemónica de que la investigación cualitativa es una mera opinión o anécdota, y que solo puede generar un conocimiento de bajo nivel (Lincoln & Tierney, 2004; Tracy, 2010; Denzin, 2017).

Este ciclo de reproducción no es casual, ya que es la forma en la que se reproduce el pensamiento hegemónico; y esta producción obedece a intereses determinados (Habermars, 1972; Bourdieu, 1998; Lather, 2006).

## 2.2. La investigación basada en la evidencia ¿qué evidencia?

“*Evidence for what?*”, se preguntaba Maxwell (2019, p. 1), al igual que el título de este apartado, al hablar de esta nueva moda en educación: la “investigación basada en la evidencia”. Un ejemplo más de hasta qué punto el paradigma positivista y sus métodos se han convertido en parte fundamental del pensamiento hegemónico en nuestro campo. Tendencia de la que tiene mucha responsabilidad la Psicología -no olvidemos que la “guerra de paradigmas” fue también una “guerra de disciplinas” (Gage, 1989)-, campo que se ha configurado durante el siglo XX como una ciencia fundamentalmente positivista.

Esta forma de entender la psicología ha recibido muchas críticas entre las que destaca la realizada por Bruner (1990, p. 11) en su libro “Actos de significado” que constituye una ardua crítica a esta dirección tomada por esta disciplina:

la psicología, la ciencia de la mente, como William James la llamó en una ocasión, ha llegado a fragmentarse como nunca antes en su historia. Ha perdido su centro y corre el riesgo de perder la cohesión necesaria para asegurar que se produzca ese

intercambio interno que podría justificar la división del trabajo entre sus partes. Y las partes, cada una con su propia identidad organizativa, su propio aparato teórico y, a menudo, sus propias revistas, se han convertido en especialidades cuyos productos son cada vez menos exportables.

La investigación basada en la evidencia parte de una idea muy básica, simple y que todo el mundo podría compartir: es necesario que la investigación en educación sea rigurosa. Lo que no explican es que ese rigor que promueven sólo se contempla desde una perspectiva de investigación, la positivista, con unos métodos, los cuantitativos, que, a lo largo de la historia, como hemos visto al principio de este trabajo, ya ha recibido muchas críticas por no ser la más adecuada para explicar y comprender los procesos que se dan en ciencias sociales y, concretamente, en educación. En este sentido se pronuncia Wrigley (2018) cuando explica las limitaciones de este tipo de investigación en educación:

Despite the need to study carefully the irregularities in data which might reflect multiple causal factors operating in non-linear ways (discussed above), the emphasis remains, in practice, on the generality of 'what works' rather than where it might work, for whom and under what conditions. The sloganistic 'what works' reflects a neoliberal demand to extract maximum efficiency from education, while marginalising the qualitative and political dimensions of human formation. (p. 371)

Esta idea de la investigación basada en la evidencia en educación nace, inicialmente, con una reflexión de Hargreaves (1996) que es muy interesante, pues plantea que, de alguna manera, la práctica educativa no incorpora los avances que se han ido realizando en la investigación.

Sin lugar a dudas, se identifica la conferencia de D. Hargreaves (1996), con la que iniciábamos el artículo, como el evento fundacional de lo que más adelante pasaría a llamarse una "enseñanza basada en la evidencia".

Como se mencionó, inicia Hargreaves (1996) su conferencia con la idea de que la enseñanza no es, en este momento, una profesión basada en la investigación, lo cual explica muchas de las dificultades que enfrenta. De acuerdo con el autor, para llegar a serlo deben darse cambios profundos; por un lado, en el tipo de investigación que se hace en educación, y por otro, en los modos en los que esta investigación se organiza y se disemina. (Hederich, Martínez Bernal y Rincón Camacho, 2014, p. 24)

En efecto, cuando una profesión no se fundamenta en resultados de investigación, y por tanto ignora el conocimiento sistemáticamente producido acerca de sus medios y sus métodos, poco a poco se convierte en algo menos que una profesión: se convierte en una práctica de naturaleza artesanal, cimentada en la perpetua repetición de las acciones que la experiencia, o la tradición, han señalado como adecuadas para cada caso. Este estado de cosas impide el progreso y la transformación. Es retrógrado, poco constructivo y claramente inconveniente. (Hederich, Martínez Bernal y Rincón Camacho, 2014, p. 20)



Esta reflexión que plantea Hargreaves y que es necesario examinar y analizar, es aprovechada por el paradigma positivista para imponer de nuevo sus criterios como los únicos para crear conocimiento científico riguroso; y es entonces cuando nace lo que actualmente conocemos como investigación basada en la evidencia. Un modelo de investigación donde sólo caben métodos cuantitativos, especialmente métodos experimentales o cuasi experimentales como forma de acceso a un conocimiento “científico” sobre educación. Tal y como afirma Denzin (2009, p. 139) “the evidence-based model is an intruder whose presence can no longer be ignored”.

Sobre las limitaciones de esta manera de aproximarse al conocimiento sobre educación -además de las que ya planteamos cuando hablamos de la “guerra de paradigmas”- se han pronunciado muchos autores de forma reciente. Por ejemplo Biesta (2007) quien afirma que, aunque es necesario promover que la investigación y la práctica educativa caminen de la mano, la investigación basada en la evidencia promueve la figura de un profesional meramente técnico y una educación basada únicamente en la efectividad:

Although I do believe that there is scope for improvement of the ways in which educational research and educational practice communicate and interact — an issue that has been central ever since education became an academic discipline — I am not convinced that evidence-based practice as it is currently being presented and promoted provides the most appropriate matrix for addressing this issue [...] On the research side, evidence-based education seems to favor a technocratic model in which it is assumed that the only relevant research questions are questions about the effectiveness of educational means and techniques, forgetting, among other things, that what counts as “effective” crucially depends on judgments about what is educationally desirable. On the practice side, evidence-based education seems to limit severely the opportunities for educational practitioners to make such judgments in a way that is sensitive to and relevant for their own contextualized settings. The focus on “what works” makes it difficult if not impossible to ask the questions of what it should work for and who should have a say in determining the latter. (p. 5)

Esta perspectiva educativa eficientista centrada en medir cuestiones difícilmente medibles -más allá de un alto grado de incertidumbre en un campo como el educativo-, como puede ser el aprendizaje, sobre cuya dificultad de ser medido ya se han pronunciado diferentes autores (Alcaraz, 2014, 2015; Pérez Gómez, 2019), transforma muchas veces lo que intenta medir como única realidad de la práctica. En palabras de Wrigley (2018, p. 362), “the process of measurement and calculation is not simply receptive, but can change the reality it purports to measure.”

En definitiva, la crítica central a la investigación basada en la evidencia es, como vemos, la misma que ya se planteaba durante la “guerra de paradigmas” a los métodos cuantitativos derivados del positivismo y que analizamos en la primera parte de este trabajo: la causalidad que se atribuye a las conductas como única verdad del conocimiento científico, dejando de lado que el origen de la conducta en los seres humanos, es el de las interpretaciones que de las diferentes situaciones hacemos. Y

estas resultan lo suficientemente complejas para que el método experimental o cuasi experimental no puedan aislar variables. En este sentido vuelve a ser interesante atender a lo que señala Biesta (2007):

What is the model of professional action that is implied in evidence-based practice? Central to evidence-based practice is the idea of effective intervention. Evidence-based practice conceives of professional action as intervention, and looks to research for evidence about the effectiveness of interventions. Research needs to find out, in other words, “what works,” and the main if not the only way of doing this, so it is often argued, is through experimental research, most notably in the form of randomized controlled trials [...] This first problem with this approach is the role of causality: apart from the obvious fact that the condition of being a student is quite different from that of being a patient — being a student is not an illness, just as teaching is not a cure — the most important argument against the idea that education is a causal process lies in the fact that education is not a process of physical interaction but a process of symbolic or symbolically mediated interaction. If teaching is to have any effect on learning, it is because of the fact that students interpret and try to make sense of what they are being taught. It is only through processes of (mutual) interpretation that education is possible. Despite the attempts of many to transform education into a causal technology (often based on the idea that we only need more research in order to find and ultimately control all the factors that determine learning), the simple fact that education is not a process of “push and pull” — or, in the language of systems theory, that education is an open and recursive system — shows that it is the very impossibility of an educational technology that makes education possible. (pp. 7-8)

O de un modo parecido, lo que propone Wrigley (2018) cuando analiza las dificultades metodológicas de esta investigación basada en la evidencia (insistimos, absolutamente positivista y cuantitativa) para generar un conocimiento riguroso y valioso en educación:

RCTs are an attempt to emulate the scientific rigour and neutrality of laboratory science in other fields, but there are multiple problems. In drugs trials, it is accepted practice to establish a control group which does not receive the treatment, to choose the experimental and control groups in ways which are free of human influence and, at best, to ensure ‘double blinding’ so that neither staff nor patient know whether individuals are taking the trialled drug or a placebo. This is clearly more difficult in education [...] Beyond the technical aspects, we need to consider the philosophical implications of RCTs and specifically the relationship between regularity and causality. This goes beyond the usual warning that ‘correlation does not imply causation’ as there may be other ‘lurking’ or third variables at work driving both X and Y. David Hume argued that however many times one billard ball hits another and the second ball moves, this cannot prove causality. This is, implicitly, the underlying stance of much educational statistics, which contents itself with observing regularities without seeking causal explanation. (pp. 363- 365)

Un buen ejemplo de lo anterior lo encontramos en el famoso estudio de Stoccard, Wood, Coughlin, y Rasplica (2018) que ha encontrado amplia difusión entre los profesionales de la educación en redes sociales y que concluye que la instrucción es el mejor método para aprender: “Our results support earlier reviews of the DI<sup>3</sup> effectiveness literature. The estimated effects were consistently positive.” (p. 22).

Si examinamos este trabajo podemos ver claramente cómo la aproximación es absolutamente positivista y los métodos cuantitativos, concretados en una metodología conocida como meta-análisis (MA); una perspectiva proveniente del campo de la medicina y que también comparte esta perspectiva positivista de entender la educación la cual, según Botella y Zamora (2017, p. 20), podría ser definida como:

una metodología para el análisis cuantitativo de revisiones de la literatura científica sobre una pregunta específica (Botella y Sánchez-Meca, 2015). Nació con el impulso de tratar de mejorar la forma poco rigurosa como se hacían las revisiones clásicas, que desde entonces pasaron a llamarse revisiones narrativas. Se decía que las revisiones narrativas eran imprecisas y subjetivas, lo que conllevaba que fueran poco replicables. Las características que pretende tener un buen meta-análisis se establecen precisamente a partir de esta constatación y de la voluntad de combatirlas. Se dice que las características del MA son la precisión, la objetividad y la replicabilidad (Botella y Sánchez-Meca, 2015). Por tanto, una forma de valorar la calidad de un meta-análisis es fijarse en la medida en que ha logrado ser preciso, objetivo y replicable. La precisión se obtiene dando respuestas numéricas en términos de estadísticos con propiedades conocidas. La objetividad se refiere a una operacionalización explícita y clara de los conceptos involucrados. La replicabilidad se traduce en que las decisiones adoptadas tengan la suficiente transparencia como para que una repetición independiente con los mismos criterios de decisión conduzca a los mismos resultados.

La idoneidad de esta metodología para el campo de ciencias sociales, especialmente en educación, ya ha sido cuestionada por el propio Wrigley (2018):

The decisions about which original research studies should be included are based on technical rather than substantive criteria. One consequence is that quite dissimilar studies are thrown together and an aggregate mean of effect sizes calculated. Although some tolerance is acceptable in meta-analysis, since no two research studies are exactly alike, serious problems can arise from aggregating and averaging studies using different definitions of an issue, and based on different curriculum areas, ages and attainment levels of students, types of school, education systems, and so on. The problem is commonly referred to as mixing apples and oranges, and was identified many years ago in the medical literature. (p. 367)

Además de lo expuesto, existe en esta investigación un error de base: la equiparación de los términos instrucción-educación, cuya diferencia sustantiva suele

3. DI= Direct instruction. En español, instrucción directa.

estudiarse en los primeros cursos de magisterio. Esta confusión no es involuntaria, es la única forma de cuantificar una cuestión difícilmente traducible a algo tangible, medible: la educación. Precisamente en este ejemplo podemos ver con claridad esta perspectiva reduccionista de los métodos cuantitativos en educación, cuya única forma de aproximación es traducir términos abstractos, complejos, dependientes de interpretaciones de los actores que intervienen, a conceptos “fácilmente” medibles. Una reducción que suele verse también cuando en otras investigaciones o trabajos se equiparan aprendizaje con rendimiento académico (citarlos).

### 3. HACIA DÓNDE DEBE IR LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

Hemos sostenido a lo largo de este trabajo que la “guerra de paradigmas” acontecida en el último cuarto del siglo XX sigue estando vigente en la actualidad; así como que la percepción social y académica se ha conformado dentro de un pensamiento hegemónico positivista que entiende que la única forma de “hacer ciencia” pasa por el uso de métodos cuantitativos, fundamentalmente experimentales o cuasi experimentales.

Igualmente, hemos analizado cuáles son muchos de los efectos colaterales que esta concepción de la investigación y del conocimiento producen en el desarrollo y evolución de la investigación cualitativa, poniendo como ejemplo de toda esta situación el desarrollo y la aparición en la mayoría de los discursos educativos de lo que se ha venido a llamar “investigación basada en la evidencia”.

Toca ahora preguntarse ¿qué podemos hacer desde otros paradigmas, desde otras formas de entender la educación y la investigación educativa, para revertir esta situación?

Desde nuestra perspectiva, la piedra angular del cambio pasa por elaborar nuestros propios criterios de calidad para dar rigor a la investigación cualitativa (Atkinson & Delamont, 2006; Lather, 2006; St. Pierre & Rouleston, 2006; Freeman et al., 2007; Denzin, 2009, 2017). Pero es imprescindible que nos esforcemos por divulgar estos criterios, así como nuestros argumentos ontológicos y epistemológicos, y la forma de investigar que de ellos se derivan. De nada importa que elaboremos unos buenos criterios de calidad para la investigación cualitativa si la lógica dominante en las revistas e instituciones educativas sigue siendo, como hemos visto, positivista. El acceso a plazas de investigadores cualitativos será menor que el de cuantitativos y la propia formación cualitativa de estos será cada vez más superficial.

Si no entendemos esta tarea como una responsabilidad, es muy difícil que cambiemos la percepción que crea la narrativa positivista dominante. En palabras de Ceglowski, Bacigalupa & Peck (2011, p. 684):

For those of us who are members of research associations, it is imperative that we bring these issues to the forefront of the associations' agendas. We need to publically

challenge the master narrative and its partner, the gold standard of educational research. By restricting our definitions of acceptable research, these concepts limit our understanding of complex, vital, and critical issues in human society.

Es por ello que nos parece clave establecer una serie de cuestiones a las que los investigadores cualitativos debemos prestar atención y sobre las que debemos reflexionar:

1. En primer lugar, estar en los “espacios de decisión”. Durante mucho tiempo los investigadores cualitativos -tanto los más noveles como aquellos más veteranos y de más peso en el campo- hemos dimitido de estar en los espacios donde se han decidido políticas de investigación, baremos de currículums, etc.; y, en general, decisiones que luego han condicionado muchas de las situaciones que hemos descrito en este trabajo y que dificultan que la investigación cualitativa tenga un lugar en este pensamiento hegemónico sobre qué significa investigar y qué es, o debe ser la educación.

Al decidir abandonar estos espacios (quizás porque los considerábamos burocráticos o porque no encajaban en nuestra manera de entender diferentes cuestiones), rápidamente fueron ocupados por aquellos investigadores de corte positivista y, pasado un tiempo, sólo su perspectiva es la que ha ocupado los ámbitos de decisión. Es por ello que es imprescindible asumir, a lo que Denzin se refería con (2017, p.14) “the advocacy Agenda”: hacer esfuerzos y contactos en las esferas políticas, profesionales y de prensa para dar a conocer los argumentos sobre la investigación cualitativa, así como los sesgos y críticas a la investigación cuantitativa dominante y, especialmente, a la investigación basada en la evidencia. Este asunto es especialmente urgente en educación y, también, especialmente complejo por la propia idiosincrasia de la investigación cualitativa, ya que como afirma Tracy (2010) nuestra cornucopia de conceptos distintos contrasta con el consenso relativo en la comunidad cuantitativa de que las buenas investigaciones apuntan a la validez, confiabilidad, generalización y objetividad. Así como los discursos complejos que elaboramos que muchas veces resultan incomprensibles para el ciudadano medio (Stake, 2005; Taylor & Bogdan, 2000; Walker, 1983).

2. En segundo lugar, está la cuestión de las revistas científicas. En la actualidad, visto el peso que tienen las publicaciones en los baremos de acreditación y de acceso a plazas universitarias, las revistas científicas se han convertido en, quizás, el ámbito donde más poder e influencia se puede conseguir. En palabras de Given (2017, p. 2):

At the same time, I have witnessed the active disparaging of qualitative research practices by intelligent and accomplished (though methodologically ignorant) individuals who serve on promotion and funding panels or who review articles for journal publications. These individuals hold great power in their hands; their advice can sway the decisions of administrators, funders, and editors, particularly when qualitative researchers are not available to provide relevant expertise.



Como hemos visto, si únicamente se publican artículos en revistas de impacto desde una perspectiva positivista del conocimiento, los autores con perspectivas diferentes apenas tienen posibilidad de publicación y, por tanto, de acceso a plazas y a proyectos de investigación. Esto a su vez, afecta a las posibilidades formativas de estas perspectivas que se vuelven cada vez más marginales.

Durante muchos años, los investigadores cualitativos dimitimos de ocupar también estos espacios. Quizá no supimos -o no quisimos- ver lo que se avecinaba cuando surgieron los primeros índices de impacto. Nos centramos en proclamar que no estábamos de acuerdo con la ideología y la visión que subyace en estos índices, pero no pensamos en las consecuencias que tendría abandonar, al igual que con otros ámbitos de decisión, estos espacios. Al abandonarlos, el espacio fue ocupado por la perspectiva positivista y la metodología cuantitativa, encontrándonos ahora con que es muy difícil publicar investigaciones cualitativas; de tal modo que especialmente los jóvenes investigadores cualitativos se hayan en mucha más dificultad para conseguir estos méritos necesarios para su estabilización profesional y el desarrollo de su carrera profesional.

Nuestras investigaciones son rechazadas constantemente porque no cumplen los criterios de validez muestral y estadística propia de los métodos cuantitativos. El espacio de publicaciones científicas en educación es, a efectos prácticos, positivista y, por lo tanto, cuantitativo. En este sentido, Given (2017, p. 2) es muy clara, y afirma que hay que plantear quejas formales a los editores y editoras de las revistas -así como en otros espacios donde se cuestione la investigación cualitativa- cuando el motivo de rechazo de los artículos sea debido a cuestiones de la metodología empleada y no de la calidad del trabajo.

We can correct journal editors and reviewers when they ask for changes that do not suit the nature of the qualitative paradigm. We can challenge our peers' critiques or dismissals (on granting panels, promotion panels, or in our academic hallways) of appropriate qualitative designs. In short, we can stand up for ourselves as qualitative paradigm experts!

Es un deber que visibilicemos los principios de la investigación cualitativa y esto pasa por denunciar y explicar en todas aquellas situaciones en las que se ponga en duda el rigor de toda una metodología y los paradigmas que la soportan.

Por otro lado, es necesario que asumamos la importancia de encabezar proyectos editoriales de revistas científicas que aborden la educación desde una perspectiva cualitativa; y esta es una obligación compartida entre los investigadores noveles y los ya consagrados en este campo. Empezar a crear nuevas revistas científicas cualitativas en educación y posicionarles bien, proporciona oportunidades a los jóvenes investigadores, tanto como lugar de referencia para leer y formarse, como para publicar y obtener los méritos que necesitan para estar en igualdad de condiciones a los investigadores cuantitativos.

3. En tercer lugar, es necesario que nos esforcemos por incluir nuevas herramientas y nuevas tecnologías a la investigación cualitativa. Tenemos que hacer autocrítica en este sentido, y es que tenemos la sensación de que los investigadores cualitativos nos hemos acomodado en nuestra forma de hacer investigación y nos mostramos a menudo reticentes a incluir y explorar nuevas herramientas.

La investigación cualitativa sigue con los mismos dilemas, discusiones y métodos desde hace décadas, mientras que el mundo a nuestro alrededor ha cambiado radicalmente. Entendemos que esta reticencia a lo nuevo es fruto de un exceso de celo que hemos asumido en perder la coherencia al incorporar estas nuevas herramientas y nuestros principios axiológicos, epistemológicos y ontológicos. Este exceso de celo es positivo, es fundamental que no perdamos de vista los pilares que sustentan la metodología cualitativa. Pero incluir nuevas herramientas, no significa incluirlas sin un análisis crítico y un debate de qué pueden aportar y de si la forma en que se incluyen en nuestras investigaciones respeta los preceptos de la investigación cualitativa.

Que esta cuestión es una cuenta pendiente de la investigación cualitativa es recogido por Flick (2015, p. 606), cuando señala lo siguiente: “Rounding up what was said so far, the following questions are still waiting for satisfying answers: [...] How to adapt it to new contexts (e.g., citizen research), uses, and phenomena (data)?”. Igualmente, encontramos como otros autores destacan cómo ha cambiado el mundo y cómo afectan estos cambios a la investigación cualitativa:

Two decades ago, when Qualitative Inquiry was founded, we, as qualitative researchers, were beginning a spectacular new chapter in our human adventure as the Internet and its concurrent social and technological changes entered our reality. These changes altered our understanding of communication, data, and social inquiry. In a matter of a few years, we went from being face-to-face communicators to virtual communicators, from working in offices stacked high with paper files to working from coffee shops with a full office stored on a laptop computer, from painstaking observational fieldwork to ethnographic photos and video made on our mobile phones, and—very significant for qualitative researchers—from tedious cut-and-paste coding, journaling, and analysis to flexible linking, searching, and handling of data with software. (Davidson, Paulus & Jackson, 2016, p. 606)

The Internet and “the cloud” also affect qualitative research practices. [...] The Internet has also become a crucial site for research into social contexts. From email, web pages, and blogs to social media and virtual spaces, many people interact more frequently online than they do face to face, and researchers are increasingly investigating these virtual communities. (Davidson, Paulus & Jackson, 2016, p. 607)

Así como en qué pueden ser útiles estas nuevas herramientas para la investigación cualitativa. Tal y como afirman Davidson, Paulus & Jackson (2016, p. 608): “Creative combining of digital tools with different capacities may be an important option for getting what we want and need as researchers”. O también Mills (2018, p. 58):

Most strands of qualitative researcher can potentially make greater use of relevant text-based data across a range of modes that have proliferated since the rise of the internet, with open access archives of web pages, books, news reports, legislation, community archives, town hall meetings, social media content, audio archives, podcasts, and images.

Como decimos, la aparición de Internet y las redes sociales ha cambiado nuestro mundo radicalmente (Castells, 2001; Roca, 2012; Fielding, 2014; Fernández Navas, 2015), convirtiendo estos espacios culturales de los seres humanos en uno más; y como investigadores cualitativos es necesario tenerlos en cuenta a la hora de desarrollar nuestras investigaciones. En este sentido nos interpela Mills (2018, p. 592) cuando se pregunta por “the role of qualitative research in a world in which there are data of massive breadth across so many fields and spheres of human activity”.

El abanico de posibilidades que se nos ofrece con estas nuevas herramientas es de gran variedad y riqueza. Desde las nuevas posibilidades para analizar imágenes, videos y audios (Banks, 2010; Davidson, Paulus & Jackson, 2016), pasando por los necesarios análisis que debemos hacer de comunicaciones a través de smartphones, ya que, por ejemplo, el uso de WhatsApp se ha convertido en una extensión más del ser humano. O nuevas cuestiones que han aparecido desde el ámbito informático y que es necesario que examinemos en busca de las posibilidades que nos ofrecen. Nos referimos, por ejemplo, a técnicas para recopilar información masiva de redes sociales o webs como el “webscraping”. Cuestión que tiene que ver con lo que se ha venido a llamar “bigdata” y que necesita de un análisis profundo sobre qué oportunidades ofrece a la investigación cualitativa y que destaca por su novedad y las oportunidades. Estas herramientas, a priori, podría ofrecer como combinar el análisis de grandes patrones de datos con entrevistas, grupos focales y observaciones etnográficas para establecer conexiones entre grandes tendencias de datos y datos complementarios de usuarios individuales o casos. También análisis de redes sociales donde se puedan vincular relaciones entre usuarios, información con la que se relacionan, etc.

Por otro lado, están las herramientas más habituales en nuestro día a día, pero sobre las que también tenemos que explorar las posibilidades, por ejemplo, para analizar o construir relatos narrativos de webs, blogs, wikis, etc., o, por supuesto, los nuevos programas que permiten ayudar en el análisis cualitativo de datos mediante categorizaciones sistemáticas, agrupamiento de información, etc.

En definitiva, hemos de analizar con profundidad estas nuevas herramientas de forma crítica y examinando cómo podemos incorporarlas para que sea coherentes con los pilares axiológicos, epistemológicos y ontológicos que sustentan la investigación cualitativa. Someterlas como dicen Cheek y Øby (2019) a la comunidad cualitativa para su análisis y crítica. En palabras de Cheek & Koro-Ljungberg (2019, p. 569):

Qualitative inquirers have not really engaged with many of the issues around the qualitative inquiry/social media interface in terms of what it might mean for/do to qualitative inquiry itself. Certainly, there have been discussions around the potential

use of social media in enhancing the reach of our research by using social media to get our messages to groups that may have been hard to reach without it, such as general public, government officials, policy makers, and various service user groups.

4. Y, por último, pero más importante, es necesario que nos esforcemos por realizar las investigaciones y publicarlas de la forma más rigurosa posible. Decíamos más atrás que uno de los efectos colaterales de que se haya conformado un pensamiento hegemónico basado en la investigación cuantitativa, era que muchos investigadores cualitativos empezaban a maquillar sus investigaciones como cuantitativas para tener más posibilidades de ser publicadas. Esto, unido al problema formativo con respecto a la investigación cualitativa, hace que aumente la dificultad de encontrar discursos, investigaciones, publicaciones, etc., rigurosas con respecto a la investigación cualitativa. Cada vez se encuadran prácticas de lo más variopintas y de dudosa calidad que es necesario atajar si queremos devolver a la sociedad la idea de que la investigación cualitativa también tiene criterios de calidad.

Para ello no sólo tenemos que esforzarnos en diseñar investigaciones sólidas y rigurosas y publicarlas de la misma forma sino encabezar proyectos de formación sobre investigación cualitativa (cursos, másteres, seminarios...). Es la única manera de formar a futuros investigadores en esta metodología si no queremos dejarlos huérfanos de espacios donde aprender también.

## REFERENCIAS

- Alcaraz Salarirche, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula De Encuentro*, 16(2), 55-86. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1771>
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula De Encuentro*, 17(2), 209-236. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2662>
- Anyon, J. (1983). Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex- Role Ideologies. En Walker, S. & Barton, L. (eds.), *Gender, Class, and Education*. Barcombe. Reino Unido: Falmer.
- Apple, M. (1991). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (2006). In the Roiling Smoke: Qualitative Inquiry and Contested Fields, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6): 747-55.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata: Madrid
- Barrow, R. (1984). *Giving teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory*. Totowa, NJ: Barnes & Noble.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Biesta, G. (2007), Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi:10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason*. Cambridge: Polity.



- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Botella, J., & Zamora, Á. (2017). El meta-análisis: una metodología para la investigación en educación. *Educación XX1*, 20(2), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19030>
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Cazden, C. B. (1983). Can ethnographic research go beyond the status quo? *Anthropology & Education Quarterly*, 14, 33-41.
- Ceglowski, D., Bacigalupa, C., & Peck, E. (2011). Aced Out: Censorship of Qualitative Research in the Age of “Scientifically Based Research.” *Qualitative Inquiry*, 17(8), 679–686. <https://doi.org/10.1177/1077800411415497>
- Cheek, J., & Koro-Ljungberg, M. (2019). Interfaces between Social Media and Qualitative Inquiry in Neoliberal Contexts: Possibilities and Problems. *Qualitative Inquiry*, 25(6), 569–570. <https://doi.org/10.1177/1077800418806596>
- Cheek, J., & Øby, E. (2019). “Getting Attention” Creating and Presenting the Visible, Online, Researcher Self. *Qualitative Inquiry*, 25(6), 571–582. <https://doi.org/10.1177/1077800418806593>
- Connell, R. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Davidson, J., Paulus, T., & Jackson, K. (2016). Speculating on the Future of Digital Tools for Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 22(7), 606–610. <https://doi.org/10.1177/1077800415622505>
- De Cambra Bassols, J. (1982). *La teoría crítica y el problema del método en las ciencias sociales*. *Reis*, (17), 53-64. <https://doi.org/10.2307/40182852>
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139–160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Denzin, N. K. (2010). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419–427. <https://doi.org/10.1177/1077800410364608>
- Denzin, N. (2013). “The Death of Data?” *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 353–356. <https://doi.org/10.1177/1532708613487882>
- Denzin, N. K. (2017). Critical Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Fernandez Navas, M. (2015). *Internet, Organización en red y educ@ción Estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/9925>
- Fernández Navas, M., Alcaraz Salarirche, N. y Pérez Granados, L. (2020). Estado y problemas de la investigación cualitativa en Educación: Divulgación, investigación y acceso del profesorado universitario
- Fielding, N. G. (2014). Qualitative Research and Our Digital Futures. *Qualitative Inquiry*, 20(9), 1064–1073. <https://doi.org/10.1177/1077800414545237>
- Flick, U. (2015). Qualitative Inquiry—2.0 at 20? Developments, Trends, and Challenges for the Politics of Research. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 599–608. <https://doi.org/10.1177/1077800415583296>
- Flick, U. (2018). The Concepts of Qualitative Data: Challenges in Neoliberal Times for Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>



- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 2(12), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 4(106), 33-62.
- Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K., & St. Pierre, E. A. (2007). Standards of Evidence in Qualitative Research: An Incitement to Discourse. *Educational Researcher*, 36(1), 25–32. <https://doi.org/10.3102/0013189X06298009>
- Gage, N. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath A “Historical” Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018007004>
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. South Hadley (Massachusetts): Bergin & Garvey
- Given, L. M. (2017). It’s a New Year...So Let’s Stop the Paradigm Wars. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406917692647>
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests* (2nd Edition). London: Heinemann.
- Hammersley, M. (1992). The Paradigm Wars: Reports from the Front. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), 131-143.
- Hammersley, M. (2005). Close Encounters of a Political Kind: The Threat from the Evidence-Based Policy-Making and practice Movement, *Qualitative Researcher* 1, 2–4.
- Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. *The Teacher Training Agency, Annual Lecture*.
- Hederich, C., Martínez Bernal, J., & Rincón Camacho, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana De Educación*, (66), 19-54. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54>
- Huston, A. C. (2005). Mixed methods in studies of social experiments for parents in poverty. In T. S. Weisner (Ed.), *Discovering successful pathways in children’s development: Mixed methods in the study of childhood and family life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 1(24), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Lather, P. (2006). Foucauldian Scientificity: Rethinking the Nexus of Qualitative Research and Educational Policy Analysis, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 783–92.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Tierney, W. G. (2004). Qualitative Research and Institutional Review Boards. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1077800403262361>
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage.
- Maxwell, J. A. (2019). Evidence for what? How mixed methods expands the evidence for causation in educational research. *Qualitative inquiry*. (En prensa)
- Mills, K. A. (2018). What are the threats and potentials of big data for qualitative research? *Qualitative Research*, 18(6), 591–603. <https://doi.org/10.1177/1468794117743465>
- Mohr, L. B. (1982). *Explaining organizational behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morse, J. M. (2006) ‘Reconceptualizing Qualitative Inquiry’, *Qualitative Health Research* 16(3), 415–22.

- Pérez Gómez, Á. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-17. <https://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Roca, G. (2012). *La sociedad digital*. TedxGalicia. Recuperado de: <http://www.tedxgalicia.com/?p=2192>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- St. Pierre, E. A. & Roulston, K. (2006). The State of Qualitative Inquiry: A Contested Science, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6): 673–84. <https://doi.org/10.1080/09518390600975644>
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplika Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. (Tercera edición)
- Thomas, G. (2004) Introduction: Evidence and practice, in: G. Thomas & R. Pring (Eds) *Evidence-based practice in education* (Maidenhead, Open University Press).
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 10(16), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos, pp. 42-82 en Dockrell, W. B. y Hamilton, D. (Coords.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea
- Weinstein, M. (2004). Randomized Design and the Myth of Certain Knowledge: Guinea Pig Narratives and Cultural Critique. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 246–260. <https://doi.org/10.1177/1077800403262362>
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wrigley, T. (2018), The power of ‘evidence’: Reliable science or a set of blunt tools?. *British Educational Research Journal*, 44(3), 359-376. doi:10.1002/berj.3338

## ESTUDIOS Y ENSAYOS

# Riesgos, entusiasmos e incertidumbres en torno a la carrera profesional universitaria: el nudo gordiano de la investigación en España

## *Risks, enthusiasms and uncertainties surrounding university careers: The Gordian knot of research in Spain*

Gustavo González-Calvo<sup>1</sup>

**Recibido:** 29 de septiembre de 2019 **Aceptado:** 09 de noviembre de 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Calvo, G. (2020). Riesgos, entusiasmos e incertidumbres en torno a la carrera profesional universitaria: el nudo gordiano de la investigación en España. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 69-82

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.vii1.6797>



<sup>1</sup>Gustavo González-Calvo 0000-0002-4637-0168

Universidad de Valladolid

[gustavogonzalezcalvo@gmail.com](mailto:gustavogonzalezcalvo@gmail.com)

### RESUMEN

La tendencia que venimos observando en los últimos años dentro de las políticas educativas españolas se sustenta en unos criterios y prácticas cuantitativos y de marcado corte neoliberal, siendo el referente prácticamente exclusivo a la hora de evaluar y determinar la idoneidad y competencias que se habrán de desarrollar en el trabajo universitario. El presente ensayo adopta un enfoque crítico que permita cierta reflexión con la intención de abrir perspectivas e ir más allá de este capitalismo académico, cada vez más monopolizado en la formación de posgrado y doctorado y fuertemente arraigado en el desarrollo profesional de jóvenes docentes e investigadores. El texto procura conectar lo social con lo individual, invitando al diálogo y a desvelar el riesgo que supone orientar la investigación y la carrera profesional universitaria principalmente hacia la formación de profesionales técnicos, dejando en un plano marginal y secundario el desarrollo de sus cualidades críticas y reflexivas.

**Palabras clave:** educación Superior; acreditación universitaria; aislamiento; capitalismo académico; neoliberalismo

### ABSTRACT

The trend that we have been observing in recent years within Spanish educational policies is based on quantitative criteria and practices of a markedly neoliberal nature, being the practically exclusive reference when it comes to evaluating and determining the suitability and competencies that will have to be developed in university work. The present essay adopts a critical approach that allows certain reflection with the intention of opening perspectives and going beyond this trend, which is increasingly monopolized in postgraduate and doctoral training and in the professional development of young teachers and researchers. The text seeks to connect the social with the individual, inviting dialogue and revealing the risk involved in orienting research and professional careers within the university mainly towards the training of technical and competent professionals, leaving the development of their critical and reflective qualities on a marginal and secondary level.

**Keywords:** higher Education; university assessment and accreditation; isolation; academic capitalism; neoliberalism

## 1. INTRODUCCIÓN

Gordias, un campesino que sólo poseía un carro y un buey, llegó a convertirse en el rey de Frigia. En agradecimiento, dedicó la carreta de bueyes al dios frigio Sabazios, atándola a un poste con un intrincado nudo que, en realidad, comprendía varios nudos tan estrechamente enredados que era imposible ver cómo estaban sujetos. De esta historia surge la metáfora conocida como “nudo gordiano”, utilizada a menudo para referirse a un problema intratable.

Al igual que el nudo gordiano, la carrera profesional dentro de la universidad se está convirtiendo en un verdadero obstáculo difícil de superar. El mundo académico actual, impregnado de evidentes tintes neoliberales (Giroux, 2014; González-Calvo & Arias-Carballal, 2018), genera circunstancias desafiantes que configuran las subjetividades personales y profesionales de los docentes universitarios y sus prácticas pedagógicas. Para participar con éxito en la carrera universitaria, los profesores se ven obligados a adaptar sus perfiles profesionales a los requisitos del sistema y, a menudo, a modificar sus objetivos personales y/o profesionales.

El riesgo y la incertidumbre son características de las sociedades occidentales (Rose, 1999), hasta tal punto que el riesgo se ha convertido en un concepto predominante en nuestras vidas. El término “riesgo” difiere del de “peligro”, ya que el peligro puede localizarse y prevenirse con mayor precisión (Bauman, 2013). Los riesgos, por otra parte, son características omnipresentes de nuestras propias acciones; están presentes en todas las situaciones y pueden reducirse, pero nunca extinguirse por completo (Bauman, 2013). Beck (1992) describió por primera vez la “sociedad del riesgo” como una condición estructural ineludible de la industrialización avanzada que implica una política, una ética y una moral ocultas. Las sociedades contemporáneas se caracterizan por una creciente incertidumbre sobre el futuro (Piotrowski & Ruitenberg, 2016). Sin embargo, las incertidumbres actuales son “fabricadas”, esto es, son creadas por la progresión del desarrollo humano, particularmente por el avance de la ciencia y la tecnología (Giddens, 1999). Según este autor,

El riesgo manufacturado se está expandiendo en la mayoría de las dimensiones de la vida humana...[la] incertidumbre manufacturada se inmiscuye directamente en la vida personal y social... la gente tiene que tomar una orientación más activa e infundida de riesgo en sus relaciones y compromisos. (p. 4)

De esta manera, la incertidumbre es considerada como una forma de vida y, tal vez, la única disponible hoy en día; no es algo para “reparar”, sino algo que “creamos” (Bauman, 2013). La inseguridad genera más inseguridad; la inseguridad se auto-perpetúa. Tiende a torcerse en un nudo gordiano que no se puede desatar. De esta manera, el constante estado de inseguridad puede llevar, a no pocos profesionales universitarios, a vivir en una situación de permanente precariado.

Standing (2011) define al precariado como una nueva clase de trabajadores cuyo trabajo está dictado por una mayor flexibilidad e inseguridad en el mercado laboral

y que conduce a “una existencia precaria, de vivir en el presente, sin una identidad segura o un sentido de desarrollo logrado a través del trabajo o del estilo de vida” (p. 16). Como explica Zafra (2017), el contexto de los profesionales precarios está definido por trabajos y prácticas temporales; sujetos envueltos en inestabilidad y travestidos de un entusiasmo fingido que se emplea para aumentar su productividad. El concepto de precariado comparte algunas similitudes con el conocido marco de opresión desarrollado por Freire (1996). La precariedad, al igual que el entusiasmo, se ha convertido en un arma para explotar a los trabajadores temporales y sofocar la disidencia, manteniéndolos preocupados por el temor de perder sus empleos (Giroux, 2014). Esta precariedad es política, social y económicamente amenazante, ya que genera desencanto, ansiedad y alienación (Standing, 2011).

A todo ello se le suma que el sistema neoliberal fomenta una creencia desenfrenada en los valores del mercado, el individualismo radical y la competencia desenfrenada, por lo que desalienta las nociones de público, solidaridad y cuidado de los demás (Giroux, 2014). En el mundo neoliberal, el yo ágil y mercantil es valorado y atesorado, ya que puede encarnar los deseos corporativos y ser capturado por el discurso neoliberal (Gillies, 2011). La condición necesaria de la “agilidad”, como precursora del éxito en el mundo neoliberal, se hace eco de lo que Bauman (2000) denominó “liquidez”, como una forma de caracterizar la relación que los individuos tienen con la sociedad actual. Nuestras subjetividades están en continuo cambio y, como fluidos, no somos capaces de mantenernos en ninguna forma por mucho tiempo y necesitamos estar constantemente preparados (y dispuestos) al cambio (Bauman, 2000). De no ser así, dichas subjetividades serán fuente de frustración.

## 2. LA CARRERA INVESTIGADORA COMO MODELO REPRODUCTOR DEL CAPITALISMO ACADÉMICO

La innegable presión que lleva a modelar un sistema universitario asentado sobre los intereses del mercado (Ponce, 2003) conduce, irremediabilmente, a que los modelos de referencia para la evaluación del sistema de educación superior sean los mismos que predominan en el ámbito empresarial<sup>1</sup>. Fruto del acercamiento de la universidad a la lógica de las multinacionales están de plena actualidad términos como excelencia, productividad y superación de exámenes por parte del profesorado.

La razón que subyace a estos discursos no es tanto mejorar el sistema educativo universitario como un anhelo por restringir la oferta de estas posiciones y su monopolio por parte de los propietarios de las credenciales educativas (Weber, 1993). Además, con la llegada de la evaluación -en términos de calidad- al mundo de la enseñanza universitaria, se empezaron a aplicar técnicas ligadas a la producción de bienes públicos y técnicas de gestión tradicionalmente vinculadas al sector privado

1. Conviene señalar que, al referirnos a la comparación entre la educación superior y el sistema empresarial, lo hacemos desde la lógica de las multinacionales que cotizan en los mercados de valores, ya que poco tiene que ver el acercamiento de la universidad a las lógicas de las pequeñas empresas o de las empresas familiares.



y empresarial (Díez Gutiérrez, 2018a, 2018b; Post et al., 2012). Esto es, aun gozando de cierta autonomía, el funcionamiento de las universidades refleja, cada día con más énfasis, el modelo productivo y mercantil de la nuestra sociedad. Todo ello bajo la convicción de que dichas técnicas son imprescindibles si lo que se pretende es alcanzar el desarrollo económico y tecnológico y el control social que toda economía moderna necesita (Deem, Hillyard, & Reed, 2007). Tanto es así que la labor universitaria se está convirtiendo en “un instrumento de legitimación de las prácticas establecidas que son funcionales para el sistema político y social neoliberal actual” (Rivas Flores, 2008, p. 54). De este modo, es fácil comprender cómo el sistema universitario está en manos de un modelo hegemónico que condiciona muchas de sus prácticas educativas y, en consecuencia, las universidades incorporan, en sus políticas, fórmulas para recompensar y estimular la productividad científica entre el profesorado.

Así las cosas, a nadie se le escapa que en la actualidad han proliferado los cursos sobre cómo mejorar las revistas científicas con la intención de mejorar su posición dentro de las clasificaciones pertinentes, sugerencias sobre cómo lograr acreditaciones y/o sexenios de investigación que faciliten promocionar dentro del mundo universitario -que pueden dar lugar a malas praxis investigadoras- y otros similares. También se han multiplicado exponencialmente las revistas que, previo pago de una cantidad (normalmente elevada) de dinero, publican artículos de forma rápida y sencilla. La investigación y la universidad, entendidas así como productos de marketing, dejan de lado propósitos tan nobles como aumentar el nivel de conocimientos, poderlo transferir a toda la sociedad y, con ello, procurar que dicho conocimiento revierta en una mejora del bienestar de la ciudadanía.

En la universidad actual coexisten dos frentes claramente opuestos en la profesionalización docente: uno que defiende la idea de que reforzar la profesión implica tecnificación, burocracia, elitismo y control social; y otro que, por el contrario, defiende un concepto de profesión educadora contextualizado, crítico y democrático que propone avanzar en el desarrollo de una nueva cultura profesional para una educación de calidad (García García, 2010). Habrá que ver, en cada caso, de qué lado decide ponerse el profesional que trata de hacer carrera profesional en la universidad -quien, posiblemente, tenga menos opciones de elección que quien ya posea una carrera profesional consolidada-.

### 3. INICIANDO EL CAMINO DE LA ACREDITACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

A día de hoy no basta con que las personas que pretendan desarrollar carrera profesional dentro de la universidad posean una titulación de posgrado. Si bien este es un requisito imprescindible, no es suficiente. Los futuros profesores universitarios habrán, por el contrario, de superar un exigente -y notablemente burocrático- proceso de evaluación de sus méritos, teniendo en cuenta que para las figuras iniciales de ayudante doctor y contratado doctor se valoran, principalmente, la investigación y la docencia (y, en menor medida, las labores referidas a la gestión universitaria).

En este sentido, los sistemas de acreditación y evaluación del sistema universitario han llevado a una auge de publicaciones científicas sin precedentes, al ser uno de los formatos de mayor difusión y valoración científica (Castillo-Esparcia, Rubio-Moraga, & Almansa-Martínez, 2012; Torres-Albero, Fernández-Esquinas, Rey-Rocha, & Martín-Sempere, 2011). La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, (2012) valora preferentemente, entre los criterios de acreditación del profesorado universitario, la publicación de artículos en revistas de reconocido prestigio, especialmente aquellas que ocupen posiciones destacadas en el *Journal Citation Report* (JCR); no obstante, es importante señalar que el número de revistas que utilizan el español en JCR es minoritario (González-Calvo & Arias-Carballal, 2018). Puesto que las revistas internacionales publican la mayor parte de sus artículos en inglés, esto puede suponer una desventaja para la investigación de carácter local (González-Calvo & Arias-Carballal, 2018) e, incluso, llevar parejo un progresivo abandono del español como idioma de intercambio científico (Delgado-López, 2010).

El énfasis en la publicación de artículos favorece enormemente la visibilidad de la producción científica e investigadora por medio de la difusión de los resultados. Pero, por otra parte, la visibilidad de dicha producción por medio de un sistema de clasificación de las revistas que han recibido mayor número de citas y las que mayor factor de impacto tienen dentro de su categoría puede llevar a convertir el trabajo académico en una mercancía al racionalizar y cuantificar, a escala global, las energías del sistema universitario y de su profesorado (Chiapello, 2017; De Lissovoy, 2013; González-Calvo & Arias-Carballal, 2018; Lorenz, 2012). Así, se puede llegar a valorar el artículo más que por la claridad y los aportes de su contenido, por el puesto en el ranking de la revista. En este marco competitivo, donde la presión por publicar es cada vez mayor, dando lugar a lo que se ha dado en llamar “fiebre del ISI” (Larrán-Jorge, Escobar-Pérez, & García-Meca, 2013, p. 7), las Ciencias Sociales han de continuar con los esfuerzos que vienen realizando en los últimos años a favor de una producción científica de calidad y vinculada a los mejores medios de difusión científica.

Por otra parte, el sistema no está exento de cierta injusticia, al no considerar las particularidades de los diferentes tipos de ciencia e investigación que se llevan a cabo en las universidades. Sobre este asunto, es bien conocido el sesgo que existe entre la inclinación por las Ciencias Físicas-Experimentales y Ciencias de la Salud en detrimento de las Ciencias Sociales y de la Educación (Chiapello, 2017; De Lissovoy, 2013; FECYT, 2012; González-Calvo & Arias-Carballal, 2018; Larrán-Jorge et al., 2013; Lorenz, 2012; Moreno-Pulido, López-González, Rubio-Garay, Saúl, & Sánchez-Elvira, 2013; Post et al., 2012). Sirva, a modo de ejemplo, la siguiente tabla<sup>2</sup> (consultar tabla 1) para comprender cómo las determinadas peculiaridades de las Ciencias Sociales (culturales, de hábitos de publicación, canales disponibles, menor

2. Datos obtenidos de InCites Journal Citation Reports. [<https://jcr.clarivate.com>] [acceso el 24.10.2019]

tradición, menor globalización etc.), explican este desequilibrio (González-Calvo & Arias-Carballal, 2018), tanto a nivel nacional como internacional:

<b>Revistas indexadas en la base de datos JCR a nivel internacional en el año 2018</b>			
Science Citation Index	Social Science Citation Index	Educational Research	Total
9.172 (73,03%)	3.386 (26,96%)	243 (1,93%)	12.558
<b>Revistas indexadas en la base de datos JCR editadas en España en el año 2018</b>			
Science Citation Index	Social Science Citation Index	Educational Research	Total
75 (58,13%)	54 (41,86%)	7 (5,42%)	129

**Tabla 1. Porcentaje de revistas indexadas en la base de datos JCR (elaboración propia)**

A la vista del evidente desequilibrio entre el ámbito de la investigación positivista y la investigación cualitativa, no es de extrañar que la política de publicación sustentada en indicadores internacionales contribuya al nuevo rumbo que los profesores universitarios están dando a sus investigaciones. De este modo, es importante tener presente de qué modo las universidades pretenden dar respuesta a las exigencias actuales en la formación de posgrado y doctorado, comprendiendo las causas que subyacen al giro que están dando las publicaciones más prestigiosas en educación y los contenidos que ahora constituyen los focos más importantes.

Los nuevos ejes de discusión en los foros de investigación gravitan por los sistemas de acreditación del profesorado (no en los modelos y estrategias de formación), los estándares y las competencias educativas (no sobre las estrategias de trabajo en el aula) y el liderazgo educativo de los administradores y gestores de la educación (no sobre los procesos de cambio y de transformación de las instituciones escolares). Es posible que parte del problema radique en que, en el ámbito universitario, sea frecuente la investigación educativa, pero no tanto la investigación sobre la educación (Elliott, 2010). La primera conceptúa la enseñanza desde la perspectiva de la acción de estudiantes y profesores, emplea datos cualitativos y tiene en cuenta el contexto en que se enseña; la segunda, mucho más habitual y bien considerada, utiliza conceptos definidores, datos cuantitativos y una teoría general y formal acerca de la enseñanza. De esta manera, al estar las investigaciones sobre la educación impregnadas de cierta “lejanía” de la realidad escolar, se comprende cómo el sistema olvida que la racionalidad instrumental va precedida por una, si se quiere llamar así, “racionalidad pedagógica”. Algo que se ve favorecido por la fuerte presión neoliberal a la que antes se hacía referencia, pues metodologías de investigación sobre la educación como por ejemplo la investigación-acción participativa, las investigaciones biográfico-narrativas y/o las investigaciones realizadas por el profesorado sobre su propia práctica, a duras penas pueden competir con otras de corte más positivista (Rivas Flores, 2008). Siendo así, el profesor universitario que apuesta por un

paradigma cualitativo socio-constructivista corre el riesgo de quedar condenado al ostracismo y al olvido universitario (González-Calvo & Arias-Carballal, 2018); por su parte, la labor investigadora y reflexiva se alejará de los contextos sociales, de la institución universitaria, del profesorado y de los estudiantes a quienes tendría que prestar servicio.

#### **4. EL MODELO UNIVERSITARIO ACTUAL: UN SISTEMA DE MEDICIONES, DESAMPARO Y SOLEDAD**

El actual sistema de acreditación del profesorado universitario, regulado por el RD 415/2015, ha endurecido de manera notable los requisitos para poder entrar y desarrollarse dentro de la universidad. Si bien se pueden entender estos requisitos como un fomento de la actividad investigadora y como un intento por evitar, en cierto modo, la “herencia endogámica” (Buela-Casal, 2007, p. 477) y la contratación y promoción del personal que pertenece a la propia institución, lo cierto es que también puede entenderse como una cesión de supervivencia que se hace al neoliberalismo, muy consolidado en la actual educación superior (Barba & González Calvo, 2014; Barba, González Calvo, & Barba Martín, 2014). Por el contrario, emplear un modelo fundamentado en el principio de la autonomía universitaria, en el reconocimiento formal del esfuerzo de los agentes involucrados en la calidad de la institución, en la oportuna y necesaria asignación de recursos, en el rendimiento de cuentas de acuerdo a un equilibrio entre el papel investigador y docente y basado en los conceptos de democracia, crítica y socialización (García García, 2010; Rivas Flores, 2008; Rué Domingo, 2004) puede erigirse como un escenario óptimo para lograr la calidad de todo el sistema universitario.

Sea como fuere, las personas que trabajamos en la universidad deberíamos pararnos a pensar si el sistema universitario al que nos debemos no es el mismo que promueve una pedagogía del desamparo, fatiga y soledad. El mismo mecanismo que se encuadra dentro del precepto de “no pienses demasiado en nada; piensa solamente en ti mismo”. Aunque seamos optimistas e, incluso, personas generosas y entusiastas, habría que ver si el engranaje de la carrera profesional universitaria no termina por obligar a cambiarse a uno mismo, aceptando de forma acrítica y sometiendo a las condiciones de explotación y alienación del entorno socioeconómico y cultural. Todos los que queremos hacer carrera en la universidad aceptamos ese modelo, no hay alternativa posible: o te sometes, o te quedas fuera. Nos absorbe, y nosotros le pertenecemos. Y, en no pocas ocasiones, asfixia hasta que derrota.

Ya se empieza a vislumbrar con claridad cómo el sistema neoliberal aplicado a la educación superior entroniza el interés propio, la competitividad, el triunfo y el juego sucio; que las relaciones humanas son una lucha constante en las que, al igual que en una feroz pelea, solo uno puede quedar en pie. Así, se vive la profesión como una competición constante de la que es difícil salirse y que se experimenta bajo una falsa apariencia de entusiasmo: la investigadora embarazada compite contra sus compañeros varones que no verán interrumpida su carrera profesional; el becario

sin poder adquisitivo, contra aquél que tiene mayores posibilidades económicas; el investigador solitario, contra quien ha logrado hacerse un hueco dentro de un grupo; el doctorando del Profesor X, contra la doctoranda del Profesor Y; el profesor contratado por horas, contra el sistema de acreditaciones; y, en última instancia, todos contra nosotros mismos.

El discurso de la pedagogía del desamparo y el aislamiento es la condición normal y natural de la universidad. Es con lo que tenemos que batallar quienes trabajamos aquí; es un intento de autorrealización, de ser lo más eficaz posible procurando, eso sí, que surja de un propio deseo interior (Han, 2015). Dentro de este modelo cada profesional posee un capital individual (Bourdieu, 1986) que tiene que revalorizar continuamente. Surge el perfil de profesor luchador, que trata de alcanzar su objetivo sin importar el sacrificio: la meta es lo primero. La ideología del éxito lleva a medir a las personas -a nuestros propios compañeros de trabajo- en términos numéricos: ¿Cuántos artículos has publicado? ¿Cuál es tu índice h? ¿En qué cuartil se sitúa tu última publicación? La persona que, en estos términos, no alcanza el mínimo exigido, es considerada improductiva, perezosa, una carga inútil para el sistema. Lo vemos en el trabajo, lo escuchamos en los pasillos, lo percibimos en el recelo que muestran otros colegas/competidores que se gruñen y se enseñan los dientes, cada uno defendiendo lo que cree que le pertenece. En lugar de alentar una comunidad universitaria fundamentada en las conversaciones, las colaboraciones entre colegas y abierta a las perspectivas de otros investigadores, la profesión se ha convertido en una especie de campo de batalla.

Por lo general, nadie alerta de que la vida académica es dura, llena de contratiempos, ni que son comunes los sentimientos de incertidumbre y aislamiento. Vista desde fuera, puede parecer algo completamente diferente, algo idílico. Tampoco se avisa de que elegir un área científica cuya función principal es la aplicación social -la investigación cualitativa dentro del ámbito de la educación- tiene un papel relativamente secundario en las opciones de promoción y evaluación dentro de la universidad. Ni, tampoco, que forjar un currículum vitae investigador de éxito pueda ser cuestión de dinero -la asistencia a congresos, las traducciones de trabajos a la lengua inglesa si se pretende que puedan ser publicados, el pago por publicar, entre otros, no están al alcance de todo el mundo-. En suma: el único criterio para poder formar parte del juego no es, desde luego, el de la valía profesional en su doble vertiente docente e investigadora. Si no, ¿cómo se explica que tantos profesionales con tanta valía se queden fuera del camino? O, si se prefiere, ¿cómo es posible que haya tanta gente débil moralmente capaz de abrirse camino a base de saltarse las normas? Está claro que no siempre (aunque, por supuesto, sí en ocasiones) triunfa el que lo merece, el que trabaja, el que se esfuerza. El sistema expulsa a aquellos que, teniendo talento, no pueden financiarse una carrera (Liu, 2011; Manzano-Arrondo, 2017). El discurso de la meritocracia es una engañifa; estamos rodeados de gente que se salta las reglas y salen recompensados. Posiblemente todos hemos tenido la tentación, alguna vez, de saltarnos las normas para beneficiarnos del sistema; pero, si no se siguen las reglas del juego, la vida deja de tener sentido. Aunque, por otro



lado, si no se tienen los suficientes recursos económicos ni, tampoco, las ganas ni el talento para mentir y engañar, ¿qué podremos hacer dentro de este ámbito en el que el talento profesional no es determinante?

## 5. A MODO DE REFLEXIONES FINALES: TENSIONES ENTRE EL ENTUSIASMO Y LA PRECARIEDAD

El sistema universitario se vale hoy día de multitud de personas muy capacitadas y formadas académicamente pero, paradójicamente, desarticuladas políticamente y sin posibilidad de elección. Es sencillo comprobar cómo la incertidumbre, el riesgo y el entusiasmo artificial son cuestiones cotidianas en la profesión. Quien aspira a desarrollar una carrera profesional dentro de la universidad lo tiene complicado para no sentirse abrumado y atrapado por la vorágine mercantilista y por el capitalismo académico que caracterizan la educación superior. Es posible, como se comentaba anteriormente, que muchas de estas incertidumbres no sean más que una invención del sistema, una ficción creada por la progresión del desarrollo humano, el avance de la ciencia y la tecnología. Todo ello lleva a que la incertidumbre se convierta en nuestro modo de vida o, peor aún, en la única forma de vida disponible hoy día.

Vivimos, así, con una permanente sensación de carencia y culpa, de indecisión y desasosiego, de ilusiones efímeras y de entusiasmos artificiales. El sistema exige y, cuando nos acercamos a la meta, se aleja; nos aboca a súper-producir, teniendo claro que no investigamos/publicamos porque valemos, sino que valemos porque investigamos/publicamos. En el momento que no sea así, seremos desperdicios del sistema: puedes haber aportado mucho a la universidad, pero la universidad tiene una corta memoria y ninguna lealtad (Bochner, 2014). Como en último término competimos contra nosotros mismos, tratamos de superarnos hasta caer derrumbados (Han, 2015). Siempre nos exigimos más, siempre se puede más. El lamento “nada puedo hacer yo” no tiene cabida en la actualidad; no poder-poder más conduce a un destructivo reproche de sí mismo y a la autoagresión. La vida, convertida en algo tan fugaz como el agua que se escapa entre los dedos, es simple trabajo y producción.

El principal problema para todos aquellos que pretenden hacer carrera profesional en la universidad a día de hoy es que no tienen la suerte de poder elegir de qué modo vivir: el imperativo de rendimiento fuerza a aportar cada vez más rendimientos. Nunca se alcanza un reposo gratificante, siendo este el *modus vivendi* y *modus operandi* de los profesionales de la educación superior en las sociedades occidentales (González-Calvo & Arias-Carballal, 2018; Lorenz, 2012). El apetito que personifica la investigación educativa actual es insaciable; el mecanismo es un enorme monstruo que todo lo devora y que nunca está satisfecho. Su lema parece ser “prohibido perder el tiempo, prohibido no cumplir con los requisitos del sistema, prohibido disfrutar con lo que haces”; lema que, por otro lado, impide perder de vista la perspectiva de que todo lo que se hace es trabajo, y el trabajo es lo que es rentable (Han, 2015). Obediencia, mansedumbre, sumisión, dependencia es el molde que el sistema académico impone. Se publican en serie trabajos abúlicos que dejan

indiferente; el sistema es único e implacable minando el coraje, la creatividad y lo esencial. El único dios es el sistema, un sistema que no se permite pagar por el entusiasmo<sup>3</sup>, a menos que sirva como argumento bajo el que legitimar la explotación del investigador precario (Zafra, 2017).

Sobran ejemplos que corroboran que la universidad ofrece, a día de hoy, peores condiciones laborales (en términos de remuneración económica y estrés laboral) que otras muchas profesiones. Uno de los atractivos que podría tener la carrera profesional universitaria es que permite gozar de, relativamente, mayor libertad. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Trabajar en la universidad implica rendir cuentas continuamente (Christensen, 2011) por medio de procedimientos de medición cuantitativa de las publicaciones científicas, el afianzamiento de la meritocracia como inspiración para la distribución de recursos (Liu, 2011; Manzano-Arrondo, 2017) y el desgaste y desencanto de los profesores con la profesión (Visotskaya, Cherkashina, Katcin, & Lisina, 2015). No es de extrañar, a la vista de todo ello, que hayan aumentado los casos de alcoholismo, depresión y suicidio entre el profesorado universitario a nivel internacional (Manzano-Arrondo, 2017; Shaw & Ward, 2014). Dado que nadie está preparado para el fracaso y la universidad no entiende de fracasados, está por ver si esos datos no se podrán extrapolar, en un futuro cercano, a nuestro ámbito nacional. Lo que está claro es que la explotación de uno hacia sí mismo como forma de evitar el dolor y la frustración lleva a la extenuación, generando docentes deprimidos y cansados (Han, 2015).

Por otro lado, puede que lo que a muchos nos atraiga de la universidad es el aura de intelectualidad que siempre la ha rodeado. Pero en esto, quizá, también estemos equivocados. El círculo en el que muchos de los profesionales nos movemos es pequeño, con escasas oportunidades -a menudo, otra vez, por la omnipresente falta de recursos económicos- de conocer a diferentes investigadores, de abrir perspectivas en otros lugares o participar en nuevos proyectos de investigación. En este círculo -y me temo que, aunque ampliáramos el diámetro, no cambiarían demasiado las cosas- no todo se vive en un clima de intelectualidad: no somos un grupo de académicos vestidos de traje que, mientras escuchamos música jazz y tomamos té, aprovechamos para debatir sobre Faulkner. Más bien, muchas de las cuestiones y gran parte del tiempo que rodean nuestro trabajo tienen que ver con asuntos burocráticos que poco tiempo y ganas dejan para lo importante: mejorar nuestra labor docente e investigadora. Pero es difícil abrirse paso cuando todos estamos preocupados por rendir cuentas, ya sea por conseguir una acreditación, ya sea por alcanzar un sexenio de investigación, ya sea por obtener una beca de investigación. Somos, lo queramos o no, cómplices de la situación; una situación que nos encierra dentro de un modelo técnico, racional y positivista que deja de lado otras perspectivas investigadoras como son las metodologías socioconstructivistas, interpretativas y cualitativas. Se da la paradoja de que son estas últimas líneas de investigación las más relacionadas con aspectos como la justicia so-

3. Etimológicamente, la palabra entusiasmo proviene del griego "En-Theos", "tener un dios dentro de uno mismo".

cial, la equidad, la pedagogía crítica y las posibilidades de transformación de contextos en situación de desigualdad y desamparo (ver, por ejemplo, Adams, Holman Jones, & Ellis, 2015; Bochner & Ellis, 2016; Denzin, 2014).

Con todo ello la vida profesional y académica terminan por convertirse en algo impersonal, en una fuente de ansiedad y desolación. La estabilidad, el orden, el control, el saberte dueño de tu propia vida, no son más que quimeras. Este es el caso de la universidad española y de otras tantas universidades occidentales que se ajustan al modelo neoliberal. Como señala Díez Gutiérrez (2018a), contra el sistema español se han manifestado colectivos de profesores universitarios, sindicatos, organismos e instituciones por las abusivas condiciones de acreditación y evaluación de la actividad investigadora impuesta por el Real Decreto 415/2015 (B.O.E., 2015). Esta regulación legal ha endurecido, de manera irracional, los criterios de entrada y desarrollo de la carrera profesional universitaria. Uno ha de vivir por y para entrar en el sistema: estancias de larga duración en otros países, dirección de proyectos de investigación, obtención de financiación externa para poder cubrir los gastos de investigación, etc. Todo ello sin ningún agradecimiento ni reconocimiento al profesorado que, en situación precaria y en medio de una brutal política neoliberal de recortes y precarización, realizamos una labor encomiable. Y todo ello a sabiendas de que solamente en un contexto en el que los miembros de una sociedad se sientan protegidos y libres de reflexionar, debatir y criticar, podrán cumplir con los objetivos que tienen encomendados (Manzano-Arrondo, 2017).

Es, este, un círculo vicioso y peligroso: para hacer carrera profesional necesitas tener un buen currículum –o, cuando menos, uno que *pese* lo suficiente, en sentido literal y metafórico- y cierta experiencia, lo que depende, en buena parte, de contar con unos óptimos recursos -económicos, materiales y humanos-. También, para promocionar y ascender dentro de la carrera, resulta imprescindible dirigir tesis doctorales, proyectos de investigación, participar en programas de doctorado... Y, con todo lo que conocemos hasta el momento, ¿quién, en su sano juicio, querría dedicarse a hacer carrera dentro del ámbito interpretativo y cualitativo?; ¿cómo no sucumbir al lado cuantitativo, mucho más práctico, rápido y sencillo de publicar en revistas de impacto?; ¿cómo no elegir el camino de la objetividad, si la subjetividad implica, indefectiblemente, vulnerabilidad? Todo este panorama dibuja una situación poco halagüeña que puede llevar a no pocos docentes universitarios e investigadores a sentirse presionados por elegir el “camino fácil” para adaptarse a los requisitos de la profesión/institución para, de ese modo, no quedar excluidos de ella.

Estas cuestiones ponen en primer plano la situación convulsa y enrarecida en que nos encontramos, caracterizada por el riesgo, la inmoralidad y el recelo. Por eso es sumamente importante que, como investigadores, tengamos claro: (1) para qué sirve la ciencia que hacemos; (2) de qué intereses se ocupa; (3) qué sirve para qué y quién decide qué es aquello que sirve; (4) si es útil lo que hacemos para explicar lo que sucede en nuestra sociedad para, así, poder intervenir sobre ello; (5) si sirven nuestros actos como investigadores para hacer de la vida algo mejor; y (6) qué

debemos y qué podemos aportar a nuestros estudiantes en un momento en el que las instituciones de educación superior no hacen más que espolear la competitividad, la jerarquía y el aislamiento. Si no tenemos claros estos aspectos, posiblemente habremos pasado a formar parte del problema y no de la solución; o, tal vez, puede que sea de ese modo como el sistema quiere que pensemos, culpabilizándonos y declinando toda responsabilidad en nosotros mismos.

A pesar del tono desesperanzado que se ha empleado por momentos, no es la intención de este trabajo desencantar a nadie ni, tampoco, hacer que perdamos la confianza en nuestras posibilidades. Más bien al contrario, pretende ayudar a abrir los ojos y reflexionar sobre todos estos temas para no pecar de un “fundamentalismo del éxito” (Balastera, 2001) que nos lleve, entonces sí y de manera irreversible, a un completo aislamiento y a un desencanto total hacia la profesión. Llegado ese caso, será la hora de desenvainar la espada y cortar, definitiva e indefinidamente, el nudo gordiano que tanto aprieta.

## REFERENCIAS

- Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press.
- ANECA. (2012). *Principios y orientaciones 2.0: programa ACADEMIA*. [[http://www.aneca.es/content/download/12213/141983/file/ppiosyorientaciones2.0\\_120222.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12213/141983/file/ppiosyorientaciones2.0_120222.pdf)] [acceso el 1.4.2019].
- Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, (2015).
- Balastera, E. (2001). Ética del saber y de las instituciones. In N. Kisnerman (Ed.), *Ética, ¿un discurso o una práctica social?* (pp. 45-62). Buenos Aires: Paidós.
- Barba, J. J., & González Calvo, G. (2014). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(23.3), 137-144.
- Barba, J. J., González Calvo, G., & Barba Martín, R. (2014). Que la fuerza esté contigo: develar el lado oscuro de la investigación en Educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 125-140.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Malden, MA: Polity Press.
- Bauman, Z. (2013). *In search of politics*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Bochner, A. P. (2014). *Coming to Narrative. A Personal History of Paradigm Change in the Human Sciences*. New York: Routledge.
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.
- Buela-Casal, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicothema*, 19(3), 473-482.
- Castillo-Esparcia, A., Rubio-Moraga, A., & Almansa-Martínez, A. (2012). La investigación en comunicación. Análisis bibliométrico de las revistas de mayor impacto del ISI. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67, 248-270.



- Chiapello, E. (2017). Critical accounting research and neoliberalism. *Critical Perspectives on Accounting*, 43, 47-64. doi:10.1016/j.cpa.2016.09.002
- Christensen, T. (2011). University governance reforms: potential problems of more autonomy? *Higher Education*, 62(4), 503-517. doi:10.1007/s10734-010-9401-z
- De Lissovoy, N. (2013). Pedagogy of the Impossible: Neoliberalism and the Ideology of Accountability. *Policy Futures in Education*, 11(4), 423-435. doi:10.2304/pfie.2013.11.4.423
- Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities*. New York: Oxford University Press.
- Delgado-López, E. (2010). Claroscuros en la evaluación científica en España. *Boletín Medes: Medicina en Español*, 10(4), 25-29.
- Denzin, N. K. (2014). *Interpretive Autoethnography*. Los Angeles, CA: Sage.
- Díez Gutiérrez, E. (2018a). La ANECA privatiza la investigación impulsando nuevas formas de Capitalismo Académico. *mundoobrero.es*. [<https://www.mundoobrero.es/pl.php?id=8242>] [acceso el 12.11.2019].
- Díez Gutiérrez, E. (2018b). *Neoliberalismo educativo: educando al nuevo sujeto neoliberal*. Barcelona: Octaedro.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FECYT. (2012). *Análisis de la presencia de las revistas científicas Españolas en el JCR de 2011*. Federación Española para la Ciencia y la Tecnología. [[https://www.accesowok.fecyt.es/wp-content/uploads/2012/07/2012\\_07\\_10RevEspanolasJCR2011\\_Vdef.pdf](https://www.accesowok.fecyt.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_07_10RevEspanolasJCR2011_Vdef.pdf)] [acceso el 1.4.2019].
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 29-41.
- Giddens, A. (1999). Risk and Responsibility. *The Modern Law Review*, 62(1), 1-10.
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new perspective on neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207-223.
- Giroux, H. A. (2014). Public intellectuals against the neoliberal university. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry outside the academy* (pp. 35-60). Walnut Creek, CA: Left Coast.
- González-Calvo, G., & Arias-Carballal, M. (2018). Effects from audit culture and neoliberalism on university teaching: an autoethnographic perspective. *Ethnography and Education*, 13(4), 413-427. doi:10.1080/17457823.2017.1347885
- Han, B.-C. (2015). *The Burnout Society*. Stanford: Stanford Briefs.
- Larrán-Jorge, M., Escobar-Pérez, B., & García-Meca, E. (2013). El sistema de acreditación nacional: la opinión de los profesores universitarios de Contabilidad. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(3), 1-13.
- Liu, A. (2011). Unraveling the myth of meritocracy within the context of US higher education. *Higher Education*, 62(4), 383-397. doi:10.1007/s10734-010-9394-7
- Lorenz, C. (2012). If You're So Smart, Why Are You under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management. *Critical Inquiry*, 38(3), 599-629. doi:10.1086/664553
- Manzano-Arrondo, V. (2017). Hacia un cambio paradigmático para la evaluación de la actividad científica en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 1-35.
- Moreno-Pulido, A., López-González, M. A., Rubio-Garay, F., Saúl, L. A., & Sánchez-Elvira, A. (2013). Evolución de las revistas españolas de Ciencias Sociales en el Journal Citation



- Reports (2006-2010) y su valoración como indicio de calidad en la normativa evaluadora española. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(3), 1-15.
- Piotrowski, M., & Ruitenberg, C. (2016). Liquid subjects: News media and public political pedagogy. *Critical Studies in Education*, 57(3), 342-357.
- Ponce, J. M. (2003). Algunos objetivos formativos ante los retos que la sociedad exige. In J. M. Saz & J. M. Gómez (Eds.), *Universidad... ¿para qué?* (pp. 157-171). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Post, D., Stambach, A., Ginsburg, M., Hannum, E., Beanavot, A., & Bjork, C. (2012). Rank scholarship. *Comparative Education Review*, 56(1), 1-17.
- Rivas Flores, J. I. (2008). Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del ciste? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 41-58.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Rué Domingo, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.
- Shaw, C., & Ward, L. (2014). Dark thoughts: Why mental illness is on the rise in academia. *The Guardian Higher Education Network*, 1.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Torres-Albero, C., Fernández-Esquinas, M., Rey-Rocha, J., & Martín-Sempere, M. J. (2011). Dissemination practices in the Spanish research system: scientist trapped in a gollencage. *Public Understanding of Science*, 20(1), 12-25.
- Visotskaya, N., Cherkashina, E., Katcin, O., & Lisina, L. (2015). Studies on University Professors' Emotional Burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 769-778. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.716
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.

## ESTUDIOS Y ENSAYOS

# El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales

## *The ethnographical method as construction of knowledge: a descriptive analysis on its use and conceptualization in social sciences*

Almudena Cotán Fernández<sup>1</sup>

Recibido: 23 de noviembre de 2019 Aceptado: 17 de diciembre de 2019 Publicado: 31 de enero de 2020

To cite this article: Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 83-103

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>



<sup>1</sup>Almudena Cotán Fernández [0000-0003-0362-4348](https://orcid.org/0000-0003-0362-4348)

Universidad de Cádiz

[almudena.cotan@uca.es](mailto:almudena.cotan@uca.es)

### RESUMEN

La investigación cualitativa centra sus intereses en el análisis de las relaciones sociales. Numerosas son las disciplinas y metodologías que derivan de ella. Un buen ejemplo, es el caso del método etnográfico interesado en analizar, describir y comprender el funcionamiento de las culturas y lo que a ellas acontecen. Desde un punto de vista educativo, este enfoque va a permitir analizar e interpretar la realidad social a través las relaciones humanas y su contexto atribuyéndole significados. Motivado por este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo principal realizar una revisión bibliográfica sobre el método etnográfico. Con una metodología descriptiva, se realizará una reseña sobre el origen de este método, así como a su conceptualización y caracterización. En segundo lugar, se abordará su importancia desde un punto de vista educativo y se realizarán algunas propuestas de orientación para su puesta en práctica. Se finalizará con un apartado de conclusiones entre las que se destaca las múltiples ventajas que el uso de este método ofrece, destacando su carácter pro-activo hacia la búsqueda de mejoras y su carácter descriptivo, naturalista, holístico e inductivo.

**Palabras clave:** etnografía; ciencias sociales; investigación; método; educación

### ABSTRACT

Qualitative research focuses its interests on the analysis of social relations. Numerous are the disciplines and methodologies that derive from it. A good example is the case of the ethnographic method interested in analyzing, describing and understanding the functioning of cultures and what happens to them. From an educational point of view, this approach will allow analyzing and interpreting social reality through human relationships and their context by attributing meanings. Motivated by this context, the present work has as aim objective to carry out a bibliographic review on the ethnographic method. With a descriptive methodology, a review will be made about the origin of this method, as well as its conceptualization and characterization. Secondly, its importance will be approached from an educational point of view and some guidance proposals will be made for its implementation. Finally, it will focus on making a proposal for guidance for its implementation.

It will conclude with a section of conclusions among which the multiple advantages that the use of this method offers, highlighting its pro-active nature towards the search for improvements and its descriptive, naturalistic, holistic and inductive character.

**Keywords:** ethnography; social sciences; investigation; method; education

## 1. INTRODUCCIÓN

Numerosas son las perspectivas de investigación alternativas que han surgido a los métodos positivistas en los últimos tiempos (Álvarez, 2008). Derivado de este hecho, son diversos los enfoques que han aparecido en el campo de la investigación en las ciencias sociales. La investigación-acción, los estudios de casos o la etnografía, son un buen ejemplo de ello (Páramo y Otálvaro, 2006). En este último caso, la etnografía como objeto de estudio en el presente artículo, con tradición anglosajona, ubicada en la antropología cultural y técnica de investigación social, se centra en el estudio de las sociedades y las culturas (Axpe, 2004; Sequeira, 2014). Surgida a principios del siglo XX, el método etnográfico es un enfoque que adquiere muchos matices y riquezas debido al análisis cultural que hace de las sociedades y comunidades.

En el ámbito educativo, este enfoque permite analizar la dinámica escolar así como conocer las diversas perspectivas y culturas de la comunidad escolar, siendo su fin principal la mejora de las prácticas escolares (Álvarez, 2008; Maturana y Garzón, 2015). Caracterizada por el trabajo de campo, los procesos de investigación etnográfica han de estar enfocados a la descripción de la cultura, acompañado de la interpretación de sus significados y del análisis de la estructura social de la comunidad estudiada (Barrio, 1995). En este sentido, tenemos que remontarnos tres décadas con la afirmación de Torres (1988) cuando indicaba que “las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar, también, a sugerir alternativas teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor” (p.17).

Desde un punto de vista histórico, la etnografía ha evolucionado hasta la forma en la que actualmente la conocemos. Vinculada fuertemente a la antropología social y cultural, en un primer momento, se centró en investigar, describir y explicar los patrones culturales de las sociedades elementales que no se habían integrado en las civilizaciones, entendidas éstas desde un punto de vista occidental (Pérez, 2011; Sandoval, 1996). Años más tarde, este enfoque evolucionó a lo que se entiende por etnografía de las sociedades complejas, centrándose en contextos específicos como los ancianos, las aulas escolares y las instituciones, entre otros. En la actualidad, la etnografía se centra en el estudio de objetos más específicos de la cultura, interpretando sus significados, valores, reglas, etc.

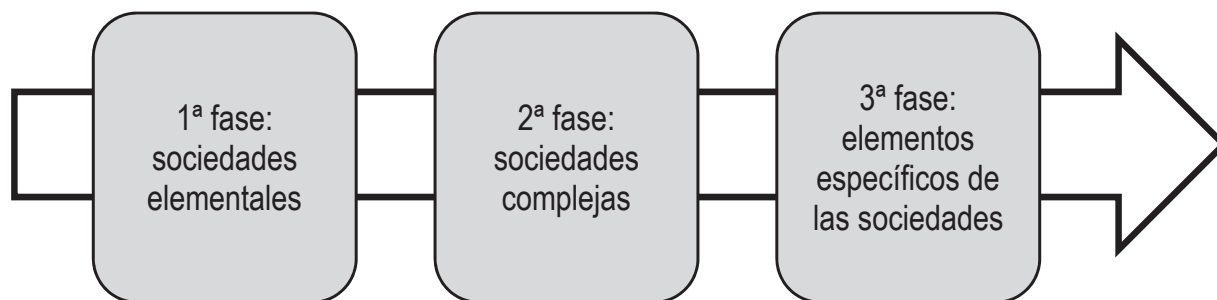


Figura 1. Evolución en el estudio de la etnografía (Fuente: elaboración propia)

Marcada por la diversidad de concepciones y uso de la misma, no existe un consenso unánime sobre su conceptualización (Axpe, 2004; Wilcox, 1993). Diversos autores han contribuido a este hecho. Algunos asocian el centro de investigación de la etnografía al conocimiento cultural (Spradley, 1979). Otros, destacan la interacción social (Gumperz, 1981) o su capacidad para verificar y desarrollar teorías (Denzin, 1978; Glaser y Strauss, 1967). Desde este trabajo, no se pretende ofrecer una respuesta o definición unánime que solucione la pregunta “¿qué es la etnografía?”. No se basa en defender ni adoptar una posición determinada, ya que, tal y como indican Atkinson y Hammersley (1994), se reconocen diferentes posicionamientos. Por lo que, desde este documento, se ofrecerán y presentarán brevemente algunas características sobre el método etnográfico, su tipología, su clasificación y su importancia en el ámbito educativo. Se finalizará con algunas orientaciones para el desarrollo de investigaciones etnográficas. Fruto de ello, esperamos que sea el lector quien tome su propio posicionamiento en base a sus perspectivas ideológicas, teóricas y epistemológicas.

### 1.1 Objetivos y metodología

El presente trabajo se centra en la realización de una revisión de la literatura sobre la etnografía cómo método de investigación. Partiendo de este foco de interés, el objetivo principal de este trabajo se centra en reflexionar sobre las principales potencialidades y usos del método etnográfico en el área de Ciencias Sociales y, de forma más concreta, en la educación.

Derivado de este fin, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Analizar las diversas concepciones y posturas epistemológicas de diversos autores sobre el método etnográfico.
- Identificar las principales características del método etnográfico.
- Clasificar los principales tipos de etnografía existentes.

- Reflexionar sobre la importancia y desarrollo de prácticas de investigación etnográfica en el campo educativo.
- Establecer principios y orientaciones para desarrollar investigación etnográfica.

Para la consecución de ello, se ha optado por una metodología cualitativa de corte descriptivo. A tal fin, se realizaron diversas búsquedas en diferentes base de datos: Scopus, Google Scholar, Dialnet y ERIC. Tras la revisión del resumen, título, resultados y conclusiones, se obtuvieron un total de 39 documentos. La información recopilada ha sido analizada a través de un sistema categorial que ha sido generado siguiendo la propuesta por Miles y Huberman (1994). Seis fueron las categorías establecidas: definición, características, tipos, prácticas, orientaciones, educación. A lo largo de este proceso, se ha pretendido desarrollar un marco teórico, contrastado con diversas perspectivas y enfoques teóricos, que permitiera indagar sobre el objeto de investigación en mayor profundidad.

## 2. CONCEPTUALIZANDO LA ETNOGRAFÍA

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2019, online) la etnografía es el “estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos”. De origen griego, Ethnos (pueblo) y Graphen (describir), se puede decir que actualmente existe un debate sobre las principales características del método etnográfico, fundamentalmente derivado, tal y como indica Axpe (2003), en la concepción de la etnografía como un método de investigación.

Por otro lado, autores como Giacomelli, Guedes, Solares y Leite (2009), indican que desde su uso en el ámbito sanitario, un estudio etnográfico se caracteriza por la comprensión del mundo de una persona por parte del etnógrafo, sabiendo que ambos poseen un sistema cultural, histórico y social diferente, construido desde sus peculiaridades (Geertz, 1997).

Según Wilcox (1993), la etnografía es una disciplina dentro del área de la Antropología que no significa observación participante, trabajo de campo o investigación cualitativa. La concibe como una metodología que abarca más que una serie de técnicas de recogida de datos que puedan describirse o usarse con facilidad. Esta definición, debería verse complementada con la realizada por Hammersley y Atkinson (1994), quienes indican que la etnografía puede ser considerada desde tres enfoques: como un registro de conocimiento cultural; como una investigación sobre patrones de interacción o, como un análisis holístico de las sociedades. Además, a esto se le debe sumar su carácter descriptivo, interpretativo y de desarrollo y verificación de teorías (Axpe, 2003).

Para autores como Pujadas, Coma y Roca (2010) o Serra (2004), la etnografía es entendida desde una doble vertiente. Por un lado, la conciben como un método de investigación que centra su objetivo en el estudio de las unidades sociales con



el fin de describir, reconstruir e interpretar la realidad desde un punto de vista analítico de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo estudiado. Y, por otro lado, es entendida como el producto que surge a través del proceso de investigación.

Desde el punto de vista de Pujadas et al., (2010), la etnografía se encuentra vinculada a un triángulo antropológico en el que confluyen tres variables: contexto, comparación y contextualización. Para estos autores, la etnografía surge a raíz de la información obtenida, realiza un planteamiento teórico comparativo que estimula y fomenta nuevos problemas e interpretaciones que deben obtener respuesta en investigaciones posteriores. Por otra parte, para poder comprender la información obtenida e interpretada dentro de su contexto, la etnografía requiere de un meticuloso trabajo de contextualización histórica, política, económica y social.

Por ello, la etnografía como “fuente primaria del conocimiento antropológico sobre los sistemas socioculturales” (Pujadas et al., 2010, p.19), abarca diferentes ciencias naturales y sociales que se relacionan con el ser humano como centro del estudio. Sin embargo, también incluye otros ámbitos como la antropología física, paleontología, arqueología, la etnología y psicología social, entre otros. No obstante, además del debate existente sobre la diversidad de definiciones en torno a dicho concepto, se debe unir la falta de consenso sobre su marco epistemológico. Muchos antropólogos se niegan a admitir trabajos procedentes de otras disciplinas como la psicología, pedagogía o sociología (Axpe, 2003).

De todas formas, se considera que no es el origen de este trabajo el debate existente en torno a la conceptualización del método etnográfico y su marco epistemológico. Para ello, se tendría que remontar a sus orígenes de la Antropología Social, la Sociología o la Escuela de Chicago, entre otros. No obstante, pese a no centrar el trabajo en la exposición de estos datos, para poder conocer mejor su evolución se remite al lector a los trabajos de origen nacional de González Monteagudo (1996) o Pujadas et al., (2010) quienes, en su primer capítulo, realizan un recorrido muy clarificador sobre su evolución desde la cultura grecorromana, pasando por la etnografía norteamericana del siglo XX, la antropología social británica hasta llegar a la época contemporánea.

### **2.1. Características del método etnográfico**

Tal y como se ha podido apreciar en las líneas anteriores, no existe una definición unánime de etnografía si no se asocia con una perspectiva o enfoque determinado (Axpe, 2004). De hecho, no es la intención del presente trabajo ofrecer una definición o enfoque “correcto”. Lo que se pretende es mostrar al lector deferentes conceptualizaciones y consideraciones sobre su significado. Asimismo, se considera imprescindible establecer las principales características definitorias que, bajo el punto de vista de diversos autores, son idóneas. De esta forma, quizás se ofrezca una visión más completa sobre su significado y lo que éste abarca pudiendo por tanto el lector definir y establecer su propio enfoque.

Derivado de lo anteriormente indicado, autores como Atkinson y Hammersley (1994), conciben la etnografía como una forma de investigación social caracterizada por cuatro rasgos esenciales:

1. Interés por explorar la naturaleza particular del fenómeno social de estudio antes que comprobar hipótesis sobre el mismo.
2. Tendencia a trabajar con datos no estructurados que no han sido codificados antes de su recogida.
3. Investigar un pequeño número de casos, a veces solo uno, pero siempre en profundidad y en detalle.
4. Analizar la información desde la interpretación de los significados de las actuaciones de las personas, presentándolo a través de descripciones y explicaciones verbales. En ocasiones, el análisis estadístico no aparece o adquiere un segundo plano.

Autores como Wilcox (1993), indican que la principal característica definitoria de la etnografía es su carácter descriptivo sobre el discurso social y las relaciones humanas. A esta característica Geertz (1973) la denomina descripción densa. Por otro lado, Axpe (2003 y Velasco (2003) indican que la etnografía está caracterizada por la permanencia prolongada por del investigador en el grupo y por el estudio profundo que éste realiza de las relaciones humanas y sus significados. En esta misma línea, Goetz y LeCompte (1988) añaden que la mayoría de las etnografías se identifican por su carácter holista, a lo que Sandoval (1996) añade que, también es contextualizada, reflexiva y temporal.

Pujadas et al., (2010), establecen dos características esenciales: 1. la estancia prolongada en el campo parte del investigador y, 2. la capacidad para realizar estudios multisituados que permitan estudiar diferentes unidades de observación dentro de una misma unidad de análisis. Unido a toda esta clasificación, Spindler y Spindler (1992), consideran que las etnografías han de reunir diez características esenciales:

1. Observaciones contextualizadas.
2. Hipótesis originadas en el momento en el que se desarrolla el estudio.
3. Observación prolongada y reiterada en el tiempo.
4. Las narraciones y voces de los participantes han de ser recogidas a través de diversas técnicas de investigación etnográficas, como es el caso de la observación y la entrevista, entre otras.
5. Explicación del conocimiento cultural y social de los participantes.
6. Los instrumentos, esquemas, códigos, categorías, que se generen deben ser creados fruto de la observación.

7. Ha de ser transcultural y comparativa.
8. Debe clarificar lo implícito para los lectores: reglas, palabras, comportamientos, etc.
9. El investigador no debe incidir en las respuestas de los participantes ni conducir la entrevista bajo su perspectiva personal. Debe ser lo más neutral posible, y
10. Utilizar cualquier material que permita recoger más información (grabadora, cámara, etc).

Desde el punto de vista de este trabajo, la principal característica de la etnografía es su carácter cultural. En ella, el investigador ha de reflejar y describir la información de forma fiel interpretando el discurso social de las personas. Para ello, tal y como indican Velasco y Díaz de Rada (1997), el investigador debe tener la capacidad de ser intersubjetivo y no inferir en las narraciones con su propia perspectiva. Además, a estas características debemos de añadir su carácter naturalista, fenomenológico, holístico e inductivo.

A todo esto, hay que sumarle el carácter simultáneo del proceso etnográfico, ya que tanto la recogida como el análisis se realiza de forma paralela, de ello el carácter inductivo. Sin embargo, este método de origen cualitativo, obtiene una característica común con el método cuantitativo: ambos buscan la triangulación en sus datos a través de diferentes técnicas, aunque la gran diferencia entre ambos radica en éstas y en el carácter dialógico propio de las técnicas etnográficas.

A este fin, desde esta líneas, se podría indicar que la etnografía tiene como fin principal describir, comprender e interpretar la realidad social a través las relaciones humanas y su contexto atribuyéndole significados e interpretaciones a sus normas, valores y patrones de conducta (Restrepo, 2016). Para ello, el investigador debe de involucrarse en el contexto pero siempre desde un punto de vista intersubjetivo. Todo ello, concretándolo en un marco espacial y temporal específico para la recogida de información, donde el investigador emplee diferentes técnicas de recogida de información, siendo la principal de ella la observación participante.

## 2.2. Tipos de etnografías

Muchos han sido los autores que han definido y caracterizado la investigación etnográfica y, por supuesto, los que han establecido su propia clasificación. Este apartado se limitará a mencionar, de forma concisa (puesto que existen trabajos más extenso en este ámbito, como los de Axpe (2003)), algunas de los principales tipos de etnografías.

Autores como Reeves (1979) y Sanday (1983), destacan tres estilos de estudios etnográficos centrados en el ámbito de la antropología (ver figura 2): a. Estilo Holístico; b. Estilo Semiótico, y c. Estilo Conductista. Esta clasificación se debe a la diferenciación que se realiza sobre el paradigma etnográfico, ya que en ocasiones el foco

de atención se encuentra en el conjunto (estilo holístico); en otras en el significado (estilo semiótico) y en otras, en el comportamiento (estilo conductista).

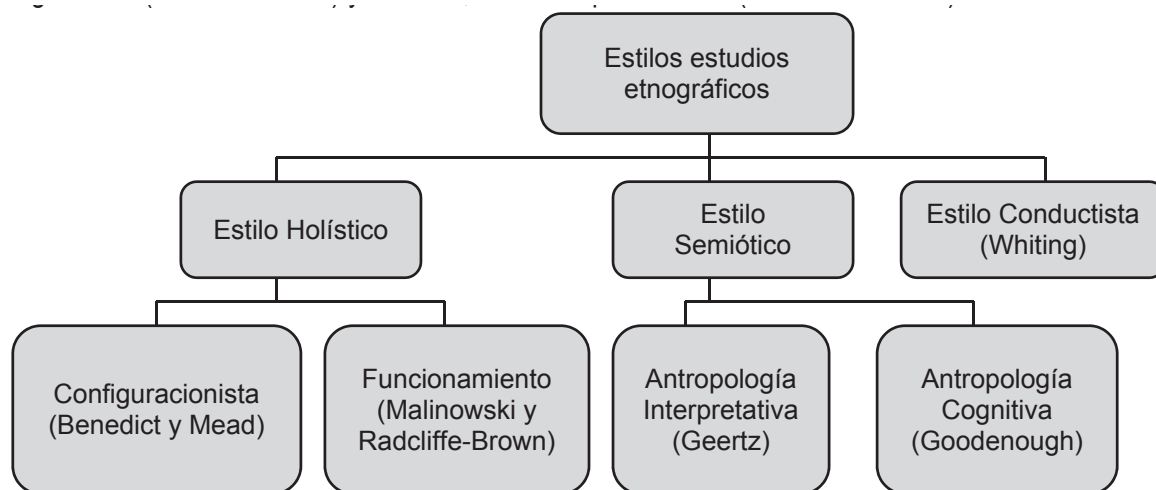


Figura 2. Clasificación etnográfica (Fuente: elaboración propia a partir de Sanday, 1983)

Desde un punto de vista educativo, Goetz y LeCompte (1988), establecen una clasificación de los métodos etnográficos en función del enfoque, alcance y métodos que deseen utilizarse. De esta forma indican que son cuatro categorías:

1. Etnografías tradicionales: centradas en describir y explicar la cultura y forma de vida de un grupo concreto. El investigador permanece períodos prolongados en el campo delimitado geográficamente.
2. Microetnografías de aulas individuales: se caracteriza por usar una única técnica de recogida de información, centrándose en pequeños subsistemas culturales.
3. Cuasi-etnografías: interpreta, conceptualiza y teoriza basándose en la antropología cultural aunque puede adoptar algún método de la etnografía clásica.
4. Etnografía relámpago o blitzkrieg ethnography: se caracteriza por la corta estancia que realiza el investigador en el contexto de estudio.

Por su parte, Cajide (1992) basándose en la propuesta de clasificación realizada por Jacob (1987), Tesch (1990) y Wolcott (1992), entre otros, indica que la etnografía se estructura en siete modalidades diferentes:

1. Holística: interpreta y explica los fenómenos sociales.
2. Interpretativa: describe cómo investigar a las personas fijando su atención en los fenómenos sociales.
3. Artística/crítica: describe cómo investigar los fenómenos educativos unificando el arte de la apreciación y el consenso.

4. Crítica: busca el empoderamiento y emancipación de las personas oprimidas ayudándoles a conocer las fuentes psicológicas y sociales que le generan sus estados, persiguiendo encontrar acciones para emprender y cambiar su estado.
5. Constructivo-deliberativo: ofrece a los grupos un espacio para la reflexión y creación de nuevos temas y perspectivas. Ayuda a sintetizar puntos de vista.
6. Postmodernista: examina el mundo social desde múltiples perspectivas.
7. Etnometodología: investiga el modo de actuar de las personas en actividades concretas.

Desde un punto de vista de contenido, Spradley (1980) la clasifica en tres modalidades:

1. Etnografía comprensiva: estudia e interpreta la cultura global y estilo de vida completo de un grupo o comunidad. Es sistemática.
2. Etnografía con una orientación temática: centra la investigación en un aspecto de la cultura. Su propósito es contrastar o comparar.
3. Etnografía guiada por hipótesis: el inicio del estudio y la recolección de la información se encuentra condicionada por las hipótesis establecidas con anterioridad. Las conclusiones son obtenidas a través de la comprobación de la hipótesis.

En este orden de ideas, Boyle (1994), centra su clasificación en cuatro categorías:

1. Etnografías clásicas u holísticas; 2. Etnografías particulares o focalizadas; 3. Etnografías transversales, y 4. Etnografías etnohistóricas.

Pujadas et al., (2010), identifica “la etnografía como descripción de las sociedades humanas”, como la más adecuada. Siguiendo a estos autores, son cuatro las modalidades existentes de escritura etnográfica: 1. Los estudios de caso en profundidad; 2. Los estudios de comunidad; 3. Trayectorias sociales e historias de vida, y 4. La etnografía de orientación temática. Desde este posicionamiento, el método etnográfico aborda un amplio espectro de la cultura humana permitiendo investigar y analizar el funcionamiento y lógica de las sociedades a través de las diferentes variables culturales y sociales a nivel macro y micro. Todo ello, desde las y narraciones y testimonios subjetivos de los actores principales.

De esta forma, a lo largo del presente apartado, se ha podido apreciar la perspectiva y enfoques existentes, sin embargo, hay una que llama poderosamente la atención en estas líneas, el enfoque conductista propio de categorización establecida por Sanday (1983) o Reeves (1979). Derivado de ello, son varios los interrogantes que han surgido: ¿sería posible una perspectiva conductista en investigación etnográfica? ¿serían compatibles los principios epistemológicos, axiológicos y ontológicos de la etnografía con la perspectiva conductista? Desde este punto de vista, merecería



que se hiciera un breve receso debido a la dualidad existente entre los métodos o técnicas cuantitativas y la cualitativas. Y, se indica esto, ya que los enfoques conductistas son más propios del enfoque cuantitativo. Sin embargo, desde la perspectiva etnográfica, el investigador profundiza en el campo de las conductas dejando en un segundo plano el de los significados. Se proceden a seleccionar categorías relevantes sobre las que posteriormente observar. Además, las hipótesis son puestas a pruebas. Este último hecho, podría suponer la gestación, tal y como afirma Reeves (1979), de un nuevo paradigma de investigación que, sin duda alguna, supondría una revolución en la investigación etnográfica (Serra, 2004). Dicha revolución podría ir enfocada a una investigación en multi-método (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Sánchez-Algarra y Onwuegbuzie Mertens, 2015; Mertens, Bazeley, Bowleg, Fielding, Maxwell, Molina-Azorin y Niglas, 2016), conceptualizada también como multi-estrategia o metodología mixta (Núñez, 2017). Y es que, la etnografía se ubica en métodos cualitativos porque pone su foco de atención en la calidad, sin embargo, esto no excluye a los datos cuantitativos. Por ejemplo, desde el enfoque conductista, se recomienda realizar técnicas cuantitativas para la identificar tendencias en las conductas como, por ejemplo, censos, cuestionarios, encuestas o registros. A este hecho, la Asociación Internacional de Investigación de Métodos Mixtos (MMIRA),

da importancia a la aparición de nuevos instrumentos tecnológicos en los modelos mixtos, que implican la intersección entre el análisis de datos cualitativos basados en códigos y el análisis de contenido; la convergencia de técnicas de visualización de datos cuantitativos y cualitativos; y el análisis espacial y social. (Sánchez-Gómez, Rodrigues y Costa, 2018, p.5)

En este orden de ideas, Páramo y Otálvaro (2006, p.2) indican que “las técnicas de recolección de información no están necesariamente ligadas a un tipo de suposiciones sobre la filosofía de la ciencia, por lo tanto, carece de sentido recurrir a ellos para distinguir entre las diversas posturas epistemológicas”. Estos mismos autores (opus cit.) establecen que, el paradigma adoptado en la investigación, debe guiarse más por sus supuestos epistemológicos y por la interpretación que se realice de la información recogida y no por las técnicas de recolección o análisis propio del contenido. Opinión compartida por Mertens (2015) y Núñez (2017) quien, a su vez, establece que, pese a la diferencia ontológica de ambos métodos genere críticas respecto a su uso, han sido numerosos los avances que se han hecho por su consolidación: la Conferencia Internacional de Métodos Mixtos, la Asociación Internacional de Investigación de Métodos Mixtos (MMIRA), manuales (Creswell y Plano Clark, 2011) y la revista “Journal of Mixed Methods Research”. Sin embargo, tal y cómo indica Núñez (2017, p.639):

La llamada crítica ontológica solo prospera en la medida que se tiende a simplificar los métodos cualitativos y cuantitativos oponiéndolos como dos elementos irreconciliables, antagónicos, en lugar de centrarse en la descripción complementaria que puede resultar de una construcción dialógica que respeta, a nuestro juicio, la naturaleza de los fenómenos.

Y, aunque se haya realizado un breve inciso en la importancia y uso de los métodos mixtos en investigación, no es el objeto de debate del presente texto la dualidad entre ambos enfoques y perspectivas de investigación. Por ello se recomienda la lectura de Anguera et al., (2018), Mertens (2015), Mertens et al., (2016), Núñez (2017) o Sánchez-Gómez, Rodrigues y Costa (2018) para ampliar la información. Asimismo, y para finalizar con esta idea, desde estas líneas se hace hincapié en la importancia de la utilización de los métodos mixtos en investigación por la denominada “eficiencia teórica” (Sánchez-Gómez, Rodrigues y Costa, 2018, p.5). Es decir, se propone mejorar la comprensión del objeto de investigación ofreciendo la posibilidad de desarrollar un análisis holístico, multidimensional y sólido de los fenómenos sociales.

### 3. ETNOGRAFÍA ESCOLAR

El origen de la Antropología de la Educación y la Etnografía Escolar puede situarse en la I Conferencia de Antropólogos y Educadores en 1954. A partir de este suceso, se establecieron cuatro líneas de investigación en la etnografía escolar (Barrio, 1995):

1. Cultura y Personalidad centrada en el estudio de lo que sucede fuera de la escuela y los principales sistemas de socialización y transmisión cultural.
2. Etnografías escolares centrada en el análisis en la relación entre escuela y entorno social inmediato del alumno. La escuela es concebida como un sistema de reproducción cultural de normas, valores y modos de enfrentamientos con otros sistemas de transmisión cultural.
3. Microetnografías centradas en las relaciones entre los agentes dentro del marco escolar.
4. Etnografías centradas en las estructuras temporales y espaciales de la organización escolar.

Alejados de las concepciones antropológicas, la etnografía escolar desde un enfoque puramente pedagógico se concibe como el estudio de la institución escolar y las prácticas que acontecen dentro de ella (Álvarez, 2011). Tal y como indica Serra (2004, p.166), “la educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, podemos describir teniendo en cuenta: el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico”. En este sentido, la etnografía escolar estaría cumpliendo el fin principal del método en sí: realizar un estudio, análisis y descripción de la cultura. Velasco y Díaz de Rada (1997) establecen que la etnografía escolar se distingue del resto de las etnografías por los sujetos de investigación pero no por el objeto en sí, la cultura. Estos autores (opus cit.) afirman que “la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (p.10). Dos aspectos deberían destacarse en esta definición: por un lado, la práctica etnográfica centrada en el campo escolar y, por otro lado, la reflexión antropológica atendiendo a la reflexión y construcción de la cultura.

Por ello, se puede indicar que la etnografía escolar no difiere mucho de los estudios etnográficos de los pueblos africanos (Serra, 2004), en lo referente al fin y proceso metodológico. Evidentemente, el campo y objeto de estudio son diferentes. En alusión a este último, el objeto de estudio, son numerosas las temáticas abordadas desde un punto de vista educativo: transmisión y reproducción cultural, procesos cognitivos, diversidad cultural, discapacidad, procesos formales e informales de aprendizaje, conflictos culturales, tipos de currículums, contenidos del currículum, diseño de políticas, procesos de enseñanza-aprendizaje, cauces de comunicación entre la comunidad escolar, discriminación, etc.

Así, el contexto en este enfoque investigador ha de abarcar más allá de un enfoque micro. Es decir, no ha de centrarse sólo en las aulas y en los sucesos que dentro de ellas acontecen: pautas de interacción entre el alumnado, la relación entre el docente y el alumnado, las pautas establecidas para establecer grupos, etc. También es importante centrar el análisis en los estilos y formas de expresión verbal, estructuras familiares, valores sociales de la comunidad, diferencias económicas, etc. Sin embargo, tal y como indica Serra (2004, p.171)

en las ciencias sociales, el decidir qué corresponde al nivel macro y qué al nivel micro es una cuestión difícil, y seguramente tendríamos que partir del convencimiento de que ambos conceptos son relativos, no absolutos, y la dificultad real radica en establecer modelos de conexión entre ambos, ya que estos se proponen pocas veces y casi nunca de forma clara y precisa.

Aún siendo conscientes de esta dificultad, desde este trabajo se propone delimitar estos niveles en lo que a la escuela compete, asociando el nivel micro a los sucesos que se desarrollan en las aulas y todo lo vinculado a la misma y, nivel macro, a todo lo que acontece a nivel institucional: matrículas, personal de administración y servicios, etc. Asimismo, se asumen los presupuestos de Barrio (1995) cuando afirmaba que los estudios de campo en el ámbito educativo deben prescindir de los cuestionarios elaborados a priori así como de las hipótesis previa de partida. Lo que se pretende es que, desde una perspectiva hermenéutico-holística, se comprenda el contexto y se pueda analizar el cambio-continuidad cultural desarrollando concepciones teóricas a posteriori, y dar cuenta de los fenómenos acontecidos en base a la observación de los sucesos primarios. De esta forma, sólo cuando se alcanza un correcto análisis entre ambas perspectivas, micro y macro, se puede conseguir una descripción profunda y minuciosa de la realidad.

De esta forma, la etnografía escolar está llamada al estudio de los sucesos que acontecen en el contexto escolar y todo lo relacionado con la misma. Supone una posición empírico-positivista a la búsqueda de soluciones de las problemáticas planteadas en este contexto (Olmos, 2016). El investigador podrá adentrarse en los límites de esta institución para analizar y comprender y, por supuesto, solventar posibles incidencias que puedan ocurrir dentro de ella propias de la diversidad cultural, social, racial, académica, curricular y competencial existente, entre otros. Así,

la contribución más importante de la etnografía al campo de estudio de la educación es “ayudar a los educadores a entender mejor las pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia” (Barrio, 1995, p.164).

#### 4. ORIENTACIONES EN EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

En anteriores apartados se ha recogido algunos rasgos definitorios del método etnográfico así como su tipología. Como se ha podido dilucidar, son numerosos los estilos de investigación y métodos en este campo. Aunque si bien es cierto que la observación y las entrevistas son las principales técnicas de recogida de información por excelencia (Axpe, 2004; Sequera, 2014), también ésta puede combinarse con otras tantas como es el caso de documentos personales, notas de campo, fotografías, etc. Así, pese a que el proceso etnográfico se define por su carácter circular y emergente huyendo de la linealidad que pueden ofrecer otros métodos, no existe un patrón establecido para el desarrollo de la investigación. Además, la constante interacción que se mantiene con los participantes durante la recogida, análisis e interpretación de la información, facilita la escasa clarificación de las etapas en las investigaciones etnográficas fomentando el modelo cíclico en forma de espiral (Del Rincón, 2000). A este aspecto, en este apartado se pretende ofrecer algunas orientaciones para el investigador que opte por este enfoque. En la figura 3, se recoge el proceso de investigación etnográfica según el modelo en espiral propuesto por Del Rincón (2000). En ella, el diseño del proyecto etnográfico se considera el primer paso a realizar seguido por la clarificación de objetivos y la recogida de información. Sin embargo, en este último proceso, el acceso al campo y el análisis de los datos recopilados, van a permitir que el investigador verifique y contraste el alcance de los objetivos establecidos o, por el contrario, los vuelva a reformular. Este paso, se podrá repetir hasta que se consiga obtener un informe final que dé respuesta a los objetivos formulados y establecidos.

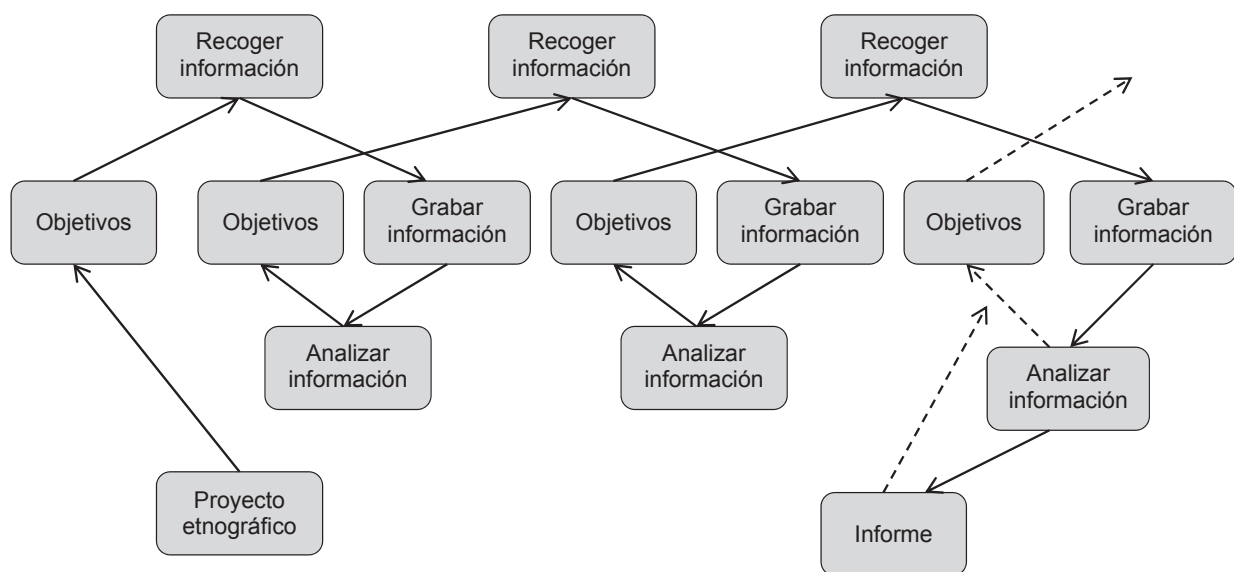


Figura 3. Proceso etnográfico según el modelo en espiral Del Rincón (2000, p.16)

Siguiendo con la perspectiva cíclica, García Jiménez (1994) establece que el diseño en investigación etnográfica no presenta ninguna secuencia lineal ni etapas con un orden pre-establecido. Estas características dota al proceso de flexibilidad, adaptación y apertura a los acontecimientos que puedan surgir en el campo de estudio (Ameigeiras, 2006; Cortés, 2013; Taylor y Bodgan, 2010). Es por ello, por lo que no se puede definir ni fijar con antelación un diseño etnográfico de forma específica, sino que se debe comenzar con rasgos muy generales para que, de forma posterior, se pueda construir y reformular a lo largo del proceso investigador.

Para otros autores, como Goetz y LeCompte (1988), el diseño de una investigación etnográfica gira en torno a dos planteamientos con cuatro fases en el proceso de investigación. El primero de los planteamientos se relaciona con los fines de la investigación y, el segundo, se centra en aclarar el planteamiento teórico en el proceso investigador. Respecto a sus fases, estos autores (opus cit.) indican que la primera de ellas radica en el trabajo previo al acceso al campo estableciendo las cuestiones de la investigación, el marco teórico y la selección del grupo de estudio. En la segunda fase, el investigador plantea cómo acceder al campo de estudio, selecciona a los estudiantes y establece las estrategias y técnicas de recogida de información. La tercera fase se basa en el trabajo de campo y, para finalizar, la cuarta fase, se centra en el análisis de la información obtenida y emisión de informe.

Para Sandín (2003), al igual que para las autoras anteriores, cuatro son las fases que han de encontrarse en las investigaciones etnográficas: 1. Demarcación del campo; 2. Preparación y documentación; 3. Investigación, y 4. Conclusión.

FASES	ACCIONES
Demarcación del campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elección de la comunidad, delimitada y observable.</li> <li>➤ Redacción de un proyecto definido: objeto, lugar, tiempo, etc.</li> <li>➤ Redacción de un presupuesto y búsqueda de financiación.</li> <li>➤ Aprobación del proyecto.</li> </ul>
Preparación y documentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Documentación bibliográfica y de archivo.</li> <li>➤ Fuentes orales.</li> <li>➤ Preparación física y mental.</li> <li>➤ Mentalización.</li> </ul>
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Llegada.</li> <li>➤ Informantes.</li> <li>➤ Registro de datos.</li> <li>➤ Observación participante.</li> </ul>
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaboración de la ruptura.</li> <li>➤ Abandono del campo.</li> </ul>

Tabla 1. Fases de la investigación etnográfica (Sandín, 2003, p. 27-28)



Para Axpe (2003), siguiendo la propuesta establecida por García Jiménez (1994), profundiza un poco más sobre las fases de investigación etnográfica estableciendo ocho pasos esenciales:

1. Elección o determinación del propósito o metas del estudio y las preguntas que se van a responder.
2. Elección del diseño sobre el que se construye el plan de acción.
3. Acceso al campo.
4. Definir los roles que el investigador y el etnógrafo van a tener durante el proceso.
5. Selección de los informantes.
6. Establecer el o los procedimientos tanto para la recogida como para el análisis de la información.
7. Extraer la información y devolvérsela a los informantes para asegurarnos que se ven reflejados en ellos y fidelizan con su cultura.
8. Escribir la etnografía o informe final.

Partiendo de las fases establecidas, y asumiendo todas las etapas y fases anteriores como eficaces y válidas, desde este documento se pretende contribuir al campo científico realizando su propia aportación. De esta forma, entiende que son nueve las fases que debe por las que debería pasar todo investigador para el diseño de una investigación etnográfica:

1. Selección de la temática y comunidad a investigar: se deberá especificar el objeto central de la investigación.
2. Información y formación del investigador: se deberá informar desde una perspectiva teórica y práctica (comunidad) del tema central de la investigación.
3. Clarificación de los objetivos: se establecerán de forma clara y concisa qué es lo que se pretende analizar.
4. Selección y diseño de las técnicas e instrumentos de recogida de información: se seleccionarán y diseñarán los instrumentos principales que se van a emplear. Estos podrán verse modificados, suprimidos o ampliados durante el acceso al campo.
5. Contacto y selección los participantes: previo acceso al campo de estudio, se contactará con la comunidad de referencia y se seleccionarán los participantes en base a unos criterios y/o técnicas.
6. Trabajo de campo: se procederá a recoger la información.

7. Transcripción de la información: la información grabada a través de medios audiovisuales deberá ser transcrita en formato textual. Se recomienda que sea facilitada a los informantes para que puedan añadir, modificar o suprimir la información que consideren oportuna.
8. Análisis de la información recogida: se analizará la información siguiendo el tipo, sistema y categorías establecidas.
9. Elaboración de las conclusiones e informe: si se ha dado respuesta y se han cubierto los objetivos de partida, se procederá a la elaboración del informe final.

Así, estas fases recogidas en la figura 4, entiende que toda investigación etnográfica se caracteriza por presentar un diseño cíclico y en espiral. Éstas, no son comprendidas de forma secuenciadas ni lineales, sino que se permite retornar y volver atrás atendiendo a las necesidades de la investigación. De esta forma, todo este proceso se encuentra claramente marcado por un profundo proceso de reflexión y flexibilización por parte del investigador al aceptar cualquier conocimiento, acción o eventualidad en el campo que permita reformular los fines y objetivos de la investigación que, no finaliza, hasta que se han dado por cubierto los objetivos establecidos. Aquí, no se opta por saturación de la información, que también sería una técnica igualmente válida, sino que se propone analizar si los objetivos propuestos han sido alcanzados o no. Si es así, se procederá al abandono del campo y a la elaboración del correspondiente informa de investigación. Si por el contrario, no se han dado respuesta, se volverá a retomar este punto de la investigación para volver a diseñar, recoger y analizar.

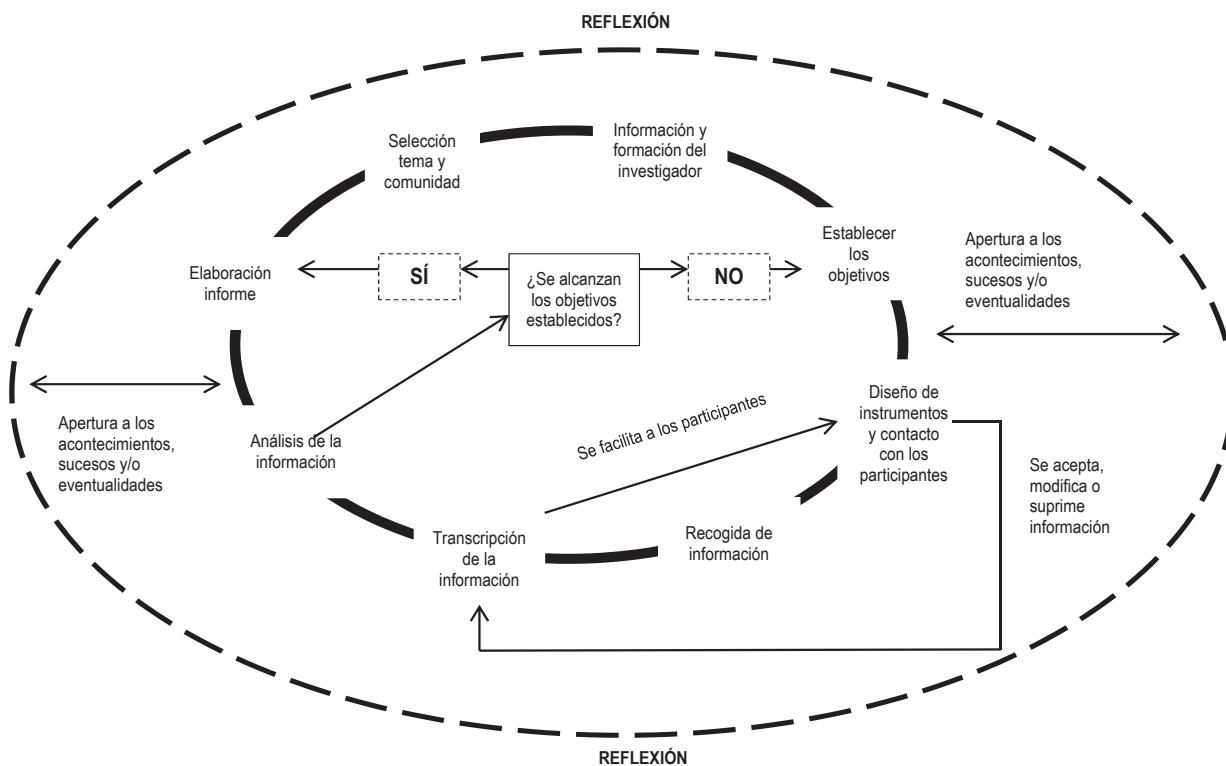


Figura 4. Fases en la investigación etnográfica (Fuente: elaboración propia)

Así, el método etnográfico, identificado por estas características tan peculiares, permite el diseño y planificación de las fases y etapas de un modo más flexible. No obstante, con ello no se indica que el investigador carezca de un diseño etnográfico, todo lo contrario, sino que éste debe considerarse como un proceso reflexivo en el desarrollo de las etapas de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994), donde no se puede predeterminedar el trabajo a realizar así como tampoco constituirse un esquema cerrado de la realidad (Ameigeiras, 2006). Más bien, se trata de realizar una planificación abierta, ya que, como indican Taylor y Bodgan (2010), no se puede entrar en el campo con preguntas cerradas ni planteadas, evadiendo cualquier imagen preconcebida del sujeto que se pretende estudiar y que no corresponda a la realidad. En este sentido se podría afirmar que la gran parte de los etnógrafos suelen entrar en el campo de estudio sin ninguna hipótesis o preconcepción inicial (Köhler, 2008; Taylor y Bodgan, 2010).

De igual forma, se aconseja que los investigadores no estudien contextos donde tengan una participación directa, puesto que la información observada pueden ser subjetivas e inferir en la representación de los mismos (Douglas, 1976; Taylor y Bodgan, 2010). Aunque, lo cierto es, tal y como indican autores como Taylor y Bodgan (2010), que la investigación no se encuentra libre de valores y siempre se tiende a desarrollar algún tipo de simpatía hacia las personas que se estudian.

## 5. CONCLUSIONES

Por todo lo expuesto en líneas anteriores, se afirma que la etnografía es una modalidad de investigación cualitativa, propia de las Ciencias Sociales y con origen en la antropología cultural y social. Con el carácter propio de sus raíces, ésta se centra en el estudio de las sociedades y sus culturas: qué hacen, cómo lo hace, cómo se organizan, cómo interactúan, qué creencias, valores y motivaciones tienen, etc. Es decir, se centran en analizar, describir y comprender las diferentes formas de vida de las personas.

A este aspecto, se ha centrado el análisis del presente documento en definir sus características, destacando su carácter interpretativo, descriptivo, intersubjetivo, naturalista, fenomenológico, holístico e inductivo. Asimismo, se ha hecho un recorrido por los principales tipos o modalidades de hacer etnografía, difiriendo éstos en base a los métodos empleados o temas centrales de investigación.

Desde un punto de vista educativo, la etnografía supone un cuerpo y procedimiento de estudio para los contextos educativos y sociales propios de este contexto (Olmos, 2016). A través de un proceso de investigación de la cultura y vida social de la escuela, se ofrece un enfoque investigador que nace para conocer los fenómenos educativos que acontecen en dicho contexto así como su interpretación y narración desde los diversos actores y protagonistas: docentes, alumnos y familias. Sin embargo, las etnografías no deben reducirse a su dimensión descriptiva, deben ir más allá como modalidad de investigación educativa: debe ayudar y proponer alternativas y teorías

con el fin de conseguir mejorar las prácticas educativas (Maturana y Garzón, 2015). Así, Torres (1988, p.18) indica que la “etnografía ha de servir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al perfeccionamiento del profesorado implicado”.

Sin embargo, el carácter circular del diseño etnográfico y la constante interacción en los procesos de recogida y análisis de los datos (Sandín, 2003), tornan difícil la tarea de establecer pasos y fases predeterminadas en su diseño e implementación. Y es ahí, donde radica el principal aporte de este trabajo, no sólo en la revisión literaria y descriptiva de los principales aportes de la etnografía como campo de estudio general y, en educación en particular, sino en las orientaciones ofrecidas para desarrollar investigaciones etnográficas. Tal y como indica Serra (2004, p.175), la elaboración de “un diseño de campo para la contrastación tiene garantías de pertinencia y exige un planteamiento metodológico que se adecue a lo que entendemos como científico”. Es decir, es cierto como se ha establecido anteriormente, que se recomienda que el investigador no vaya con una hipótesis pre-establecidas ni que estipule de antemano un modelo fuertemente estructurado ni lineal. Pero esto no quiere decir que el investigador deba ir al contexto sin ningún presupuesto metodológico ni objetivo a perseguir, de ser así, la investigación estaría vacía y carente de sentido. Se recomienda que se establezcan a priori unas líneas generales de investigación, definiendo el principal campo de estudio, objeto, grupo a investigar y técnicas principales. Y, a medida que se vayan desarrollando y produciendo la investigación, ésta se irá construyendo y reformulando durante todo el proceso (Sandín, 2003). A este aspecto, se recomienda seguir el modelo cíclico Del Rincón (2000) combinado con las fases establecidas por Sandín (2003). De esta forma, establecer el campo de estudio, preparar la documentación y técnicas principales, realizar la estancia en el campo entendida como inmersión y observación participante en el contexto y, elaborar las conclusiones o informes, serían las principales fases y pasos a realizar asumiendo siempre, su carácter cíclico, naturalista, holístico e inductivo.

## REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/6998>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino, (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp.107-151). Barcelona: Gedisa.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., y Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 1-14.
- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). *Etnografía, Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Axpe, M. A. (2003). *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.

- Barrio, J. M<sup>a</sup>. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 159-184. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/38821198.pdf>
- Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía. En J.M. Morse, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp.185-214). Primera edición en español. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cajide, J. (1992). Investigación cualitativa. Tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44(4), 357-375.
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre Identidad Resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica*. Tesis Doctoral, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, 2, 53-106.
- Del Rincón, D. (1997). *Metodologías cualitativas orientadas a la comprensión*. Barcelona: Paidós.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act*. 2d ed. New York: McGraw-Hill.
- Douglas, J. D. (1976). *Investigative Social Research: Individual and Team Field Research*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- García Jiménez, E. (1994). Investigación etnográfica. En V. García Hoz (dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación* (pp. 343-375). Madrid: Rialp.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giacomelli, A., Guedes J. L., Soares, S. B, y Leite, J. L. (2009). La etnografía utilizada en una investigación en etnografía: La construcción de una "descripción densa". *Index de Enfermería*, 18(1), 47-51.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goetz J.P, y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González Monteagudo, J. (1996). La Antropología y la Etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas. En *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp.487-491). Sevilla, ICE de la Universidad de Sevilla y AIDIPE.
- Gumperz, J. (1981). Conversational Inference an classroom learning. In J.L. Green y C. Wallat (Comps.), *Ethnography and Language in Educational Settings* (pp.3-23). Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Jacob, E. (1987). Traditions of qualitative research: A review. *Review of Educational Research*, 57, 1-50.
- Köhler, C. (2008). *Narrative methods for the Human Sciences*. CA USA: Sage Publications.
- Maturana, G. A., y Gaza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y desarrollo social*, 9(2), 192-205.
- Mertens, D., Bazeley, P., Bowleg, L., Fielding, N., Maxwell, J., Molina-Azorin, J. F., et al. (2016). The future of mixed methods: A five year projection to 2020. Disponible en <https://mmira.wildapricot.org/resources/Documents/MMIRA%20task%20force%20report%20Jan2016%20final.pdf>
- Mertens, D.M. (2015). Mixed methods and wicked problems. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(1), 3-6.



- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Beberly Hills, CA: Sage Publications.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
- Olmos, A. (2016). Algunas reflexiones sobre la Etnografía Escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural. *Investigación en la Escuela*, 89, 1-16.
- Páramo, P., y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 25, 1-7.
- Pérez, D. A. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, 9-37. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Pujadas, J. J., Comas, D., y Roca, J. (2010) (Coords). *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*. Versión electrónica.
- Reeves, M. (1979). The ethnographic paradigm(s). *Administrative Science Quarterly*, 24, 4, 527-538.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió Editores.
- Sánchez-Gómez, M. C., Rodrigues, A. I., y Costa, A. P. (2018). Desde los métodos cualitativos hacia los modelos mixtos: tendencia actual de investigación en ciencias sociales. *RIS-TI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (28), 4-12.
- Sanday, P. R. (1983). The ethnographic paradigm(s). In J. Van Maanen (ed.), *Qualitative methodology* (19-25). Beverly Hills, California: Sage.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval, C. (1996). La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos. En C.Sandoval, *Investigación cualitativa* (111-128). Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior.
- Sequera, M.J. (2014). La etnografía: un método de investigación para el ámbito educativo. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 6(15), 169-179.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176. Disponible en [http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334_11.pdf)
- Spindler, G., y Spindler, L. (1992). Cultural processa and ethnography: an anthropological-perspective. In LeCompte, M. D. et al. (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in education* (pp. 53-92). Academic Press, San Diego.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. New York: Falmer.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz y M. D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp.11-21). Madrid: Morata.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta
- Velasco, J. J. (2003) La investigación etnográfica y el maestro. *Tiempo de Educar*, 4(7), 153-169.

- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. M. Velasco, F. J. García Castaño, y A. Díaz de Rada (Eds). *Lecturas de antropología para educadores* (95-126). Madrid: Editorial Trotta.
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En A. Díaz, H. M. Velasco y F. J. García (coord.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. In M. LeCompte, W Millroy, y J. Preissle (Eds), *The Handbook of Qualitative research in education* (pp. 3-52). London: Academic Press.

# La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva

## *The need to move towards inclusive research*

Leire Darretxe<sup>1</sup>, Monike Gezuraga<sup>2</sup>, Naiara Berasategi<sup>3</sup>

**Recibido:** 18 de noviembre de 2019 **Aceptado:** 03 de diciembre de 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 104-114

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>



<sup>1</sup>**Leire Darretxe** 0000-0001-7468-7915

Universidad del País Vasco

[leire.darretxe@ehu.eus](mailto:leire.darretxe@ehu.eus)

<sup>2</sup>**Monike Gezuraga** 0000-0003-0756-1858

Universidad del País Vasco

[monike.gezuraga@ehu.eus](mailto:monike.gezuraga@ehu.eus)

<sup>3</sup>**Naiara Berasategi** 0000-0003-1775-3431

Universidad del País Vasco

[naiara.berasategi@ehu.eus](mailto:naiara.berasategi@ehu.eus)

### RESUMEN

Los retos que actualmente se plantean desde la inclusión social y educativa nos llevan a reflexionar sobre la investigación que estamos llevando a cabo para contribuir a la transformación de sociedades más justas y equitativas. En este texto artículo se debate sobre cuestiones básicas como éticas de la investigación, que toda aquella persona que quisiera investigar debiera cuestionarse. Reconociendo que a la vez que la educación es política, la investigación también lo es, nuestra apuesta es continuar avanzando hacia una investigación inclusiva acorde con los postulados de la educación inclusiva. Se concluye destacando lo necesario que resulta trabajar en el principio de colaboración, el protagonismo de los y las participantes de las diferentes fases de la investigación y la inclusión de los más vulnerables, entre otros, siendo conscientes de las ventajas y oportunidades que brinda este enfoque dentro de la responsabilidad social investigadora y en beneficio de una sociedad más justa e igualitaria.

**Palabras clave:** inclusión; ética; investigación inclusiva

### ABSTRACT

The challenges that currently arise from social and educational inclusion lead us to reflect about the research that we are involved in order to contribute to the transformation of more fair and equitable society. In this article, the meaning of research about basic and ethical questions is debated, that all those who would like to investigate should be questioned. Recognizing that while education is political, so is research, our commitment is to continue moving towards inclusive research in line with the postulates of inclusive education. It is concluded by highlighting the need to work on the principle of collaboration, the role of participants in the different phases of research and the inclusion of the most vulnerable, among others, being aware of the advantages and opportunities offered by this approach within a social responsible research and for the benefit of a more just and equal society.

**Keywords:** inclusion; ethics; inclusive research

## 1. CUESTIONES BÁSICAS<sup>1</sup>

En las Ciencias Sociales la cultura pedagógica en los métodos de investigación es todavía incipiente (Lewthwaite & Nind, 2016), existiendo tensiones en cuanto a la metodología de investigación (Nind & Lewthwaite, 2018b). Por ejemplo, las revisiones de la literatura resaltan la escasa naturaleza de la cultura pedagógica en torno a la enseñanza de los métodos de investigación (Nind & Lewthwaite, 2018b). Rodríguez, Jiménez y Sánchez (2018) presentan tres ámbitos influenciados entre sí para analizar los discursos de profesionales de la educación entre lo que hacen y la epistemología y concepción educativa que hay de fondo.

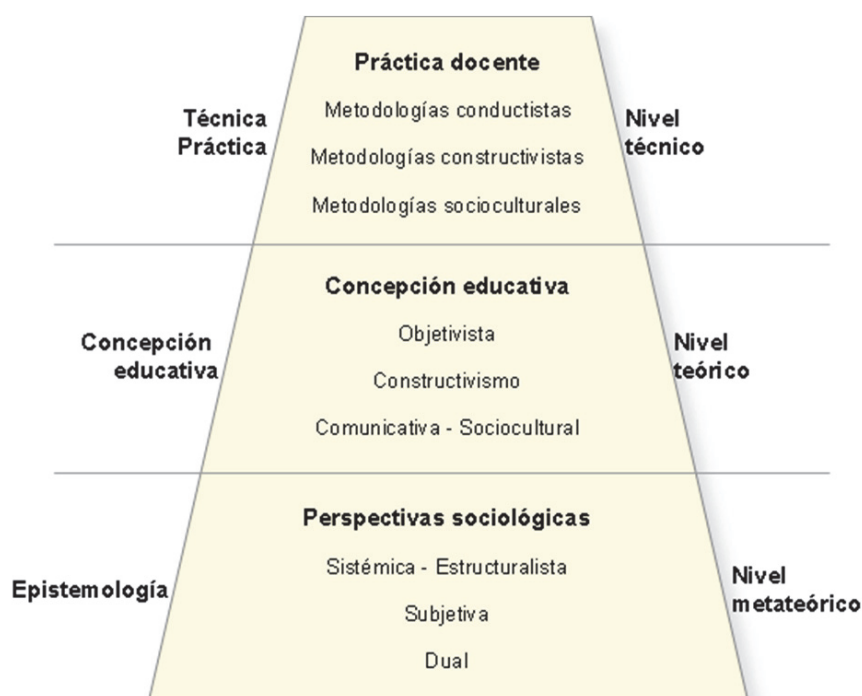


Ilustración 1: Triple ámbito de decisión. Fuente: Rodríguez, Jiménez y Sánchez (2018, p.189)

Hoy en día el paradigma **sociocultural** adquiere mayor relevancia, pues asume como creencia una visión dual que considera que las dificultades que pueda tener un estudiante dependen de la interacción con el entorno. Por ejemplo, Messiou (2017) señala que la investigación en educación inclusiva debería centrarse en las barreras contextuales en lugar del modelo del déficit que culpabiliza al estudiante. En cuanto a la concepción educativa que hace referencia a las perspectivas desde donde se enfoca el trabajo como docente, resulta importante situarse en la comunicativa-sociocultural ubicada en la perspectiva dialógica de la realidad (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008).

1. Este trabajo se enmarca en el seno del Proyecto I+D: Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social: Infancia Vulnerable, Servicios Socioeducativos y Familias (EDU2015-68617-C4-2-R) (MINECO/FEDER, UE). Y dentro del Grupo de investigación del Gobierno Vasco «KideOn», con referencia IT1342-19 (categoría A).

Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón (2014) también nos recuerdan los paradigmas positivista, interpretativo y crítico de la investigación. El paradigma crítico o denominado sociocrítico o democrático es el que pretende transformar la realidad.

Un proceso de investigación siempre supone una opción ideológica y ética (Echeita, 2013) que nos obliga a reflexionar sobre las finalidades del investigador o investigadora (Echeita, Muñoz, Sandoval & Simón, 2014). La investigación educativa nunca es neutra. Como señala Slee (2012, p. 229) “la investigación examina lo global y lo local, lo social y lo personal. Formamos parte de nuestra investigación y nunca podremos quedarnos aparte”. De ahí que al igual que la educación es un acto político, la investigación en educación también sea política (Murillo & Duk, 2018) y como señalan Azorín y Muijs (2018, p. 8) “en la investigación educativa contemporánea se respiran vientos de cambio”. Autoras como Parrilla (2013, p.7-8) destacan las siguientes ideas a la hora de abordar la inclusión y la investigación:

- Una investigación comprometida en la lucha contra la exclusión.
- Una investigación comprometida con procesos de cambio y mejora socioeducativa.
- Una investigación participativa y colaborativa con los actores/agentes educativos
- Una investigación éticamente comprometida con formas de investigación inclusiva.

Según Nind y Vinha (2016) la investigación inclusiva trata de valores, ideas, política. Asumir que la educación inclusiva supone la creación de una **cultura ética** con respecto a la investigación, supone comprometerse a llevarla a cabo en base a los valores de la educación inclusiva (Parrilla, 2010). En este sentido, la investigación inclusiva y la educación inclusiva comparten una base ideológica y política, siendo la ética crucial para romper las barreras a la inclusión (Nind, 2014). Y como señalan Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón (2014) con respecto a la investigación en y sobre la educación inclusiva, se trata de una “historia interminable” que nos motiva a avanzar y a su vez una apuesta de convicción para llevar a la práctica lo que sabemos sobre proyectos más inclusivos - “¿cómo hacer lo que ya sabemos que debemos hacer?” (p.42).

Si queremos una educación más inclusiva que nos ayude a construir sociedades más inclusivas, democráticas y justas la investigación que llevemos a cabo también deberá ser coherente (Murillo & Duk, 2018). Por consiguiente, deberemos aplicar la lente de la pedagogía inclusiva a los métodos de investigación pedagógicos (Nind & Lewthwaite, 2018a). “La educación inclusiva emplea un conjunto exhaustivo de metodologías y herramientas de investigación para estudiar una compleja estructura y las propiedades de la exclusión, así como las formas de superar sus nocivas influencias” (Slee, 2012, p. 228).

Así, como investigadores e investigadoras debemos reflexionar sobre cuál es nuestra postura con relación a la educación inclusiva (Messiou, 2017) y analizar nuestras prácticas investigadoras para que también sean inclusivas (Echeita & Ainscow, 2011; Parrilla 2013).



La educación inclusiva nos invita en definitiva a asumir la tarea investigadora desde una cultura ética responsable, sostenible y comprometida con el desarrollo de aquella investigación que amplía el conocimiento, pero que también contribuye a la justicia y equidad social (Parrilla, 2010, p.173).

La investigación inclusiva se está planteando como una práctica educativa y social comprometida con poder transformador al centrarse en la construcción colaborativa del conocimiento (Parrilla, Raposo & Martínez, 2016), es decir, la investigación debe ser transformadora (Nind & Lewthwaite, 2018b; Parrilla & Sierra, 2015) y situarse en el terreno de la “investigación crítica” (Echeita, Muñoz, Sandoval & Simón, 2014). “La investigación participativa inclusiva es una investigación que se desarrolla “con” los participantes, “por” los participantes o “para” los participantes, pero en todo caso no es una investigación “sobre” los mismos” (Parrilla, Raposo & Martínez, 2016, p.2069).

Ante este panorama, debemos apostar por la investigación inclusiva ya que representa la transformación de la investigación sobre las personas para investigar con ellas (Nind, 2014; Nind, 2017). La investigación inclusiva actúa de una manera crítica sobre la relación entre las personas que investigan y aquellas que son investigadas convirtiendo a la investigación en más colaborativa y relevante (Nind, 2014). La investigación en educación inclusiva debe llevarse a cabo de manera colaborativa de acuerdo a los principios inclusivos, es decir, emplear elementos de participación activa de los participantes en distintos niveles que pueden ser desde el diseño del estudio hasta la recogida de la información y el análisis de los datos (Messiou, 2017).

A pesar de que existe un avance sobre los enfoques y prácticas de la educación inclusiva, la propia investigación, sus procesos y enfoques metodológicos, se han abordado en cierto modo de una manera desconectada de la propia esencia de inclusión (Parrilla & Sierra, 2015). Así la investigación en educación inclusiva continúa siendo plural con respecto a enfoques y muy diversa en métodos (Echeita, Muñoz, Sandoval & Simón, 2014).

Si bien emplear enfoques de investigación colaborativos en la educación inclusiva facilita la presencia, participación y logro, en la práctica no sucede lo mismo (Messiou, 2017). La investigación que involucra la colaboración auténtica con los participantes resulta complicada, implicando mucho esfuerzo tanto por parte de los investigadores como de los participantes (Messiou, 2017).

Si bien es cierto que el término investigación inclusiva todavía no se utiliza ampliamente (Nind, 2014), los movimientos a favor de la investigación inclusiva utilizando métodos más participativos son especialmente evidentes en los campos de la infancia; la discapacidad y otros grupos que históricamente no han sido tomados en consideración (Nind, 2011; Nind, 2014). A pesar de que no exista una pedagogía inclusiva articulada, existen ejemplos tangibles de pedagogía inclusiva en acción dentro del área de métodos de investigación en Ciencias Sociales (Nind & Lewthwaite, 2018a). En esta línea, Nind y Vinha (2016) nos animan a desafiar las metodologías

que se usan en las investigaciones a través de un diálogo continuo entre los participantes e investigadores/as, por ejemplo, a través de métodos emergentes como por ejemplo incorporando estímulos visuales y metáforas (Nind & Vinha, 2016); método del panel de expertos; uso de diálogos estimulados por el vídeo; método del diario; estudios de caso (Nind & Lewthwaite, 2018b).

La construcción de conocimiento compartido, la creación de comunidades participativas de investigación o la manera en la que el conocimiento se transfiere a la sociedad son retos que la investigación socioeducativa debe plantearse (Parrilla, Raposo & Martínez, 2016).

Entendemos que es importante fomentar, mantener y consolidar planes de mejora y políticas públicas que consideren tanto la vinculación de la educación con el entorno en que se desarrolla (que se encuentren sustentadas en la construcción conjunta de distintos participantes implicados), como la incorporación de la mayor cantidad de actores a la dinamización y mejora educativa de los centros escolares y entornos locales. (Parrilla, Raposo y Martínez, 2016. pp.2084-2085)

## 2. CUESTIONES ÉTICAS

Parrilla (2010) reflexiona sobre algunas cuestiones éticas que necesitan ser analizadas cuando nuestra investigación quiere ser inclusiva:

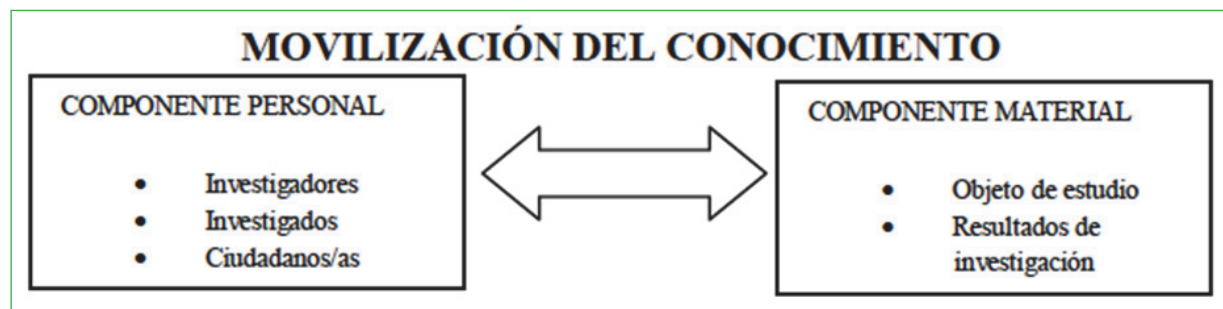
➤ *La elección del tema de investigación. ¿A quién beneficia el estudio?*

Existe un interés por democratizar la investigación, rompiendo la dinámica tradicional de poder entre persona que investiga e investigados. Esto supone incrementar la participación de las personas implicadas en la investigación (Parrilla & Sierra, 2015). La colaboración, el diálogo y análisis compartido entre los distintos participantes resulta una herramienta muy potente de cambio como instrumento de mejora (Parrilla & Sierra, 2015). Así, la investigación debe superar esas barreras que tradicionalmente se han establecido entre las personas científicas y la comunidad para poder desarrollar alternativas que apoyen la transformación y la equidad social (Parrilla, Raposo & Martínez, 2016).

Investigación:	→	¿Al servicio de quién?
Currículo/Academia	→	Sociedad
Investigador	→	Investigado
Opresor	→	Oprimido
Estructuras existentes	→	El grupo de personas con discapacidad

**Ilustración 2: Dicotomías sobre cuestiones éticas a considerar.**  
Fuente: Barton (1998, 2005) y Oliver (1992) citado por Parrilla (2010, p.168)

La movilización del conocimiento exige una relación bidireccional de reciprocidad e igualdad entre todas las personas participantes en el estudio con respecto al componente personal y al componente material (Parrilla, Raposo & Martínez, 2016).



**Ilustración 3: Componentes implicados en la movilización del conocimiento.**  
Fuente: Parrilla, Raposo y Martínez (2016, p.2071)

La movilización del conocimiento puede darse sobre el nuevo conocimiento generado y sobre el conocimiento existente en las personas para que sean partícipes en el proceso de la investigación, reconociendo que hay maneras distintas de participación (Parrilla, Raposo & Martínez, 2016),

➤ *La negociación del estudio con los participantes: ¿Es suficiente el consentimiento informado?*

Según Parrilla (2010) el consentimiento informado supone uno de los escasos principios éticos incuestionables, sin embargo, se está empezando a criticar argumentando que el papel de los participantes no puede quedarse limitado al consentimiento y debe impulsar una participación más activa en todo el proceso de la investigación.

Uno de los interrogantes para evaluar si la investigación es inclusiva es la de ¿quién analiza los datos y cómo? (Walmsley & Johnson, 2003 citado por Nind, 2011). Los enfoques para el análisis de datos participativos pueden ser informales y formales, estructurados y no estructurados, cualificados y no cualificados (trained) explícitos e implícitos (Nind, 2011). Por ejemplo, usando métodos visuales y narrativos digitales se ha escuchado a las niñas excluidas de la educación general (Nind, Boorman & Clarke, 2012); utilizando imágenes visuales se accedió a los pensamientos de los menores sobre algunos aspectos del aula (Messiou, 2013).

Las personas académicas deben adoptar un discurso de competencia en lugar de incompetencia por parte de los participantes/co-investigadores/as (Nind, 2011). Nind y Lewthwaite (2018b) apuestan por favorecer un modelo colaborativo de construcción conjunta que haga más probable un cambio transformador. Esto supone asumir una situación compleja que requiere una cultura comprometida con la investigación (Parrilla, 2010).

Por ejemplo, actualmente se está consolidando la práctica de involucrar al alumnado en la investigación (Parrilla, 2010). Prueba de ello se visibiliza en la literatura científica al visibilizar la voz del alumnado en las propias investigaciones (Alonso, Berasategi & Crespo, 2018; Berasategi & Darretxe, 2017; Ceballos, Susinos & García, 2018; Fariñas & Gezuraga, 2018; Messiou, 2019; Saiz, Ceballos & Susinos, 2019; Sañudo & Susinos, 2018). Por ejemplo, Messiou (2014) argumenta que las personas facilitadoras deben apoyar el proceso en vez de hacer el trabajo que los estudiantes deben hacer sin tomar las decisiones por ellos. “Los profes y los niños pueden investigar” (Parrilla, Raposo & Martínez, 2016, p.2079).

➤ *Las relaciones de investigación: ¿quién determina las reglas del juego en el proceso investigador?*

Cada vez resulta más notable una investigación alternativa a la tradicional y que esté preocupada por el desarrollo de formas de conocer que sean socialmente más justos y democráticos (Parrilla & Sierra, 2015). Nind (2014) incluye en este grupo las siguientes orientaciones investigadoras: la investigación participativa y emancipatoria; otros enfoques basados en la comunidad; la investigación basada en la participación del alumnado; la investigación comunitaria; la investigación participativa feminista; la investigación acción participativa; y el diálogo democrático. Todas estas orientaciones definen los intereses de la investigación inclusiva tratando de conectar la creación del conocimiento con la realidad y sus participantes (Parrilla & Sierra, 2015).

Como señala Parrilla (2010), el modelo tradicional es el llevado a cabo por investigadores e investigadoras expertos alejados de los contextos y los propios participantes en el que se refleja claramente quién investiga y quiénes son las personas investigadas y además esas personas expertas son las que se benefician de dichos estudios. Ante este modelo Parrilla (2010, p. 171) propone adoptar una postura ética que nos lleve a reflexionar sobre los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se sienten las personas que participan en el proceso de investigación?
- ¿Con mi actuación en la investigación se han visto favorecidas o han sido utilizadas e ignoradas?
- ¿He utilizado o voy a utilizar algún procedimiento que no me gustaría que se utilizase conmigo?

Por consiguiente, la investigación inclusiva promueve la participación de todas las personas incluso de las que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad (Parrilla & Sierra, 2015). Las personas participantes se convierten en “coinvestigadores”, sujetos activos que se liberan de ser objetos de intereses ajenos (Echeita, Muñoz, Sandoval & Simón, 2014). En esta línea, el profesorado universitario debe convertirse en apoyo dentro de las acciones de mejora (Arnaiz, Azorín & García, 2015).

➤ *El uso de la información obtenida. ¿De quién es propiedad la investigación?*

La investigación que pretende construir un conocimiento para avanzar en el desarrollo de comunidades educativas y sociales más inclusivas es un proceso social (Parrilla, 2010; Parrilla, Raposo & Martínez, 2016). “Es un proceso cargado de valores y significados, de relaciones (con colectivos, ámbitos y en contextos muy diversos), que vamos aprendiendo, pero también construyendo y modificando en su desarrollo” (Parrilla, 2010, p. 167). Y ante las controversias que existen frente a la confidencialidad de los datos y la de su publicación, Parrilla (2010) sugiere la copropiedad de los datos entre las personas investigadoras y las investigadas como una alternativa interesante.

También Messiou (2017) sugiere 5 interrogantes para replantear una investigación sobre educación inclusiva más apropiada:

- *Si la inclusión es una cuestión de todos, ¿por qué solo nos centramos principalmente en algunos?* Para promover escuelas y sociedades más inclusivas la investigación que coloca divisiones entre grupos e individuos es poco probable que facilite el progreso.
- *¿Existe el peligro de hacer suposiciones con respecto a algunos estudiantes por el hecho de que entren en alguna categoría?* Algunos investigadores e investigadoras realizan suposiciones sobre estudiantes a los que se les asigna una categoría o etiqueta determinada. Sin embargo, puede haber ciertos estudiantes que tengan una etiqueta determinada o tengan una categoría específica y que tengan poco en común con otros que estén en esa categoría. Por ello, la compleja intersección de identidades, contextos y situación resulta importante para entender las experiencias de las personas. En este sentido debemos ser conscientes que adoptar categorías o etiquetas puede resultar peligroso.
- *¿Los investigadores e investigadoras contribuyen a una mayor marginación de individuos y grupos a través de sus propias prácticas, al seleccionar individuos para llevar a cabo la investigación?* A veces existe un desajuste entre nuestras acciones como investigadores e investigadoras y nuestros valores. La investigación que pretende promover la inclusión debería involucrar a todos. Y si la educación inclusiva se centra en algunos, al menos esto debería hacerse de manera sensible y ética.
- *¿Existe el peligro de que descuidemos a algunos estudiantes que no pertenecen a ninguna categoría, pero que también puedan experimentar la marginación?* Al centrarse en algunos existe el peligro de descuidar a otros que también puedan experimentar marginación sin caer en ninguna categoría. Y hay que reconocer que la marginación puede ser experimentada por cualquier niño o niña.
- *Si la inclusión trata de facilitar la participación e implicación activa, ¿por qué hay tan pocos estudios que adopten enfoques de colaboración?* La participación es



fundamental para el concepto de inclusión. “Trabajar en colaboración” significa involucrar a los participantes en las diferentes etapas de la investigación, reconociendo que hay diferentes niveles de participación.

## CONCLUSIONES

El socioconstructivismo, una pedagogía crítica y transformadora de la realidad social, nos empujan al desarrollo de una investigación acorde, esto es, una investigación participativa e inclusiva que nos oriente a una verdadera práctica socialmente responsable. Este trabajo nos ha permitido ahondar en algunos de los elementos esenciales de la misma: el principio de colaboración; el protagonismo de las y los participantes en el estudio en diferentes fases del mismo; la inclusión de las y los más vulnerables; entre otros.

Hemos podido evidenciar el ineludible papel de la ética investigadora en estos procesos y la necesidad de revisar determinados postulados y prácticas tradicionales en la misma, revisión que, a través de no pocos interrogantes, nos ayudará a reorientar nuestro diseño, la puesta en práctica, y la evaluación en la propia investigación.

Como decíamos, nos encontramos en un momento incipiente en el desarrollo de la investigación participativa inclusiva, todo ello implica no sólo nuevas formas de hacer en investigación, sino que también, un nuevo perfil de la/ el investigador, un investigador orientado a la transformación social, que aprende en colaboración, que está dispuesto a “abandonar” una postura de poder, de control absoluto sobre el proceso. Por todo ello, estamos ante una necesidad de práctica/ experimentación de este tipo de investigaciones, y una detección y difusión de las mismas; también es momento, como no podía ser de otro modo, de formar al cuerpo de presentes y futuros investigadores e investigadoras, una formación que convendría iniciar desde la Docencia en Grado, compartiendo modelos amplios de investigación y haciendo especial hincapié sobre ese nuevo perfil investigador del que hablábamos. Es evidente que queda un largo camino por recorrer en el crecimiento de esta propuesta, sin embargo, nos atrevemos a vislumbrar las oportunidades de desarrollo que ofrece a la universidad dentro de la Responsabilidad Social Universitaria y a la sociedad en general para transformar el mundo a favor de la inclusión.

## REFERENCIAS

- Alonso, I., Berasategi, N., & Crespo, F. (2019). Claves metodológicas para la acción socioeducativa en lonjas juveniles. *Uztaro*, 105-117.
- Arnaiz, P., Azorín, C. M., & García, M. P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado: Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 19(3), 326-346.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

- Azorín, C. & Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 7-27.
- Berasategi, N., & Darretxe, L. (2017). Los grupos focales como espacios de encuentro para familiares y jóvenes con enfermedades poco frecuentes. J. Monzón, I. Arostegui, & N. Ozerinjauregi (Eds), *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva*. Madrid: Octaedro.
- Ceballos, N., Susinos, T., & García, M. (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 117-135.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo, "voz y quebranto". *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., & Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fariñas, Y., & Gezuraga, M. (2018). Gazteen lonjen fenomenoa. Bermeon eginiko kasu azterketa. *Uztaro*, 104, 47-49.
- Lewthwaite, S., & Nind, M. (2016). Teaching research methods in the social sciences: Expert perspectives on pedagogy and practice. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 413-430.
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: Uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista De Investigación En Educación*, 11(3), 97-108.
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: A matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781.
- Murillo, F.J., & Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
- Nind, M. (2011). Participatory data analysis: A step too far? *Qualitative Research*, 11(4), 349-363.
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: Why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525-540.
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278-288.
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2018a). Hard to teach: Inclusive pedagogy in social science research methods education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 74-88.
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2018b). Methods that teach: Developing pedagogic research methods, developing pedagogy. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-13.
- Nind, M., & Vinha, H. (2016). Creative interactions with data: Using visual and metaphorical devices in repeated focus groups. *Qualitative Research*, 16(1), 9-26.

- Nind, M., Boorman, G., & Clarke, G. (2012). Creating spaces to belong: Listening to the voice of girls with behavioural, emotional and social difficulties through digital visual and narrative methods. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 643-656.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista De Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, A. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 7-13.
- Parrilla, A. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Parrilla, A., Raposo, M., & Martínez, M. E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción: Revista De Ciencias Humanas Y Sociales*, 12, 1166-1187.
- Rodríguez Navarro, H., Jiménez Ruíz, M., & Sánchez Fuentes, S. (2018). Construcción del discurso en torno a la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(1), 185-217.
- Saiz, A., Ceballos, N., & Susinos, T. (2019). Student voice and teacher improvement. A research in schools in Cantabria. *Revista Complutense De Educacion*, 30(3), 713-728.
- Sañudo, M., & Susinos, T. (2018). ¿Quién Toma la Palabra en la Escuela?, ¿Quién Escucha? Preguntas Pertinentes desde la Práctica Reflexiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 79-94.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

## INVESTIGACIÓN

# Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva

## *Other possible educational research: dialogic and inclusive participatory action-research*

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez <sup>1</sup>

**Recibido:** 18 de noviembre de 2019 **Aceptado:** 17 de diciembre de 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 115-128

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>



<sup>1</sup>Enrique-Javier Díez-Gutiérrez 0000-0003-3399-5318

Universidad de León

[ejdieg@unileon.es](mailto:ejdieg@unileon.es)

### RESUMEN

Los retos que actualmente se plantean desde la inclusión social y educativa nos llevan a reflexionar sobre la investigación que estamos llevando a cabo para contribuir a la transformación de sociedades más justas y equitativas. En este texto artículo se debate sobre cuestiones básicas como éticas de la investigación, que toda aquella persona que quisiera investigar debiera cuestionarse. Reconociendo que a la vez que la educación es política, la investigación también lo es, nuestra apuesta es continuar avanzando hacia una investigación inclusiva acorde con los postulados de la educación inclusiva. Se concluye destacando lo necesario que resulta trabajar en el principio de colaboración, el protagonismo de los y las participantes de las diferentes fases de la investigación y la inclusión de los más vulnerables, entre otros, siendo conscientes de las ventajas y oportunidades que brinda este enfoque dentro de la responsabilidad social investigadora y en beneficio de una sociedad más justa e igualitaria.

**Palabras clave:** investigación acción-participativa; investigación democrática; utilidad social de la investigación

### ABSTRACT

The challenges that currently arise from social and educational inclusion lead us to reflect about the research that we are involved in order to contribute to the transformation of more fair and equitable society. In this article, the meaning of research about basic and ethical questions is debated, that all those who would like to investigate should be questioned. Recognizing that while education is political, so is research, our commitment is to continue moving towards inclusive research in line with the postulates of inclusive education. It is concluded by highlighting the need to work on the principle of collaboration, the role of participants in the different phases of research and the inclusion of the most vulnerable, among others, being aware of the advantages and opportunities offered by this approach within a social responsible research and for the benefit of a more just and equal society.

**Keywords:** participatory action research; democratic research; social utility of research

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de investigación educativa, a veces nos tendemos a centrar en los criterios de validez, fiabilidad, objetividad, etc. de la investigación, para asegurar su rigor metodológico y científico, dejándonos influir quizá excesivamente por el pensamiento hegemónico en investigación vinculado a la denominada “ciencia dura”, de carácter cuantitativo (González López & Ruiz Hernández, 2011), que deja en un segundo lugar la justicia social y el necesario e imprescindible criterio de “utilidad social” de la investigación que hacemos (Moral Santaella, 2006; Sandin Esteban, 2000). Es decir, que las investigaciones que hacemos en el campo de la educación sirvan realmente a las comunidades educativas con quienes y para quienes se realizan o deberían realizar. No solo al final de las mismas, en torno a los resultados, sino también a lo largo de todo el proceso, e incluso desde el inicio de su diseño y concepción.

Por eso, describo en este artículo el proceso de investigación-acción desarrollado a lo largo de tres años en un centro educativo de la Comunidad de Madrid (España), con la participación activa y protagonista de los propios miembros integrantes de la organización, desde su diseño y a lo largo de todo el proceso, lo cual ha significado poner en primer lugar y como criterio prioritario la “utilidad social” de la investigación desarrollada.

En este sentido, este proceso de investigación-acción participativa (Callejo & Viedma, 2016; Castellano & Hinestroza, 2017; Díaz & Ortí, 2012), democrática, dialógica e inclusiva, pretendía la implicación de la propia comunidad educativa en su propia transformación y mejora. Esto se debe a un planteamiento ético del que parte esta investigación: la investigación ha de beneficiar a todos los integrantes del proceso de investigación y no sólo al investigador. Pues ésta es una de las quejas que con cierta frecuencia se expresan en las organizaciones educativas, aludiendo a que algunos investigadores o investigadoras suelen utilizar a los centros como “conejillos de indias” para sus propios experimentos, pasando cuestionarios, haciendo observaciones, recogiendo datos, que luego son utilizados para sus publicaciones, para sus investigaciones, para “sus intereses”, sin tener en cuenta a veces los intereses del propio centro (Salgado, Verdesoto, & Mohino, 2016). En el mejor de los casos, lo único que reciben es un informe, una comunicación de los resultados de la investigación a que han sido sometidos, sin poder participar en ella, ni en la discusión o decisión sobre la interpretación de tales datos, quedando reducidos así en cierta medida a “objetos” de investigación.

La finalidad de esta investigación trata de ser otra (Sigalat, Calvo, Roig & Buitrago, 2019). Desde la concepción de lo que es la investigación-acción participativa, todos los participantes en la investigación pasamos a ser sujetos en ella: tanto el investigador como el resto de los participantes. No hay uno o unos que investigan, y otros sobre los que recae la investigación. Sino que todos/as aprendemos a investigar conjuntamente. Nos convertimos en protagonistas y corresponsables de la investigación (Colmenares, 2012).



Esta opción tiene unas claras consecuencias. Que, desde la definición hasta las conclusiones de la investigación, pasando por su planificación, puesta en práctica, negociación o interpretación y metaevaluación, han de ser decididos por todos los miembros participantes, en la medida de lo posible. Lógicamente, hay que adecuar el grado de participación de una alumna de educación infantil, el de uno de bachillerato, el de una madre y el de un profesor o profesora, al nivel, posibilidad y capacidad de cada uno. De esta forma, la investigación es el resultado de la participación de toda la comunidad. Por lo tanto, los coautores de esta investigación<sup>1</sup> son los miembros de la comunidad escolar del Centro que han participado a lo largo del proceso de investigación (Melero, 2012).

## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación-acción se ha desarrollado a lo largo de tres cursos escolares, de acuerdo con las siguientes fases:

- a) Fase primera: Negociación y planificación del proceso de investigación; Formación en investigación a las personas participantes (profesorado en esta primera fase); Diseño inicial y construcción de primeros instrumentos de investigación que se utilizarán (entrevistas, observación); Recogida, análisis e interpretación de la información; Elaboración del Informe Provisional I; Discusión, negociación y validación del informe por todos los implicados: Informe definitivo I; Toma de decisiones y compromisos de mejora.
- b) Fase segunda: Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos consensuados; Ampliación del proceso de investigación-acción a más participantes de la comunidad educativa; Segunda fase de Formación en investigación a alumnado y familias participantes en el proceso; Incorporación de los alumnos/as a la dinámica del proceso de investigación-acción; Recogida de información de los alumnos/as; Incorporación de los padres/madres a la dinámica del proceso de investigación-acción; Recogida de información de los padres/madres; Seguimiento y evaluación de los acuerdos adoptados; Construcción de nuevos instrumentos de investigación para triangular la información recogida (Torres et al., 2008); Recogida de información (cuestionarios, grupos de discusión; análisis documental); Análisis e interpretación de la información; Elaboración del Informe Provisional II; Discusión, negociación y validación del informe por todos/as los/las implicados/as: Informe Definitivo II; Toma de decisiones y compromisos de mejora.
- c) Fase tercera: Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos tomados en la segunda fase; Análisis del proceso de cambio realizado en la cultura organizacional del Centro; Evaluación y Metaevaluación del proceso; Difusión.

1. M<sup>º</sup> Angeles García, Rafael Torquemada, Beatriz Heyder, Jose Federico Blanco, Sandra Candelas, Jaime Martín Alfageme, Marina Candela, Luis Candelas, Celia Sánchez, Carmen Sancho, Antonio Arnela, Rosa Lillo, Antonio Sevilla, Tatiana Espinosa, Joaquín Illescas, Olga Briceño, Hermila Jiménez, son solo algunos de estos coautores y coautoras que participaron activamente en el proceso de investigación como protagonistas.

El primer paso en este proceso ha sido formar un equipo de investigación. ¿Por qué un equipo? Puesto que la opción tomada era fundamentalmente cualitativa, participativa (Morgade Salgado, Verdesoto, & Mohino, 2016) y de triangulación<sup>2</sup>, no sólo metodológicamente, sino también en cuanto a la triangulación de investigadores e investigadoras (Oller Alonso & Barredo Ibáñez, 2015), estaba claro que la posibilidad de trabajar en equipo (Folgueiras Bertomeu & Sabariego Puig, 2015) iba a constituir un elemento central en toda la investigación. Y dado que, también como fuente de “validez”, se quería llevar a cabo esta misma triangulación, no sólo había que contar con la consolidación de un equipo de investigación del propio centro, sino que había que conseguir un equipo de investigación externo, que desempeñara el papel de asesoramiento (de expertos y expertas) en el proceso de investigación y que no sólo pudieran llevar a cabo procesos de investigación en el ámbito educativo, con un estilo y una línea crítica, sino que supieran investigar desde una perspectiva de servicio a las organizaciones en las que se iba a desarrollar dicha tarea (Callejo & Viedma, 2016).

Con la participación de alumnado del último año de Pedagogía y de Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (Martínez Martínez, 2003), y la supervisión de profesorado de la misma Facultad se formó el equipo de investigación externo, que aportaba la necesaria triangulación, tanto a mí, como investigador principal (que siempre corría el riesgo de convertirme en “nativo”), como al propio equipo investigador interno de la organización (Pulido Polo, 2017).

Este equipo de investigación interno (Folgueiras Bertomeu & Sabariego Puig, 2015) se formó progresivamente a lo largo del proceso de investigación, involucrando inicialmente a aquellos profesores y profesoras que más dispuestos estaban a implicarse en la investigación (especialmente la líder de la organización) y progresivamente se fue extendiendo a otros miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias). Compuesto inicialmente por tres profesores y profesoras, que constituyeron el núcleo más sólido del equipo a lo largo de toda la investigación, hubo momentos en que agrupó a buena parte del profesorado del centro, y a algunos alumnos, alumnas, padres y madre.

Se establecía así el proceso de triangulación de observadores (equipo externo, equipo interno -formado a su vez por profesorado / familias / alumnado- y yo mismo como investigador) que permitiría el contraste permanente de la información obtenida y su interpretación negociada (Betrián Villas et al., 2013).

2. Siguiendo la propuesta de Cook y Reichardt (1986) creemos que habría que superar la disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos (aquéllos que buscan a través de los criterios de medida datos cuantificables y medibles en porcentajes) y métodos cualitativos (aquéllos que buscan la información que subyace a la realidad y a los fenómenos y los procesos, y de los criterios que la configuran, y que ayudan a analizarla, comprenderla y conocerla mejor para su intervención). La negociación entre ambas metodologías es lo que se ha venido a llamar “triangulación”. Esta triangulación supone una serie de ventajas como señalan estos autores: Posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación; se vigorizan mutuamente brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podría ofrecer por separado; contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos depurados.

A partir de diferentes discusiones, se consensuó comenzar ese proceso de investigación-acción aprovechando el reto que suponía la elaboración de un nuevo Proyecto Educativo, dado que elaborarlo suponía conocer y analizar cómo estábamos, de dónde partíamos, cuáles eran las características y las formas de hacer de nuestro centro. El primer paso a dar, por tanto, era comenzar con una evaluación del propio Centro. Se acordó no hacer una evaluación externa, sino una autoevaluación colectiva participando todos los miembros de la comunidad escolar en ella (Pereda & De Prada, 2015), puesto que esto sí tendría auténtica validez ya que expresaría el punto de vista de todos los afectados, por una parte, y por otra, significaría que a la hora de ir haciendo dicha evaluación, al aflorar nuestras distintas concepciones de la educación y de nuestro trabajo cotidiano, los debatiríamos y ese debate y reflexión nos permitiría ir avanzando en una cierta “unificación cultural” en el lenguaje y en las concepciones o, al menos”, conseguir un cierto “consenso cultural” sobre los enfoques que teníamos.

Para lo cual, el primer paso fue elaborar un diagnóstico de la situación del Centro que nos permitiera implicar a la mayor parte de la comunidad en este primer momento del proceso de investigación. Entendíamos que, en esa labor de diagnóstico del funcionamiento y organización del Centro, era como se iba a descubrir la “cultura organizativa” del Centro (Pérez Ferra & Quijano López, 2010). Pero aún no queríamos hablar de “cultura”, dado que todavía no había una formación adecuada para entender dicho concepto y sus implicaciones. La primera necesidad era conseguir algunas pequeñas “mejoras significativas”, para que vieran todas las partes implicadas (profesores/as, alumnos/as, padres/madres, dirección, etc.) la utilidad del proceso a través de una mejora efectiva del funcionamiento del Centro.

Además, este proceso suponía otra ventaja. El implicar a todos los sectores en el proceso de investigación-acción suponía “generar una determinada cultura” (Escobedo Peiro, Sales Ciges, & Ferrández Berruero, 2012), o potenciar una línea concreta de cultura compartida. No hay posible opción neutral, aséptica o supuestamente “técnica” que no implique valores: si no se trabaja en una línea de cultura participativa y democrática, se estará generando una cultura de insolidaridad e individualismo en la organización y funcionamiento del centro. El analizar, investigar y profundizar en la propia cultura organizativa del centro en común, suponía generar un proceso en el que se iban a explicitar, debatir, negociar y consensuar las preconcepciones, valores y supuestos de los distintos miembros de la comunidad educativa (Iglesias Rodríguez & Calvo Álvarez, 2010). Esto iría progresivamente unificando criterios, estableciendo puntos de encuentro, espacios de reflexión compartidos, un lenguaje común, en definitiva, una cultura común o, al menos, distintas subculturas tolerantes y comprensivas entre sí, que podrían dialogar y establecer acuerdos compartidos para trabajar conjuntamente.

Finalmente, en cuanto a implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de investigación-acción, sabíamos que iba a ser algo a largo plazo, lento y con posibles

dificultades de implicación, tiempo disponible, etc. (Rodríguez Carrillo, 2012). Por lo cual, dada la prioridad de necesidades, optamos por trabajar con aquellos miembros de la comunidad que de por sí estuvieran en una actitud colaborativa, y que vieran de forma positiva la idea, e ir incorporando a otros en la medida en que se convencían de la bondad y utilidad de la investigación. Como el sector más dispuesto y cercano era el profesorado, así como el más influyente en la dinámica del centro, centramos el proceso inicial de investigación con él.

De cara a que el diagnóstico del funcionamiento y organización del Centro fuera un proceso participado y compartido realmente era necesaria la formación en investigación (Pineda Villany, Uribe, & Díaz, 2007) a los miembros de la comunidad educativa (inicialmente al profesorado) que iban a participar en el proceso, para que se convirtieran en investigadores e investigadoras y pudieran participar en el diseño y creación de herramientas e instrumentos de investigación consensuados y adecuados a su contexto y necesidades.

### 3. METODOLOGÍA

Inicialmente se construyó un cuestionario de evaluación entre un equipo integrado por profesores/as del centro, a los que se les formó progresivamente en técnicas y herramientas de evaluación. El que se iniciara el proceso de investigación a través de un cuestionario tenía dos sólidas razones (Padua, 2018). Utilizar otros instrumentos de investigación cualitativa o cuantitativa, como la observación participante o la entrevista en profundidad, suponía una mayor preparación, formación y experiencia como investigadores, lo cual era muy difícil conseguir inicialmente con el profesorado participante en poco tiempo, ya de por sí sobrecargados de tareas, reuniones y cursos de formación. Además, se necesitaba un instrumento que, sobre todo en la parte inicial, es decir, en la elaboración del mismo, requiriera un trabajo en equipo que fuera formando y consolidando una labor compartida. Por lo cual se optó por este instrumento que requería formación como los demás, pero que no implicaba una experiencia y formación más en técnicas cualitativas y habilidades de investigación más relacionales y que podía tener una mayor supervisión a la hora de confeccionarlo por parte del investigador principal y un trabajo en equipo que fuera consolidando el grupo de investigación y que simultáneamente convertía ya la investigación en una responsabilidad compartida.

Este cuestionario iba a ser la base para detectar y diagnosticar aquellos aspectos y factores de nuestra dinámica de funcionamiento que incidían negativamente (dimensiones excluyentes) o que, al contrario, favorecían o podían favorecer (dimensiones transformadoras) la organización del Centro (Gómez y otros, 2006). Además, el cuestionario serviría, a su vez, partiendo de las conclusiones obtenidas y negociadas por todo el claustro escolar, para ser la base sobre la cual elaborar la memoria anual que el centro presentaría a la Administración educativa ese año que no fuera un mero trámite burocrático, sino un auténtico reflejo de lo que ha sido el curso escolar en el centro, de sus avances y retrocesos reales. Esta propuesta fue

muy valorada, puesto que todo el profesorado recordaba los agobios de final de curso con el fin de rellenar una memoria para entregar.

El cuestionario finalmente quedó construido con 65 items en torno a las siguientes categorías: Clima del Centro; Valores-objetivos educativos; Poder-estilo directivo; Motivación-satisfacción del profesorado; Comunicación entre toda la comunidad educativa; Participación-Toma de decisiones; Coordinación; Cumplimiento de los acuerdos; Resolución de los conflictos-normas-sanciones; Estrategias de aprendizaje y motivación; Evaluación-autoevaluación; Aprovechamiento de recursos y Valoración general del Centro. Antes de la entrega y posterior recogida de los cuestionarios completados, se llevó a cabo una campaña de información, por parte del equipo de profesores/as que lo habían realizado, de la finalidad del mismo y las ventajas que supondría rellenarlo.

El análisis y la interpretación de la información recogida fue llevada a cabo por el mismo equipo de profesorado que se había encargado de la confección del cuestionario, aunque aquí ya empezaron a colaborar algún alumno y alumna de los cursos superiores y algunos de los miembros de familias más implicados, sobre todo en la tabulación de datos.

Para completar la información suministrada por este primer cuestionario, también se utilizó como instrumento de recogida de información la observación participante (Hernández Pedreño & Sabater Fernández, 2015; Jociles Rubio, 2016), las entrevistas en profundidad con miembros del claustro de profesorado (Fernández Nogales, 2013), con parte del equipo de dirección, así como con determinados alumnos y alumnas significativos en la dinámica del centro y con algunos padres y madres del alumnado. Esto fue, en esta primera fase, responsabilidad del equipo de investigación directamente.

#### 4. RESULTADOS

El informe provisional resultante no fue excesivamente distinto al informe definitivo (Sánchez Núñez, 2011), pues sufrió pocas alteraciones tras su discusión y valoración. Y sirvió como documento base para hacer una serie de propuestas de mejora entre junio y septiembre. De cara a la validación de ese informe provisional por parte de todos los implicados se llevaron a cabo numerosas reuniones durante el mes de junio, hasta analizar y consensuar cada uno de los aspectos en él reflejados por todo el claustro de profesorado y la dirección (Sales Ciges et al., 2018). Pues sabíamos que ello iba a ser necesario, aunque supusiera mucho tiempo, si queríamos que todo el mundo colaborara y se implicara en la solución de los problemas allí apuntados. También se tuvieron en cuenta los datos recogidos a lo largo del curso, durante los claustros de evaluación, donde se recogió la información aportada por el alumnado de todos los cursos (sus representantes una vez oída la opinión de cada curso) y del profesorado. Así como las aportaciones de las familias a través del AMPA y del Consejo Escolar. Un papel muy valioso lo desempeñaron los tutores y tutoras al reflejar la visión del alumnado respecto a los propios profesores/as y la dirección (Sales, Traver, Lozano, Ballesteros & Mata, 2018), y en general del



Centro, y la valoración que hacían los padres y madres de diferentes cursos sobre la dinámica y funcionamiento del Centro. Por lo cual el informe se consideró por todos exhaustivo, clarificador y profundo.

En función de las conclusiones de este informe se tomaron una serie de acuerdos, igualmente consensuados, en varias reuniones, a través de los cuales se propusieron una serie de mejoras en el funcionamiento organizativo y pedagógico del Centro.

Estos acuerdos fueron establecidos en torno a varios criterios: Empezar el cambio y la mejora por algo eminentemente práctico y concreto, que pueda ser visible y tangible a corto plazo, sin tratar de solucionar todos los problemas y deficiencias del Centro a la vez. Que los acuerdos tomados hicieran referencia inicialmente al trabajo directo del profesorado con el alumnado. Que fuera fácilmente contrastable y comprobable su puesta en práctica. Que fueran consensuados por todos y cada uno de los profesores, comprometiéndose todo el claustro a llevarlos a cabo. Por lo que se requerían acuerdos sobre temas que no fueran especialmente conflictivos y en los que se pudiera alcanzar un consenso fácil y rápido si no se quería frustrar ya inicialmente este proceso.

Se eligió de forma experimental el tema menos conflictivo y con el que estábamos todos más de acuerdo: iniciar una “mejora” en la metodología didáctica empleada con el alumnado en cuanto a las estrategias de trabajo personal y grupal en el aprendizaje. En concreto la comprensión lectora (Gómez López & Silas Casillas, 2012; Sanz & León Gascón, 2010) y las estrategias de aprendizaje (Rodríguez Sánchez, 2015).

Ciertamente, parecía a primera vista un aspecto didáctico sin más, pero conllevaba una dinámica conjunta del profesorado en la puesta en práctica que cambiaba profundamente la dinámica organizativa del centro de una forma explícita, consciente y planificada. En el fondo los aspectos didácticos no eran más que la excusa para iniciar un proceso de cambio cultural (Bernal-Guerrero, 2016). Además, tenía la ventaja de que no suponía un riesgo alto en cuanto a que pudiera hacer fracasar todo el proceso, pues no suponía una implicación personal demasiado comprometida (era un compromiso con la tarea educativa y con el alumnado, no el funcionamiento o las relaciones profesionales entre el profesorado), era algo demandado por el propio profesorado, se veía la necesidad y la urgencia de trabajar sobre estos temas y los resultados serían visibles a corto plazo.

Para ello se acordó formarnos metodológicamente nosotros, como profesores y profesoras. Esto suponía la potenciación de una dinámica organizativa fundamental: para mejorar la dinámica y funcionamiento del centro debíamos formarnos; igualmente estábamos aprendiendo que, para trabajar en equipo, debíamos formarnos en equipo. Nos estábamos embarcando en un proceso de autoformación cooperativo (González, Vila, Altamira, & Carrasco, 2005; León Otero, 2000; Revenga Ortega, 2001) entre todo el profesorado, en un proceso de trabajo coordinado en torno a una tarea compartida por todos. Lo cual suponía un proceso de dinamización de la comunicación, de la participación, de la corresponsabilidad, etc.

Empezamos a entender que una estrategia de mejora del funcionamiento y la dinámica del centro era, no afrontando en primer lugar los aspectos más conflictivos o deficitarios de forma más directa y agresiva, en plan “terapia de shock”, sino de forma preventiva, colateral, a través de alternativas que nos unieran a todos en una causa común, en un espíritu común, en torno al cual ir incorporando aspectos mejorables de la práctica cotidiana en la dinámica interna del centro. La tarea común, la misión compartida, iría generando una mayor comunicación, no asentada sobre reproches o acusaciones, sino de encuentro, de búsqueda en común, lo cual nos llevaría a compartir nuestras ideas, nuestros pre-juicios, nuestras preconcepciones sobre la educación, sobre la sociedad y sobre nosotros mismos. Estábamos cambiando nuestra cultura organizativa, orientándola hacia una cultura más colaborativa (Imbernón & Medina Moya, 2018; Salinas Fernández & Cotillas Alandí, 2010), más participativa y democrática (Escudero Muñoz, 2006; Estebaranz García & Marcelo, 1998).

El segundo acuerdo, además de aplicar lo aprendido por nosotros al propio proceso de aprendizaje con nuestro alumnado, fue estructurar criterios sobre cómo organizar y agilizar la dinámica comunicacional entre el profesorado del centro, de cara tanto a dinamizar este trabajo conjunto, como a permitir un seguimiento del proceso de introducción de estrategias de intervención comunes entre todo el profesorado. Se concretó en aprovechar los momentos de encuentro informal para comunicarse e informar de una forma espontánea y fluida en el momento, no dejando pasar los conflictos (Pareja & Pedrosa, 2012); compartir lo que hacemos unos con otros para aprender y darnos ideas, aunque sea informalmente. En esto algunos profesores propusieron entrar en el aula de otros para conocer cómo impartían las clases, para aprender y compartir la propia experiencia conjuntamente.

Se hizo partícipe al alumnado de todas estas propuestas a través de la información de los tutores y tutoras de cada curso. Se estableció así mismo que estas propuestas concretas fueran algunos de los puntos, entre otros, sobre los que habríamos de ser analizados, los profesores, por los alumnos/as, en las distintas evaluaciones a lo largo del curso. A las familias se les informó también de las mismas al comienzo del curso en las reuniones de presentación que mantuvieron con cada uno de los tutores de cada curso y en la reunión general con todo el claustro y la dirección<sup>3</sup>, donde se expusieron detalladamente, así como la finalidad de las mismas y el objetivo final de mejora de todo el proceso de investigación-acción que se estaba llevando a cabo (Díaz Velázquez & Ortí Mata, 2012). Se discutieron con ellos las ventajas y los problemas de cada una de las opciones, y al final se llegó a un consenso compartido, pero revisable al cabo de un curso escolar.

En la segunda fase se amplió el proceso de investigación-acción al resto de la comunidad educativa, una necesidad que se había visto como prioritaria si se quería que fuera representativo de toda la comunidad educativa y no sólo de una parte de

3. A aquellos padres y madres que no pudieron venir a esta reunión al principio de curso, se les envió por escrito, así como en la agenda de sus hijos/as, analizando con ellos/as su valoración de estos acuerdos en las reuniones con los tutores a lo largo del curso.

ella (el profesorado y el equipo directivo). Por ello se construyeron instrumentos apropiados para recabar la opinión tanto del alumnado como de los padres y las madres respecto al propio centro. Pero no sólo eso, sino que se buscó la integración y participación, en la medida de lo posible, de estos dos sectores de la comunidad educativa en el propio proceso de investigación, aunque con los padres y madres no se llegó en este período inicial a integrarlos de una forma activa y constante en el proceso de investigación, puesto que su disponibilidad de tiempo era muy escasa, por lo que se optó por no presionarles con exigencias añadidas a las que ya de por sí tenían, sino informarles de aquellos aspectos relevantes que nos parecieran más importantes de cara a contrastar nuestra visión y su valoración, organizando espacios y tiempos donde discutir sobre las innovaciones que se iban introduciendo a nivel metodológico y organizativo en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Se confeccionaron dos cuestionarios autoconstruidos por un equipo de profesores/as del centro dirigido uno a los profesores/as y otro a los alumnos/as. El cuestionario estaba construido sobre 42 ítems. Este cuestionario nos iba a servir para ver hasta qué punto estábamos iniciando un proceso de “unificación cultural”, de cambio cultural asumido y compartido por todos en una serie de valores primordiales a la hora de trabajar educativamente con nuestros alumnos/as y entre nosotros. Pues una de las presunciones culturales claves que subyacían tras los valores expresados en el informe final y las propuestas de mejora era este deseo de “misión cultural compartida”, es decir, la necesaria e imprescindible colaboración y cooperación en el trabajo educativo: “es preferible trabajar todos a una, aunque nos equivoquemos, que cada uno hacer la guerra por su parte”, había sido la expresión más elocuente de esta línea de actuación por parte de uno de los profesores del claustro escolar. También se recogieron datos a través de entrevistas dirigidas y de observación participante, tanto entre profesores/as como entre alumnos/as.

Como en el primer cuestionario, éste no se centraba tanto en las cuestiones técnicas de validez y fiabilidad, aunque está construido con rigor, sino que trataba de ser una herramienta útil a los propios interesados. Fácil y cómodo de responder, pero sobre todo que fuera ajustado a la realidad concreta y cotidiana del Centro tal como era vivido por los propios profesores/as y por toda la comunidad educativa.

El informe definitivo versó ya no sobre nuestra valoración del funcionamiento y organización del Centro, como el primer informe del curso anterior, sino sobre el proceso de “unificación cultural” (Bernal-Guerrero, 2016), de trabajo en equipo de una forma cooperativa y compartida en algunos valores comunes y fundamentales consensuados por todos los miembros del claustro escolar y plasmados en estrategias concretas de actuación, centradas en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Estas estrategias se estuvieron llevando a cabo a lo largo de todo el segundo curso escolar, evaluando su puesta en práctica y los resultados de la coordinación común de todo el claustro de profesores trimestralmente, aprovechando las evaluaciones globales que se hacen durante el curso y que era el momento más idóneo para reunirnos todos los profesores/as y autoevaluar el proceso de trabajo coordinado.

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En un proceso de investigación-acción permanente no hay punto final (Pereida & Prada, 2015). Cada evaluación supone no un final, sino un punto de partida para generar nuevos proyectos que conlleven una mejor forma de realizar la labor educativa. No obstante, una cosa son los proyectos y otra las realidades. De todos los acuerdos que se habían establecido en la segunda fase de la investigación (plan de tutoría, Programa de Enriquecimiento de la Inteligencia, alumnado en “riesgo”, cultura organizativa, Proyecto Educativo, integración, funciones de los órganos, conclusiones del Seminario de Integración) sólo se trabajaron algunos de ellos. Pero lo más importante es que ya no sólo se centraban en aspectos fundamentalmente didácticos, sino que aludían a aspectos curriculares y organizativos (reuniones, evaluación, cultura) también de forma directa y clara y además mayoritaria. Teniendo en cuenta que toda esta dinámica es de tipo organizativo, podemos aseverar que la dinámica y organización del centro empezaron a avanzar progresivamente hacia un cambio cultural compartido (Bernal-Guerrero, 2016; Salinas Fernández & Cotillas Alandí, 2010), en este proceso de investigación-acción, desde una reflexión planificada sobre la propia práctica. Esta es una de las conclusiones más impactantes de este proceso: la cosmovisión compartida que empezó a configurarse entre el profesorado, especialmente, pero también en la comunidad educativa.

Se consolidaron así unas bases que permiten afirmar que la estructura de reflexión sobre la propia práctica arraigó de tal forma que permitió su continuidad en el futuro. Pues se comenzó a ver como algo “connatural” al proceso de aprendizaje-enseñanza y de mejora profesional, el entrar en clase unos profesores y profesoras de otros y otras, el hablar y compartir los problemas y las valoraciones sobre la propia docencia en los claustros, etc. Por lo que este inicio del proceso de investigación-acción participativa dialógica (Gómez y otros, 2006), desde un enfoque de investigación inclusiva, hay que tomarlo sólo por lo que ha sido, el primer paso de un proceso que se convirtió en un estilo de reflexión, enfoque de la realidad, análisis y trabajo conjunto y permanente de la comunidad educativa.

En definitiva, podemos afirmar que el proceso de investigación-acción participativa dialógica puede convertirse en un instrumento para la mejora del funcionamiento de la comunidad educativa. Un proceso que fomenta los procesos participativos de formación y reflexión, convierte este proceso de autorreflexión, diálogo y autoevaluación en un instrumento para la mejora profesional y de la comunidad educativa, potenciando así una cultura de consenso y compromiso que lleva a la autorresponsabilidad del propio profesorado y del resto de la comunidad educativa (a nivel individual y grupal).

Lógicamente esta investigación no es el final del proceso de investigación-acción en el centro educativo, sino el punto de arranque de otro nuevo comienzo en el proceso permanente de mejora de nuestra práctica profesional y de mejora de la dinámica educativa con la participación de toda la comunidad (Valderrama & Solís,



2015). Generar un contexto de colaboración para el apoyo profesional mutuo; la pertenencia a un grupo de compañeros/as que permita superar el aislamiento y la soledad profesional entre el profesorado; la existencia de metas comunes elaboradas y definidas en colaboración; un entorno orientado a la resolución de problemas; una estructura de motivación basada en la implicación y la progresión profesional; todo esto, no puede sino repercutir positivamente en la dinámica de la comunidad educativa (De Villalobo & Echevers, 2019).

## REFERENCIAS

- Bernal-Guerrero, A. (2016). Cambio cultural en el contexto de la teoría del tercer espacio. En *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 290–295). Madrid: Eudema.
- Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Jové Monclús, G., & Maraculla García, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(4), 5–24.
- Callejo Gallego, M. J., & Viedma Rojas, A. (2015). La investigación-acción participativa. En *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp. 295–328). Alianza.
- Castellano, A. M., & Hinestroza, J. (2017). La Investigación Acción Participativa (IAP): entre la vivencia y el compromiso. *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 7(2), 220–232.
- Díaz Velázquez, E., & Ortí Mata, M. (2012). Claves teóricas y metodologías para la investigación acción participativa (IAP). En *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones* (pp. 153–177). Madrid: Síntesis.
- Escobedo Peiro, P., Sales Ciges, A., & Ferrández Berrueco, M. R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (41), 163–175.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). La construcción democrática del currículo y la cultura colaborativa del profesorado. *Participación Educativa*, (3), 12–17.
- Estebaranz García, A., & Marcelo, C. (1998). Los grupos de trabajo de los profesores como actividad autoformativa para crear una cultura colaborativa. *Tendencias Pedagógicas*, (2), 219–234.
- Fernández Nogales, A. (2013). La entrevista en profundidad. En *Métodos de investigación social y de la empresa* (pp. 575–599). Madrid: Pirámide.
- Folgueiras Bertomeu, P., & Sabariego Puig, M. (2015). El valor del grupo dentro de una investigación acción participativa. En *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 51–62). Cádiz: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica -AIDIPE-.
- Gómez López, L. F., & Silas Casillas, J. C. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(3), 35–63.
- González López, J. L., & Ruiz Hernández, P. (2011). Investigación cualitativa versus cuantitativa: ¿Dicotomía metodológica o ideológica? *Index de Enfermería: Información Bibliográfica, Investigación y Humanidades*, 20(3), 189–193.
- González, M., Vila, A., Altamira, M., & Carrasco, S. (2005). Formación, autoformación y cambio educativo. *Aula de Innovación Educativa*, (141), 27–30.
- Hernández Pedreño, M., & Sabater Fernández, M. C. (2015). La observación participante como técnica de investigación social. En *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo social* (pp. 175–192). Madrid: Grupo 5.



- Iglesias Rodríguez, A., & Calvo Álvarez, M. I. (2010). Análisis de la cultura escolar en un Centro Preferente de Integración. *Innovaciones Educativas*, 12(17), 23–31.
- Jociles Rubio, M. I. (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con “informantes”? *Quaderns-E*, 21(1), 113–124.
- León Otero, L. (2000). La autoformación de los docentes. En *Hacia el Tercer Milenio: cambio educativo y educación para el cambio: XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* (Vol. 1, pp. 360–361). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Irnbernón, F., & Medina Moya, J. L. (2018). La cultura colaborativa en el profesorado. ¿Se tiene poca cultura colaborativa? En *Educación 2018-2020* (pp. 57–60). Barcelona: Institut de Recerca en Educació, Universitat de Barcelona.
- Martínez Martínez, R. (2003). Formar l'alumnat de magisteri per a la investigació. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (29), 9–34.
- Morgade Salgado, M., Verdesoto, A., & Mohino, J. M. (2016). Un proyecto de investigación acción participativa. *Eufonía: Didáctica de La Música*, (68), 15–22.
- Oller Alonso, M., & Barredo Ibáñez, D. (2015). La triangulación de metodologías cualitativas y cuantitativas en los estudios comparativos internacionales de las culturas periodísticas. *PODIUM*, (27), 11–26.
- Pereda, C., & Prada, M. Á. de. (2014). Investigación-acción participativa y perspectiva dialéctica. *Arxius de Sociologia*, (31), 57–68.
- Pérez Ferra, M., & Quijano López, R. (2010). La cultura escolar en los centros de Educación Secundaria: implicaciones del profesorado. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (38), 57–72.
- Pineda Villany, L. M., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? *Guillermo de Occam: Revista Científica*, 5(2), 11–22.
- Pulido Polo, M. (2017). El concepto de triangulación metodológica aplicado al estudio científico de las relaciones públicas. En *Tendencias de investigación en comunicación* (pp. 93–109). Sevilla: Ediciones Egregius.
- Revenge Ortega, A. (2001). Práctica de reflexión y autoformación. *Cuadernos de Pedagogía*, (305), 71–74.
- Rodríguez Carrillo, F. (2012). La cultura organizacional desde la perspectiva escolar. *Visión Educativa IUNAES*, 6(13), 35–42.
- Rodríguez Sánchez, S. (2015). Las estrategias de aprendizaje en la construcción del conocimiento. En *Psicología de la Educación. Grado en Educación Infantil y Primaria* (pp. 57–68). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sales Ciges, A., Traver Martí, J. A., Lozano Estivalis, M., Aguado Odina, M. T., Ballesteros Velázquez, B., & Mata Benito, P. (2018). El liderazgo distribuido en procesos de mejora desde la investigación-acción participativa. En *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 268–270). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/682505>.
- Salinas Fernández, B., & Cotillas Alandí, C. (2010). Innovación y cultura colaborativa en un centro de Educación Especial. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 291–302.
- Sánchez Núñez, C. A. (2011). ¿Cómo difundir los resultados de una investigación educativa?: El informe de investigación. En *Innovación docente e investigación educativa: Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (pp. 87–96). Granada: Editorial GEU.

- Sanz, M. M., & León Gascón, J. A. (2010). Estimular la comprensión lectora. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (333), 25–29.
- Torres Guerrero, J., Palomares Cuadros, J., Torres Ramos, E., & Pérez Pérez, D. M. (2008). La triangulación metodológica en la investigación en las ciencias de la educación. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, (9), 22-41.
- Valderrama Hernández, R., & Solís Espallargas, C. (2015). Investigación acción participativa como estrategia de transformación social y ambiental. *Investigación en la escuela*, (86), 49-59.

## INVESTIGACIÓN

# ¿Qué podemos aprender de la escuela innovadora para la formación inicial y permanente del profesorado? Propuesta de investigación

## *What can we learn from the innovative school for initial and ongoing teacher training? Research proposal*

Fernando Trujillo Sáez<sup>1</sup>, Adrián Segura Robles<sup>2</sup>, Antonio González Vázquez<sup>3</sup>,  
Elisabel Cubillas Casas<sup>4</sup>, Julio García Ruda<sup>5</sup>, María Bermúdez Martínez<sup>6</sup>,  
Santiago Real Martínez<sup>7</sup>, Santiago Ramírez Fernández<sup>8</sup>, Vicenta Marín Parra<sup>9</sup>,  
José Antonio Liébana Checa<sup>10</sup>, Juan Francisco Álvarez Herrero<sup>11</sup>, Carlos Magro Mazo<sup>12</sup>,  
David Álvarez Jiménez<sup>13</sup>

Recibido: 17 de junio de 2019 Aceptado: 01 de enero de 2020 Publicado: 31 de enero de 2020

To cite this article: Trujillo, F., Segura, A., González, A., Cubillas, E., García, J., Bermúdez, M., Real, S., Ramírez, S., Marín, V., Liébana, J., Álvarez, J. F., Magro, C., Álvarez, D. (2020). ¿Qué podemos aprender de la escuela innovadora para la formación inicial y permanente del profesorado? Propuesta de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 129-142

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6637>



**<sup>1</sup>Fernando Trujillo Sáez** [0000-0002-8972-3218](https://orcid.org/0000-0002-8972-3218)

Universidad de Granada  
[ejdieg@unileon.es](mailto:ejdieg@unileon.es)

**<sup>2</sup>Adrián Segura Robles**  
Universidad de Granada  
[adrianseg@ugr.es](mailto:adrianseg@ugr.es)

**<sup>3</sup>Antonio González Vázquez**  
Universidad de Granada  
[agv@ugr.es](mailto:agv@ugr.es)

**<sup>4</sup>Elisabel Cubillas Casas**  
Universidad de Granada  
[elisabel@ugr.es](mailto:elisabel@ugr.es)

**<sup>5</sup>Julio García Ruda**  
Universidad de Granada  
[jagruda@ugr.es](mailto:jagruda@ugr.es)

**<sup>6</sup>María Bermúdez Martínez**  
Universidad de Granada  
[mbermudez@ugr.es](mailto:mbermudez@ugr.es)

**<sup>7</sup>Santiago Real Martínez**  
Universidad de Granada  
[sreal@ugr.es](mailto:sreal@ugr.es)

**<sup>8</sup>Santiago Ramírez Fernández**  
Universidad de Granada  
[sramirez@ugr.es](mailto:sramirez@ugr.es)

**<sup>9</sup>Vicenta Marín Parra**  
Universidad de Granada  
[vmarin@ugr.es](mailto:vmarin@ugr.es)

**<sup>10</sup>José Antonio Liébana Checa**  
Universidad de Granada  
[jliebana@ugr.es](mailto:jliebana@ugr.es)

**<sup>11</sup>Juan Francisco Álvarez Herrero**  
Grupo de investigación HUM-840  
[juanfratic@gmail.com](mailto:juanfratic@gmail.com)

**<sup>12</sup>Carlos Magro Mazo**  
Grupo de investigación HUM-840  
[carlos.magromazo@gmail.com](mailto:carlos.magromazo@gmail.com)

**<sup>13</sup>David Álvarez Jiménez**  
Grupo de investigación HUM-840 y  
Conecta13  
[david@conecta13.com](mailto:david@conecta13.com)

## RESUMEN

La formación inicial y permanente del profesorado es señalada como una de las claves fundamentales para la mejora del sistema. Sin embargo, para que esto ocurra, la formación del profesorado debe estar vinculada con prácticas educativas de calidad. En este artículo se defiende la investigación cualitativa en innovación educativa a través de los principios de la Teoría Fundamentada como una manera eficaz de construir una teoría sobre la innovación educativa que sea válida y útil para la transformación positiva del sistema educativo.

**Palabras clave:** innovación educativa; organización de centros; teoría Fundamentada; Investigación cualitativa; formación del profesorado

## ABSTRACT

Initial and in-service teacher training is signalled as one of the fundamental keys for the improvement of the educational system. However, for this to happen, teacher training must be linked to quality educational practices. In this paper, qualitative research on educational innovation through the principles of Grounded Theory is claimed to be an effective way to build a theory on educational innovation which is both valid and useful to positively transform the educational system.

**Keywords:** educational innovation; school organization; grounded theory; qualitative research; teacher training

## 1. INTRODUCCIÓN

La historia de la Educación en España desde finales del siglo XIX hasta nuestros días puede ser descrita como la tensión entre la escuela innovadora y la escuela tradicionalista. Pericacho Gómez (2014, p. 48-49) describe en ese período un “conjunto organizado de actividades teóricas y prácticas, encaminadas a superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado, representando una actitud crítica constante que a lo largo de la historia se muestra favorable a la mejora de los procesos educativos y la institución escolar en general”. En concreto, además, señala tres “aspiraciones pedagógicas” que funcionan como motores de innovación: las metodologías activas, la búsqueda de estructuras democráticas y la necesidad de una relación abierta con el medio.

Sin embargo, en esta tensión encontramos una diferencia temporal en España entre, por un lado, finales del XIX y los tres primeros cuartos del siglo XX y, por otro lado, el último cuarto del XX y este comienzo del siglo XXI: frente a una innovación liderada por la figura de pedagogos destacados (Montessori, Ferrer i Guàrdia, Dewey, Giner de los Ríos, Freinet, Neill, Makarenko, Piaget, Milani, Freire o Stenhouse, entre otros), ahora los referentes son, como explica Carbonell (2014, p. 14), “redes educativas que generan complicidades y compromisos (cuyas) señas de identidad se asocian a una pedagogía, y el protagonismo mítico de una persona se comparte con otras y se diluye en el colectivo”.

Precisamente, esta organización colectiva y en red de la innovación educativa del siglo XXI es fundamental para atender a la complejidad y la diversidad de problemas y necesidades sociales que apuntan a la Educación como posible solución, pero

también genera un efecto de dispersión que dificulta su conocimiento, el análisis de sus efectos y la generalización de sus prácticas. Así lo expresa Schleicher (2018, p. 302) cuando afirma que “los niveles de innovación en la educación están más o menos en línea con los de otros sectores de la economía. Pero el problema no reside tanto en el volumen de la innovación como en su relevancia y calidad, y en la velocidad entre la idea y sus efectos. La innovación es una realidad, pero se centra muy poco en la esencia del aprendizaje; y cuando lo hace, se difunde demasiado despacio.”

Así pues, la investigación sobre innovación educativa es más necesaria que nunca, al menos en tres sentidos: en primer lugar, es necesaria la investigación para definir el sentido y las ideas fuerza de la innovación educativa en el plano internacional y en el contexto nacional o regional; en segundo lugar, se requiere investigación para delimitar los efectos reales de la innovación educativa sobre el aprendizaje de tal forma que se puedan discernir las prácticas educativas innovadoras que sí son eficaces de aquellas que tienen una efectividad baja, nula o negativa – y que, por tanto, no deberían recibir el calificativo de “innovadoras”, que debería reservarse para propuestas de transformación con un impacto positivo acreditado; en tercer lugar, se necesita investigación para conocer los procesos de diseño, génesis y gestión de la innovación educativa así como los procesos de formación del profesorado y transferencia que pueden conseguir que un sistema o un centro sean eficaces en su labor y mejoren a través de la innovación.

En este sentido, esta triple necesidad llevó a incorporar en los planes de estudio de formación inicial del profesorado materias relacionadas con la investigación educativa. Sin embargo, existen señales que evidencian que estas materias no acaban de servir para que los docentes en formación, y aun menos los docentes en activo, se sientan cómodos a la hora de diseñar y desarrollar una investigación. Como exponen Knipe, Miles y Bottrell (2018), ratificando percepciones contrastadas anteriormente por Vittengl (2004) y Rajacki, Appleby, Williams, Johnson y Jeschke (2005), la confusión y la frustración en relación con la investigación son frecuentes entre los estudiantes universitarios.

Por ello, un creciente número de autores defiende la enseñanza y la realización de investigación cualitativa como vía de entrada al ámbito de la investigación educativa (Gibson y Sullivan, 2018; McMullen, 2018; McMullen y Winston-Proctor, 2018). Sin embargo, la investigación cualitativa presenta sus propios retos, especialmente disponer de un protocolo de investigación que, sin renunciar a la esencia dialógica e interpretativa de la investigación cualitativa, permita a docentes en formación y en servicio sentir la seguridad suficiente en el procedimiento como para conducir la investigación de manera eficiente y confiada.

Para ello la Teoría Fundamentada puede ser una metodología de investigación cualitativa apropiada para la formación inicial y permanente del profesorado. En este sentido, el presente trabajo expone un diseño de investigación definido para analizar procesos de innovación educativa como modelo para su utilización en



procesos de redacción de trabajos fin de grado, trabajos fin de máster y proyectos de investigación desarrollados por profesorado en ejercicio.

## 2. LA TEORÍA FUNDAMENTADA: CLAVES DE DISEÑO PARA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La Teoría Fundamentada es una propuesta de metodología de investigación cualitativa que surge a partir del trabajo de Glaser y Strauss (1967). En este trabajo seminal se plantea la necesidad de reconducir la relación entre teoría y datos, fundamental en cualquier proceso de investigación y especialmente en investigación cualitativa, proponiendo en este caso crear “teoría fundamentada (grounded) en los datos”.

Con este intención, la Teoría Fundamentada se basa en dos ideas fundamentales que la diferencian de otros enfoques de investigación cualitativa (Corbin y Strauss, 2015): por un lado, los conceptos a partir de los cuales se construye la teoría se derivan de los datos recogidos durante el proceso de investigación y no se determinan a priori, antes de la recogida de datos, lo cual permite a la Teoría Fundamentada moverse alrededor de objetos de estudio y territorios mal definidos, desconocidos o poco explorados y generar nuevos conceptos y teorías coherentes con los datos y que permitan explicar la realidad. Por otro lado, en la Teoría Fundamentada los procesos de análisis de los datos y la recogida de los mismos están interrelacionados: a partir de una recogida inicial de datos, el equipo de investigación realiza un primer análisis del cual se derivan unos primeros conceptos que constituyen la base de la consiguiente recogida de datos. Se genera así un ciclo sin fin de recogida de datos y análisis a lo largo de todo el proceso de investigación, que cesa cuando se alcanza un punto de saturación de la información a partir del cual no parece que nuevos datos permitan generar nuevos o más sólidos conceptos.

Con estas dos ideas centrales, la Teoría Fundamentada se ha consolidado como una de las propuestas más sólidas dentro del ámbito de la investigación cualitativa; así lo demuestra, por ejemplo, su presencia en el ámbito de la sanidad, siempre tan consciente de la necesaria calidad de los procesos de investigación por su incidencia directa en el bienestar de la sociedad, los pacientes o los profesionales. Así, desde una perspectiva epistemológica Sbaraini et al. (2011) concluyen tras su exposición de las claves para una investigación de calidad en Teoría Fundamentada que gracias a esta “medical researchers can better design and justify their methods, and produce high-quality findings that will be more useful to patients, professionals and the research community”.

Aunque son muchas las referencias bibliográficas que se adscriben a la Teoría Fundamentada en Ciencias de la Salud, podríamos mencionar algunos trabajos recientes en esta línea para demostrar su vitalidad y versatilidad: Sinclair et al. (2016) analizan los sentimientos de simpatía, empatía y compasión en pacientes de cuidados paliativos mediante la Teoría Fundamentada; Lewis-Pierre y Kovacich (2017) utilizan la Teoría Fundamentada para estudiar las percepciones de gestores de enfermería, formadores, mentores y egresados en relación con la adecuación del

puesto de trabajo para los egresados que se incorporan a una unidad de cuidados intensivos; o, finalmente, Childress, Gioia y Campbell (2018) hicieron uso de la Teoría Fundamentada para comprender las estrategias puestas en funcionamiento por mujeres víctimas y supervivientes de abusos y violencia doméstica en Kirguizistán.

En educación es especialmente interesante el estudio de Gutiérrez Braojos, Martín Romera, Casasempere Satorres y Fernández Cano (2015), quienes realizaron un análisis cientimétrico de la Teoría Fundamentada en educación desde 1975 hasta el año de publicación del artículo. Gracias a este análisis los autores pueden afirmar que “la producción (basada en Teoría Fundamentada) se encuentra en fase de crecimiento exponencial” (op. cit., 145) y se confirma que la Teoría Fundamentada es una “metodología prometedora en el campo educativo”. En este sentido, podemos citar trabajos como Thornberg (2018), que hace uso de la Teoría Fundamentada para realizar un retrato del fenómeno del bullying en la escuela primaria sueca para descubrir rasgos de género y heteronormatividad, racismo y otras formas de opresión ocultas tras el bullying; o Karpouza y Emvalotis (2018), quienes analizaron el fenómeno de reciprocidad en las relaciones entre docente y estudiantes en formación inicial del profesorado; o, finalmente, Holt et al. (2017), quienes combinaron la Teoría Fundamentada con las técnicas de los meta-estudios para crear un modelo de desarrollo juvenil positivo a través del deporte.

Desde esta perspectiva, el grupo de investigación HUM-840 “Conocimiento abierto para la acción social” ha utilizado los principios de la Teoría Fundamentada para la realización de una investigación sobre innovación educativa en España. El objetivo fundamental de esta investigación ha sido conocer cómo entiende la comunidad educativa (equipos directivos, profesorado, familias, alumnado, inspección y asesorías de formación) la innovación educativa y cómo ésta se desarrolla en centros educativos que han sido reconocidos como innovadores por la sociedad.

Para abordar esta investigación cualitativa se selecciona típicamente una muestra no probabilística a partir de una estrategia de muestreo teórico e intencional. Así, por ejemplo, en la propuesta de investigación sobre innovación educativa que aquí se presenta los criterios de inclusión en la muestra han sido los siguientes:

- colegios con trayectoria de innovación reconocida, donde el proceso se inició hace varios años y que ya tiene una reputación como innovadores;
- colegios que están iniciando el camino de la innovación educativa o que no responden necesariamente a un proyecto de transformación global del centro.

Se han considerado, además, otros factores como

- la gestión pública o privada de los centros,
- as distintas etapas educativas,
- el perfil rural o urbano de los centros,

- el índice socio-económico de los centros,
- el tamaño del centro,
- los premios o reconocimientos obtenidos por los centros o
- los resultados en pruebas externas de evaluación.

El principal instrumento de investigación en Teoría Fundamentada son las entrevistas semi-estructuradas y los grupos de discusión. En el caso de la investigación aquí propuesta, el punto de partida para la elaboración de los guiones es la investigación realizada por Carlos Marcelo y su equipo (IFFIE, 2011) en el estudio de campo sobre la innovación educativa en los centros escolares de España. A partir de los 49 ítems que conforman el cuestionario utilizado en esta investigación, así como las diferentes categorías en las que se agrupaban, se realizaron los cambios y ajustes necesarios acordes a los objetivos de la investigación sobre innovación educativa que se desea llevar a cabo.

Por tanto, el ciclo de trabajo en esta investigación sobre innovación educativa ha sido el siguiente:

1. En primer lugar, se determina la muestra a analizar y se consensua que se visitarán las siguientes comunidades autónomas para disponer de una muestra distribuida geográficamente: Andalucía, Asturias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia y Madrid. En cada comunidad autónoma se visitarían dos centros excepto en Andalucía (3 centros), Madrid y Cataluña (3 y 4 centros respectivamente).
2. Posteriormente se contacta con dos informantes cualificados en cada comunidad autónoma, que proporcionan un listado de centros innovadores según los criterios anteriormente descritos. Se indica a los informantes que se buscan experiencias de innovación globales, que puedan ser entendidas como un proyecto innovador de centro, más que experiencias personales o grupales de innovación dentro de un centro convencional. A partir del listado de centros se realiza una selección para garantizar que se cumplen con los criterios anteriormente mencionados: centros rurales y urbanos, centros con diferentes índices socio-económicos, centros con tamaños diferentes, etc.
3. Tras el proceso de selección de los centros educativos, el plan de trabajo comienza con el establecimiento del contacto con los responsables de la administración autonómica y los centros, la cumplimentación de los permisos pertinentes y el establecimiento de los controles éticos para garantizar la calidad de la investigación y su respeto a las instituciones y personas que participan en la misma.
4. En total, en la investigación aquí descrita se han realizado 17 visitas y un centenar de entrevistas, todas ellas transcritas para proceder a su análisis:

1. Andalucía (17 entrevistas)
  2. Asturias (12 entrevistas)
  3. Cataluña (19 entrevistas)
  4. Madrid (18 entrevistas)
  5. Comunidad Valenciana (6 entrevistas)
  6. Galicia (12 entrevistas)
  7. Castilla y León (16 entrevistas)
5. La primera fase de trabajo con las entrevistas consiste en estudiar las transcripciones, realizar una escucha atenta para generar las primeras anotaciones (memos) y, en caso de duda, consultar al informante.
  6. El objetivo de la segunda fase es el diseño del árbol de nodos. Para ello cuatro entrevistadores codificaron por separado una primera entrevista generando siete grandes categorías para el estudio (Condiciones, Características, Temáticas, Metodología, Herramientas, Impacto y Repercusiones) y realizando codificación en vivo. Posteriormente se analizan los segmentos codificados en una reunión de coordinación, centrando nuestra atención en la fiabilidad y la cohesión de la codificación; en caso de discrepancia, los entrevistadores argumentan el sentido de cada nodo creado hasta que llegan a un acuerdo. Finalmente, el investigador principal revisa el árbol de nodos definiendo cada nodo para su utilización por parte de todo el equipo de codificación.
  7. Con el árbol generado en esta fase se acomete una primera ronda de análisis centrada en las entrevistas realizadas a los equipos directivos y los líderes pedagógicos de cada centro.
  8. Los resultados de esta codificación son discutidos por el equipo de investigación. En esta reunión se asignan los nodos de nivel 1 para acometer un análisis posterior en profundidad teniendo en cuenta los segmentos codificados.
  9. Tras esta ronda de análisis tienen lugar dos procesos cíclicos: por un lado, se revisa el árbol de nodos, considerando los segmentos que se encuentran en cada nodo y la idoneidad de su codificación; por otro lado, se utiliza el nuevo árbol de nodos para la codificación de nuevas entrevistas, proceso que puede, a su vez, modificar de nuevo el árbol de nodos.

Esta tarea de codificación y análisis es un proceso cíclico y sin fin hasta que el equipo de investigación estima que se ha saturado la información o se han alcanzado los objetivos previstos en la investigación.



### 3. RESULTADOS

Aunque el objetivo central de este artículo es mostrar una secuencia de investigación cualitativa sobre innovación educativa útil para la formación del profesorado, entendemos que es importante mostrar algunos de los resultados parciales de la investigación aquí descrita. Así, a principal conclusión del estudio sobre innovación educativa realizado desde los presupuestos de la Teoría Fundamentada nos lleva a hablar de dos capas de acción en los centros educativos innovadores: en una primera capa, más superficial, prima la diversidad de actuaciones para dar respuestas ajustadas a los requerimientos y las necesidades de la comunidad educativa y el entorno; sin embargo, en una segunda capa, más profunda, se observan fenómenos similares en los centros educativos innovadores analizados, que aquí solo mostraremos a través de nubes de palabras dado su carácter preliminar pero que pueden servir de arranque para la discusión en centros y espacios de formación inicial y permanente.

Estos fenómenos concurrentes de innovación educativa se agrupan en siete categorías centrales que nos permiten comprender el proceso de transformador innovadora de un centro educativo: condiciones que facilitan o dificultan la innovación; características de la innovación educativa; temáticas; metodologías; herramientas; impacto en el aprendizaje y repercusiones de la innovación en el contexto. A su vez, dentro de cada una de estas categorías surgen diversas claves que habrán de ser objetos de análisis más detallado en futuras publicaciones pero que aquí quedan simbolizadas a través de las nubes de palabras que mostramos a continuación.



Figura 1. Condiciones que facilitan o dificultan la innovación educativa





Figura 2. Características y procesos de los proyectos de innovación educativa



Figura 3. Temáticas del proyecto de innovación educativa









Figura 6. Impacto en el aprendizaje del proyecto de innovación educativa



Figura 7. Repercusiones del proyecto de innovación

El panorama que se dibuja en esta investigación apunta a centros que han alcanzado un momento que permite hablar de un círculo virtuoso en torno a la innovación educativa: a pesar del esfuerzo que supone la transformación, la posición ambivalente de la Administración y las dificultades para la gestión del tiempo, los centros afirman que su experiencia de innovación ha conseguido aumentar la motivación del alumnado, con una clara incidencia en los resultados de aprendizaje, lo cual mejora la satisfacción de las familias y, por tanto, la imagen exterior del centro, reforzando así su identidad y su capacidad para la búsqueda de nuevos recursos. Así pues, el resultado de la innovación es satisfactorio para los centros participantes en la investigación – aunque las sombras de la sostenibilidad y la dificultad en rela-

ción con los cambios en la gestión de los centros y la metodología docente persisten como amenazas constantes sobre el horizonte de la innovación.

Así pues, con esta secuencia de investigación podemos abordar la construcción de una teoría que permita explicar y comprender el movimiento de innovación educativa, colectivo y en red, al que hoy se suman muchos centros. En particular, podemos comprender cómo en estos centros se han producido cambios ecológicos que han alterado la identidad, los procedimientos y los resultados de aprendizaje de manera positiva, generando satisfacción por parte de la comunidad educativa y el entorno.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Teoría Fundamentada, eje metodológico de esta investigación, se ha revelado como un campo fértil para la obtención de información, su análisis y la construcción de teorías significativas en un tema tan complejo como la innovación educativa. A partir de la Teoría Fundamentada se pueden tratar conceptos como el muestreo teórico, la interconexión entre la recogida y el análisis de los datos, las claves de la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva, el proceso de categorización, la saturación teórica, el sentido de la teoría emergente o el método comparativo constante (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012; Cho y Lee, 2014).

Con este equipamiento conceptual el investigador puede realizar el bricolaje que Moral (2016, p. 168) reclama como base de la investigación cualitativa, vinculando esta imagen con los conceptos de cristalización y la crítica social dirigida al cambio y la justicia social: “el investigador cualitativo entiende la investigación como un proceso basado en el arte y la política de la interpretación y se considera que no existe una singular y única interpretación que sea la «válida» y la «verdadera»”. Es decir, la investigación cualitativa acepta las múltiples perspectivas interpretativas y abraza la acción social como propósito último de la labor investigadora.

En este sentido, la Teoría Fundamentada nos permite entender las claves de la innovación educativa y su efectividad como rasgos contingentes pero transferibles. En los centros analizados, como ya explicaba Rosales (2013, p. 59) en su análisis de proyectos de innovación, “se ha conseguido motivar al alumno en el aprendizaje de numerosos temas y (...) se han alcanzado objetivos en los ámbitos del conocimiento, las habilidades y las actitudes”, lo cual sirve de eje para asentar el proyecto de innovación, garantizar su sostenibilidad y su extensión entre niveles, etapas educativas e incluso a otros centros con los cuales el centro innovador se relaciona.

Así pues, es necesario transferir la información de estos centros innovadores a la formación inicial y permanente del profesorado. En este sentido el investigador y el formador deben aspirar a recorrer el camino de la investigación, la transferencia, la divulgación y la formación, señalando qué centros merece la pena analizar (Fernández y Alcaraz, 2016) por haber sido capaces de cerrar el círculo virtuoso de la innovación educativa: análisis de la realidad, transformación, evaluación de la

mejor y sostenibilidad del cambio. Con estos mimbres no solo conseguiremos tener una mejor formación inicial y permanente del profesorado sino un mejor sistema educativo en todos los sentidos.

### Apoyos

La presente investigación ha sido promovida y financiada por Santillana Global.

### Contribución de los autores

Fernando Trujillo Sáez es el coordinador de la investigación. Adrián Segura Robles coordinó el análisis cualitativo. Santiago Ramírez Fernández es responsable del análisis cuantitativo. La redacción de los guiones de las entrevistas fue coordinada por José Antonio Liébana Checa y Santiago Ramírez Fernández, para ser revisada en profundidad por todo el equipo en una segunda ronda de diseño. Las visitas a los centros y la realización de las entrevistas es responsabilidad de Adrián Segura Robles, Antonio González Vázquez, Julio García Ruda, María Bermúdez Martínez, José Antonio Liébana Checa, Juan Francisco Álvarez Herrero y Carlos Magro Mazo. La codificación, el análisis y la interpretación la realizaron Adrián Segura Robles, Antonio González Vázquez, Elisabel Cubillas Casas, Julio García Ruda, María Bermúdez, Santiago Real Martínez, Vicenta Marín Parra y José Antonio Liébana Checa. La redacción del informe final de investigación se realizó colaborativamente por todo el equipo de investigación. La oficina técnica de la investigación la coordinó David Álvarez Jiménez.

### REFERENCIAS

- Carbonell Sebarroja, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Childress, S., Gioia, D. y Campbell, J. C. (2018) Women's strategies for coping with the impacts of domestic violence in Kyrgyzstan: A grounded theory study. *Social Work in Health Care*, 57:3, 164-189.
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1-20. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss32/2>.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Fernández, M. y Alcaraz, N. (2016) *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Madrid: Pirámide.
- Gibson, S., & Sullivan, C. (2018). A changing culture? Qualitative methods teaching in U.K. psychology. *Qualitative Psychology*, 5(2), 197-206. doi: <https://dx.doi.org/10.1037/qap0000100>.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.



- Gutiérrez Braojos, C., Martín Romera, A., Casasempere Satorres, A., y Fernández Cano, A. (2015). Análisis cientimétrico de la Grounded Theory en Educación. *Revista de Educación*, 370, 121-148.
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., y Tamminen, K. (2017) A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10:1, 1-49.
- IFIIE. (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Karpouza, E. y Emvalotis, A. (2018) Exploring the teacher-student relationship in graduate education: a constructivist grounded theory, *Teaching in Higher Education*. DOI: 10.1080/13562517.2018.1468319.
- Knipe, S., Miles, R., & Bottrell, C. (2018). Methods? Data? Sources? Utilizing a research schedule to scaffold student learning. *Educational Research Quarterly*, 42(2), 44-65. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2150482807?accountid=14542>
- Lewis-Pierre, L., Kovacich, J. (2017). The application of grounded theory: An example from nursing workforce research. *The Qualitative Report*, 22(5), 1269- 1283.
- McMullen, L. M. (2018). Teaching qualitative inquiry as a stand-alone course: Affordances and interrogations. *Qualitative Psychology*, 5(2), 228-242. doi: <https://dx.doi.org/10.1037/qup0000103>.
- McMullen, L. M., & Winston-Proctor, C. (2018). Qualitative inquiry in undergraduate psychology curricula and research training: Contexts and practices for transforming the optional into the obligatory. *Qualitative Psychology*, 5(2), 191-196. doi: <https://dx.doi.org/10.1037/qup0000123>.
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, 19(1), 159-177, doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.14227>.
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 47-67. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.43309](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309).
- Rajacki, D., Appleby, D., Williams, C., Johnson, K., & Jeschke, M. (2005). Statistics can wait: Career plans, activity, and course preferences of American psychology undergraduates. *Psychology Learning & Teaching*, 4, 83-89.
- Rosales López, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31, 2-2013, 45-68.
- Sbaraini, A. et al. (2011). How to do a grounded theory study: a worked example of a study of dental practices. *BMC Medical Research Methodology*, 11(128).
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- Sinclair, S., et al. (2016). Sympathy, empathy, and compassion: A grounded theory study of palliative care patients' understandings, experiences, and preferences. *Palliative Medicine*, vol. 31(5), pp. 437-447.
- Thornberg, R. (2018) School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study, *British Journal of Sociology of Education*, 39:1,144-158.
- Vittengl, J. R., Bosley, C. Y., Brescia, S. A., Eckardt, E. A., Neidig, J. M., Shelver, K. S., & Sapehoff, L. A. (2004). Why are some undergraduates more (and others less) interested in psychological research? *Teaching of Psychology*, 31, 91-97. Doi: [https://dx.doi.org/10.1207/s15328023top3102\\_3](https://dx.doi.org/10.1207/s15328023top3102_3).

## I N V E S T I G A C I Ó N

# Los y las diferentes en la relación educativa: Investigación narrativa con una maestra de primaria y sus criaturas

## *The 'different ones' in the educational relationship: A narrative research alongside an Elementary teacher and her students*

Susana Orozco Martínez<sup>1</sup>

**Recibido:** 21 de diciembre de 2019 **Aceptado:** 22 de enero de 2020 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Orozco, S. (2020). Los y las diferentes en la relación educativa: Investigación narrativa con una maestra de primaria y sus criaturas. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 143-162

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7166>



<sup>1</sup>Susana Orozco Martínez 0000-0001-8049-6023

Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

[susanaorozco@ub.edu](mailto:susanaorozco@ub.edu)

### RESUMEN

El presente artículo da cuenta de una investigación cualitativa llevada a cabo en una escuela concertada del Raval<sup>1</sup> cuyo propósito es explorar cómo se despliega la vida y las relaciones en la cotidianeidad de un aula, a través de la profundización de las propuestas pedagógicas que realiza la maestra, en un contexto en que habitualmente las vidas que se viven quedan acalladas en nombre del orden, la moral, la norma, lo que debe ser. Desde el paradigma fenomenológico hermenéutico con un enfoque narrativo, el estudio se sostuvo en acompañar a una maestra y a un grupo de niños y niñas de entre 8 y 9 años, de diversas procedencias culturales y geográficas, desarrollándose principalmente mediante conversaciones y observaciones participantes a lo largo de medio año escolar y poniendo el foco en la historia de la maestra y tres criaturas<sup>2</sup>.

El compartir historias, fruto de los encuentros casuales, espontáneos y programados, junto con las observaciones y la participación en actividades, salidas y juegos con la maestra y las criaturas, permitió que se evidenciara un mundo cuyos sentidos y significados, a veces ocultos o disfrazados bajo premisas educativas, requieren de una disposición pedagógica especial para ser reconocidas. Emergen, así, criaturas a quienes se ubican fuera de lo esperado y lo deseado, convirtiéndolas en los y las distintas del aula. El posterior análisis de lo compartido y vivido, permite conocer y comprender cómo el principio de orden del justo medio (Milstein y Mendes, 1998) sigue presente en algunas dinámicas que se desarrollan en el aula.

**Palabras clave:** investigación narrativa; relación educativa; diferencia

1. Raval barrio situado en el casco antiguo de una ciudad de Cataluña, que se caracteriza por la diversidad cultural, étnica, de religión y procedencia de sus vecinos.

2. Oriol, Eva y Jordi, serán los nombres ficticios que se utilizarán para nombrar a las criaturas en quienes se pondrá el foco en la investigación.

**ABSTRACT**

This paper comes from a qualitative research carried out in a school sponsored by a public voucher system and located in Raval<sup>3</sup>, a neighborhood of the metropolitan area of Barcelona. When I developed the study, Raval was a social context where the lives and voices of its citizens were usually silenced due to the vulnerability of the people who inhabited that area. In this sense, the purpose of the inquiry was to explore how life and relationships might unfold in the daily life of a particular classroom. For a year and a half, I was alongside the teacher and a group of children who were 8 and 9 years old. Through deepening into the pedagogical goals set by the Elementary teacher, and using a hermeneutical, phenomenological, and narrative approach, the study focused on accompanying the teacher and three of the children<sup>4</sup> as a way to understand how they were composing their lives. The diversity of the class spoke about their cultural and geographical differences. It was through the observation, formal and informal conversations, and participating in their class activities and games, that I discovered a world whose meanings and senses -sometimes hidden under educational standards- required a pedagogical disposition to be recognized. A disposition that the teacher pointed out in our time together and that showed me how the children can be placed, in our educational landscape, outside of what we expect or desire. This might locate them in a position where they are “different”. Thinking and analyzing the shared stories and lived experiences, allowed me to understand how the “principle of order of the just medium” (Milstein y Mendes, 1998) is still present in some school and classroom dynamics.

**Keywords:** generation; intergenerational relationships; secondary school

**1. LA VIDA Y LAS RELACIONES EN LA COTIDIANIDAD DE UN AULA**

Mientras se espera que se abran las puertas de una escuela la vida en estado puro se despliega. Criaturas que corretean, gritan, ríen, lloran y madres (la mayoría de las veces) hablando entre ellas, compartiendo confidencias, explicándose sus vidas.

Santos Guerra (2006) señala que las escuelas son semejantes y diferentes a la vez. Hay una dinámica que las caracteriza, las asemeja y unas particularidades que las hace únicas, singulares.

Las escuelas están inmersas en una sociedad de la que reciben influencias y demandas cada vez más directas y contradictorias donde la cultura y subculturas dominantes penetran a través de normas, valores, estereotipos, costumbres que terminan impregnando las prácticas cotidianas del aula. Autores como Recalcati (2016, p.23) plantean la preocupación por el debilitamiento cada vez mayor del prestigio simbólico de la escuela, donde “prevalece un modelo hipercognitivo que aspira a emanciparse por completo de toda preocupación por los valores, para fortalecer las competencias orientadas a resolver problemas en lugar de a saber plantearse los”. Dicho modelo pareciera que de forma silenciosa o no tanto, llega a las escuelas y se encarna de distintas maneras en las aulas. Por eso, repensar el sentido de la educación, permitiría a las instituciones educativas volver a la pregunta sobre su propósito concreto (Biesta, 2017).

3. Raval neighborhood located in the old town of a city of Catalonia, which is characterized by the cultural, ethnic, religion and origin of its neighbors.

4. Oriol, Eva and Jordi, will be the fictitious names that will be used to name the creatures in whom they will be the focus in the investigation.

Larrosa (2018, p. 59) señala que el aula “es el lugar fundamental del oficio, como si dijéramos el taller del profesor, el lugar esencial de su hacer”, lugar donde se produce el encuentro educativo, lugar de relación, vínculo, mediación. Sitio donde se convence al otro (niño-niña) y nos convencemos que lo que allí ocurre es la realidad (Acaso, 2018), donde maestras y criaturas viven; donde las voces se expanden y otras se silencian; donde se es consciente de lo que sucede y a la vez no; donde se despliegan rutinas y maneras de hacer totalmente legitimadas que en ocasiones no dan posibilidad para pensar y actuar desde otro lugar. ¿Será necesario entonces, adentrarnos en un silencio reflexivo que permita significar y resignificar todo lo que atraviesa el aula? Porque “una hora de clase puede abrir siempre un mundo, puede ser siempre la ocasión de un auténtico encuentro” (Recalcati, 2016, p.15), de grandes aventuras e innumerables interpelaciones. ¿Qué sucede durante la hora de clase? ¿Cómo viven las criaturas esos momentos de encuentro?

La escuela con sus normas, protocolos y forma de funcionamiento entra en tensión y en ocasiones extranjeriza a aquellos niños considerados como los y las “diferentes”. ¿Cómo se viven esas tensiones que cohabitan tanto en la superficie como al ras de la tierra en las clases? (Orozco, 2016). Y ¿cómo sostenemos, como educadoras, dichas tensiones? (Quiles y Orozco, 2019).

Adentrarse en lo singular de las situaciones y en la singularidad de los escenarios, reconocer a las personas desde sus diferencias, dialogar con los acontecimientos e intentar dar voz a lo vivido como investigadora, permite reconocer cómo en la cotidianidad del aula se discurren unas dinámicas que facilitan, enriquecen o entorpecen la relación entre las criaturas, entre ellas y la maestra y, entre ellas y lo otro, encarnado en los saberes que deben adquirir.

En un aula multicultural ciertos rostros, costumbres, determinadas expresiones y palabras son señales que hablan y nos hablan de lugares, paisajes y procedencias de quienes están allí. A pesar de ser lo primero que emerge es la disponibilidad como “una actitud de respeto profundo hacia el otro” (Traveset, 2018, p.28), lo que debe ponerse en juego. Disponibilidad hacia el otro y la otra en singular, alejados de estereotipos y atributos que ensombrecen y enturbian la mirada hacia ese ser particular y único. Por ello, llevar a cabo un desplazamiento interior que permita “abandonar el discurso neutro, abstracto y alejado de la vida, y dar preferencia a la relación de confianza” (Montoya, 2008, p. 22), permitiría que aquel alumno/a pueda establecer una relación viva con el otro, la otra, lo otro.

Y es en el seno del aula, en interacción con las criaturas donde como docentes, resulta necesario poner en el centro del encuentro educativo la relación, para ser capaces de percibir los deseos y escuchar y reparar lo nuevo que aportan al vínculo (Montoya, 2008). Lo nuevo no necesariamente es lo inédito, sino lo desconocido que aparece y que está por revelarse, porque “enseñar y aprender sin ser la misma cosa, son una mutua invitación a preguntarse y a descubrir, a entender y ver lo que antes no habías sido capaz de vislumbrar, aunque fuera evidente” (Montoya, 2008, p. 47).

Los niños no llegan a las escuelas como recipientes vacíos, sino que arriban de algún sitio, con experiencias vitales, formas de acercarse al conocimiento, razonamientos, estados emocionales y unas matrices de aprendizajes que les permiten su aproximación al mundo escolar (Van Manen, 1998).

En una escuela multicultural, donde según el decir de la directora conviven niños de 26 nacionalidades, ¿cómo hacer para que lo diferente que puede haber en cada uno surja, se vea, lo veamos? ¿Cómo hacer para interrelacionarnos entre todos y todas cuando somos tan diferentes e iguales a la vez? Y quizás, es en aquellos lugares y grietas poco indagados, donde podemos descubrir lo singular, único e irreplicable que cada criatura aporta, quien con y desde su nombre, rostro y palabra, nos reclama y demanda ser reconocida. Porque el propósito pedagógico que guía la acción docente, es también la experiencia de encontrarse con aquel niño que entra en nuestra vida y que la transforma (Van Manen, 1998).

Establecer relaciones vinculares no es tarea fácil y más cuando se está frente a tantos niños, por lo que cabe preguntarnos ¿cómo juegan los vínculos y afectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Porque en el aula no solo se enseña también se ama, se aprecia a alguien y al mismo tiempo hay quien nos incomoda, agobia, puesto que en ese encuentro educativo podemos estar frente motivaciones e intereses divergentes, antagónicos, frente a “un desencuentro entre quienes enseñamos y quienes vienen a aprender” (Montoya, 2008, p. 40).

Las relaciones no se establecen en un vacío, hay un contexto que las contiene y unas condiciones que las favorece o entorpece, porque “lo que está sucediendo entre esas cuatro paredes es un sistema de representación del exterior” (Acaso, 2018, p. 57). Contexto y condiciones que pueden contribuir a que las intenciones y deseos de unos y otros encuentren un camino, tomándose la libertad de escindir lo dado, lo institucionalizado para poner en el centro una relación educativa que permita leer y escuchar la realidad que nos rodea con sosiego y tranquilidad (Montoya, 2008).

## 2. LOS OTROS Y LAS OTRAS EN EL AULA: CRIATURAS QUE SE UBICAN FUERA DE LO ESPERADO, LO DESEADO

En general, pareciera que en las escuelas y en las aulas está “previsto”, se “tolera” y hasta se acepta que alguna criatura sea diferente, que vaya más lenta, que no alcance los objetivos. De allí que, el deber ser se ubique en el principio de orden del justo medio (Milstein y Mendes, 1998), en el medio de los dos extremos, el negativo y el positivo, donde el negativo es el que se cuestiona, es el no deseado.

A media mañana, estamos juntas Anna<sup>5</sup> y yo. Empieza a ubicarme con respecto a los chicos, ella quiere hacerlo. Me nombra a Oriol, a Eva y a Jordi. Me dice que a Oriol todo le da igual, algo tiene. Yo le dije a la madre que lo lleve a un psicólogo, pero tenía

5. Anna, nombre ficticio de la maestra, tutora del aula de 3º de una escuela concertada catalana.



a su madre en el hospital y estaba a punto de tener otro hijo. La pobrecita, no es mala persona, le da de comer, lo cuida, pero le falta algo (Diario de campo, enero 2017).

Hay niños que no forman parte del justo medio. Se ubican en los extremos por distintos motivos, da igual si es negativo o positivo, da igual si es por la misma situación o circunstancia, pero están allí, son (o los consideramos) diferentes al resto. “El lugar de [la] diferencia parece no tener lugar” (Skliar, 2002, p.90), o sí, desde la palabra, la imagen, los lugares, pero no desde sí mismo, desde y lo que es.

No obstante, ese otro está allí, interpela y su presencia está viva porque ¿puede pensarse al otro sin sentirlo? (Pérez de Lara, 1997). El lugar que le adjudicamos puede nacer de la preocupación que la situación genera, del desconocimiento y desconcierto frente a lo que mi mirada (docente) registra pero que no encuentra las palabras (sentidos) para traducir. ¿Cómo vive una docente la diferencia que habita el aula? ¿Qué siente? ¿Cómo aceptar la diferencia, cómo convivir con lo distinto, con él y la distinta?

“El mito de la buena diversidad o de la diversidad aceptable” (Skliar, 2008, p.90) es un mito que circula en las escuelas donde no todo lo distinto es aceptado ni aceptable, donde hay márgenes de “flexibilidad”, y “tolerancia” institucional, pero cuando el otro/a se presenta (se nos presenta) como muy distinto a los cánones establecidos como tolerables, el rechazo y la opresión psicológica comienzan a aparecer.

Las diferencias y los/las diferentes pareciera que no tienen un espacio por sí mismos en las aulas, sino que se les adjudica uno (o varios) lugares y al hacerlo se los estereotipa más. Son esos niños y niñas con voz porque la tienen y sin voz porque no se la escucha, se los “traduce”, se interpreta y dice lo que piensan y sienten desde la representación del otro/a. Y al traducirlos se les usurpa no solo la palabra, sino también su sentir, su pensar, su corazón, dejando de ser ellos/as para pasar a ser quienes otros/as pretenden que sean: los normales, los homogeneizados donde “el ‘nosotros’ es la normalidad de la igualdad deseable” (Contreras, 2002, p. 62).

Los esfuerzos que desde los sistemas educativos, las administraciones y los centros escolares se hacen para acrecentar la población incluida en el sistema, debe llevar a preguntarnos “qué haremos juntos y, sobre todo, cómo lo haremos en condiciones de igualdad” (Skliar, 2017, p.45), porque no basta estar físicamente juntos, necesitamos reconocernos desde el yo, desde el él y ella, desde el sentido de estar en auténtica relación.

## 2.1. Oriol, Eva y Jordi, convivir desde la diferencia

Señala Carlos Skliar (2017, p. 75) que:

en la descripción narrativa de una cotidianeidad escolar, lo que me interesa es buscar lo que hacemos al estar juntos, dando por sentado que no se trata solo de contigüidad o continuidad entre personas sino también de fricción, conflictos, dificultades para conversar, para comprendernos.

Esta cotidianidad es la que se vive y palpita en el aula de Anna y sus criaturas donde algunas personas adquieren un protagonismo adjudicado y adjudican (te) que los hace “diferentes” al resto.

Oriol, Eva y Jordi son las criaturas a quien Anna nombra con asiduidad, desde una preocupación manifiesta por motivos diferentes, aunque desde el mismo lugar: el de la inquietud e intranquilidad.

Biesta (2017, p.22) señala que hay una:

impaciencia mal orientada [que] ha terminado en la ‘medicalización’ de la educación, en la que se hace encajar a los niños en el sistema educativo, en lugar de preguntar cuáles son las razones de esta inadaptación y quién, por tanto, necesita más tratamiento: el niño o la sociedad.

La aparente inadaptación de los tres queda a la intemperie en cada acción, en cada respuesta que no irrita de la misma forma a la maestra. Hay ciertas maneras de actuar, hablar y de moverse que, según cómo se produzca y quien la realice es justificada, sancionada o condenada por Anna.

### 2.1.1. Oriol y su lugar en el aula

Hay niños que en clase son considerados “‘el desecho’-no sabe, no tiene interés, no trabaja, llega tarde, no respeta nada” (Montoya, 2008, p. 22). Y desde ese lugar del no, la mirada de la maestra/o se convierte en queja, lamento y malestar que puede llevar a aceptar lo que se puede y no se puede hacer, lo que se desea y no se puede lograr, lo que se acepta y lo que no se puede aceptar de ese otro/ra, para construir un camino de lo posible en una relación educativa.

¿Qué representación tiene la maestra de este niño que no entra en los parámetros homogeneizadores de la escuela?, de aquel cuyo fracaso escolar es “evidente”, “palpable” que tiene “algo” y no se sabe muy bien qué. Oriol “altera” a Anna porque “no sabe qué hacer con él”, niño que diga lo que diga, haga lo que haga, nunca obtendrá de la autoridad docente el consentimiento ni la aprobación. Y para poder ser como los demás quieren o esperan que sea, deberá asemejarse a sus compañeros siendo lo más “normal” posible porque si no tanto la docente como sus pares se lo recordarán.

Es hora del patio. Se acerca una niña y le dice a Anna: - el Oriol dice que él tiene que estudiar las tablas para que Anna no se enfade. La maestra mirando al niño le responde: - No, Oriol, tú tienes que estudiar por ti.

Son las 9.20hs y entra a la clase Oriol. Anna lo mira y le dice: - La verdad Oriol, si me dices la verdad no me enfado. El niño se acerca y le dice algo al oído. Anna, mirándolo a los ojos le contesta: - Te quedas de pie por mentiroso. Oriol se da vueltas y se coloca de espaldas a la clase. Anna intenta seguir con la actividad, pero el enfado que tiene es tan grande que le cuesta continuar (Diario de campo: marzo 2017).

¿Qué les pasa a estos niños que hagan lo que hagan, todo les será cuestionado? Y ¿digan lo que digan nadie o casi nadie les creerá? ¿Por qué pierden la credibilidad de los otros ya sean docentes o compañeros/as?

Oriol, por distintos motivos representa el movimiento hacia lo diferente, quien debe construir su identidad en función de unos criterios cargados y definidos desde la normalidad en la que él no encaja. El constante reclamo de que diga la verdad, que no mienta, ¿qué significado tendrá para él? Es verdad que el niño en más de una oportunidad ocultó ciertas situaciones, pero ¿cómo hacer para que le “crean”, si nunca o casi nunca se le da la posibilidad de expresarse? y cuando lo hace, igualmente nadie le cree.

Con este niño pareciera que “todos” tienen autoridad para decirle y presagiar su futuro, futuro cargado de frustración, fracaso, que implica enviarlo a otra escuela o que repita el año escolar. Todos le recuerdan la labilidad de su presente, está en arenas movedizas y en cualquier momento se hunde. ¿Estaremos ante un niño cuyo “tesoro” nos estamos perdiendo “escondido bajo las apariencias, porque un tesoro no se aprecia a simple vista, [sino que] requiere una mirada amorosa, tiempo y relación de confianza?” (Montoya 2008, p. 22).

Hoy en la realidad escolar encontramos a criaturas como Oriol, presencia que es vivida con una gran inquietud e incomodidad por los distintos miembros de la institución escuela (Pérez de Lara, 2000). Anna puede (des)ahogarse, (des)inquietarse cuando la responsabilidad del fracaso del niño lo comparte con otros u otras docentes que opinan igual que ella, cuando desplaza su desajuste en la madre, en la familia, en el niño, pero Oriol sigue estando allí recordando que requiere su atención. Carlos Skliar (2017, p. 79) afirma que: “el deber educativo-político, cultural parecería ser, entonces, reconducir a los alejados por el sendero correcto, hacerlos transitar por el mismo camino que nosotros pisamos a diario”. Anna, según su decir, intenta todo con Oriol, pero reconoce que a veces no puede, no sabe.

### 2.1.2. *Eva y su integración en la escuela*

Observo la clase y allí está Eva, niña que está en integración<sup>6</sup> y a quien le hacen “otras tareas”.

Anna tiene hacia Eva una actitud distinta, la niña no la cuestiona desde su saber, es ella la que tiene problemas, está en integración y hay un informe que lo avala y explicita. La diferencia de esta niña no incomoda, al contrario, a la maestra le produce y genera afecto, cariño, sentimientos que los manifiesta claramente. ¿Será, quizás, que todavía se siente y piensa la inclusión como un “término que [...] expresa un deseo incumplido, una falta, un vacío?” (Skliar, 2017, 45).

6. En el contexto educativo de la Comunidad Autónoma de Cataluña “estar en integración” alude a la incorporación del alumnado con necesidades educativas específicas en un centro de educación ordinario y al que se le realiza una serie de adaptaciones curriculares para que pueda alcanzar los objetivos de la etapa educativa en la que está inserto.

¿Qué supone integrar a una niña? ¿Dar lo mismo que a sus compañeros/as o atender a sus necesidades? Aparece aquí “una férrea oposición: o igualdad o diferencias” (Skliar, 2002, p.66). Hacemos creer a Eva que ella es igual al resto de sus compañeros/as, pero en su realidad sus diferencias quedan constatadas.

Hay como un anhelo o tendencia de mostrar una unidad, una homogeneidad dentro de las aulas, donde las diversidades son “aceptadas” siempre y cuando sean “evidentes”.

A pesar de ello no sabemos cómo es y está siendo Eva en esta situación de aparente o ficticia normalidad que desde la maestra y con todo afecto le señala. Eva tiene una singularidad que es reconocida, pero no sé si aceptada.

El profesor de educación física organiza un juego para el que reparte tres pelotas al azar. La dinámica consiste en correr alrededor del patio evitando ser tocado por una de las pelotas. Eva corre sola, contenta, feliz, pero ningún compañero/a le da con la pelota, motivo por el cual “ganó” el juego, situación reconocida solo por ella.

En los juegos de pareja, casi instintivamente la tendencia es elegirse alumnos del mismo sexo. Las parejas mixtas son las que se forman casi por descarte entre quienes se quedaban solos/as. Eva está junto con Chin De<sup>7</sup>. Ella feliz, monopoliza la pelota. Chin De le explica pacientemente cómo debe hacerlo, que tire con más fuerza, para atrás, abajo, arriba, según el juego. Ella parece escucharlo, hace esfuerzos para hacerlo bien pero no le sale bien. Chin De mira a su alrededor, a sus compañeros/as corriendo, riendo, jugando y él de pie en el patio observa a Eva y se observa dentro de la situación entre extrañado y resignado. A pesar de ello, sigue siendo la pareja de Eva, espera a que la niña se acerque a él (Diario de campo: abril 2017).

La cotidianidad del aula nos regala estas escenas altamente significativas donde la concreción del deseo de una niña es posible gracias a la suspensión del deseo de Chin De quien la espera, contempla, facilita todo para que pueda hacer la actividad, le da su tiempo a pesar de ver que él “pierde” la posibilidad de realizar el trabajo. En el niño queda explicitada la paciencia, la espera, la atención hacia otra niña que, aunque la reconoce distinta, seguramente la acepta como es. Niño que pone en juego el acompañamiento y la expectación, la dulce autoridad sobre su compañera explicando, enseñando, sosteniendo su anhelo, su tiempo, a pesar de él. Esta escena me llevó a reflexionar, además sobre el porqué de esta elección mutua, accidental, o no. Por qué Chin De, a pesar de ser aceptado, integrado y querido en el grupo de compañeros no fue elegido por ninguno para realizar esta actividad. Observándolo detenidamente, percibo que el niño no forma parte de los llamados “habilitados” en las actividades físicas. Tiene un ritmo y un tiempo más lento, menos ágil que sus

7. Chin De, nombre ficticio de un alumno de origen coreano.

amigos (excepto para el fútbol). En esta circunstancia, Chin De y Eva compartían una “inhabilitación”, estaban los dos ubicados en el lugar del polo negativo del justo medio, ni en el medio ni en el extremo positivo, estaban en el lugar de la diferencia, del no poder ser los mejores, los “normales” para las actividades físicas. Quizá por eso los dos fueron felices, quizá por eso uno cedió su lugar, su tiempo, su espera a la otra, quizá por eso Chin De comprendió y aceptó el tiempo, el espacio y la dificultad de Eva, quizá porque a él antes pocos le concedieron y reconocieron sus tiempos, sus errores, sus desaciertos motores.

### *2.1.3. Jordi y su realidad social*

Son las 9.45 h y hay un pupitre sin dueño. Me dice Anna que es de Jordi quien vive en una pensión con su madre drogadicta. Por medio de servicios sociales les dieron un piso que está lejos de la escuela, por lo que supone que el año que viene no seguirá en la escuela, a la que asiste desde los 3 añitos. Habla con afecto y dolor de este niño que describe como inteligentísimo. Con convencimiento y tristeza dice: - Cuando me dicen que, con un chaval de 8 años en estas condiciones está todo perdido, que no se puede hacer nada, me niego. ¿Para qué estamos los maestros entonces?

Jordi llega a las 10 de la mañana explicando que hay huelgas de autobuses, situación que es real. Anna no lo incrimina parece que le “cree”. Jordi se pone la bata, sucia y sin botones. Anna se acerca y me dice: - Fíjate, cómo viene el pobre. Jordi, sin que le indiquen nada, comienza a trabajar solo, sin dificultades y a pesar de la hora (Diario de campo: abril 2017).

Cuando la escuela conoce ciertos datos de sus alumnos quizás la relación que establece puede estar mediatizada por el imaginario que ese dato genera en la maestra, la directora y los niños/as. ¿Qué pasaría si nadie supiese lo que Jordi vive en su familia?, ¿se le justificaría sus llegadas tardes, su falta de aliño? o, por el contrario ¿se lo estará ayudando, cuidando y acompañando desde sus necesidades y sueños?

El conocer datos acerca de Jordi (hijo de drogadicta) hace que, al nombrarlo sea una circunstancia (que no le pertenece pero que lo somete) lo que lo identifica. Y al considerarlo desde su eventualidad histórica-social lo que se hace es desintegrarlo, fragmentarlo en su condición de ser humano impidiendo llegar hasta el conocimiento completo de su ser. Valorarlo, cobijarlo, comprenderlo desde una unidad y completitud, desde su singularidad cargada de diferencias y realidades que deberían ser ajenas a un niño de su edad, es lo que seguramente este niño necesita y, es seguramente lo que Anna intenta.

La escuela contribuye a la construcción de la identidad de los alumnos/as quienes elaboran y reelaboran su identidad a partir de ser según qué, quién y en qué circunstancias. Jordi para desarrollar y construir su personalidad, su ser singular lo realiza a través de discursos, procederes y opiniones quizá, antagónicas, que desde distintos contextos, espacios y voces le llegan. ¿Cómo resolverá o intentará resolver



los conflictos que se le presentan entre lo que se proclama en la escuela y lo que él vive, escucha y ve?

La situación límite que vive Jordi no genera en Anna malestar ni enfado. Jordi representa la inteligencia y el poder aprender a pesar de las circunstancias. Es capaz de seguir el ritmo de aprendizaje pese a Anna y sin Anna, puede continuar el mapa marcado, aunque no esté presente porque siempre se pone al día con la tarea. La preocupación de Anna con respecto al niño es por la realidad que vive y que ella como maestra no puede incidir.

Es un silencio a voces entre los niños principalmente que Jordi tiene “calle”, que “hace lo que quiere”. ¿Cómo se vinculan con él?, ¿qué proyección realizan sobre su persona? En algunas circunstancias los niños culpabilizaban a Jordi (siempre en su ausencia) de situaciones en las que directamente no había participado. Aunque no lo expresan verbalmente le tienen “respeto” y “admiración”: respeto porque “¡cuidado!” con Jordi no se juega y, admiración por creer que al niño nadie le pone límites. Eso hace que una mezcla de sentimientos entre amores y odios, entre atracción y bronca se genere entre sus pares. Anna escucha, observa y mira al niño con cariño y consideración.

## 2.2. Cuando los distintos se interrelacionan, se autorizan y reconocen

“‘Estar juntos’ es un punto de partida para ‘hacer cosas juntos’, lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos” (Skliar, 2017, p. 76). Estar juntos en las aulas implica dejar que lo esencial de la vida en comunidad se exprese, que las tensiones se trabajen para que fructifiquen, para que identidades y diferencias puedan desarrollarse. Estar juntos requiere aprender a hacerlo reconociendo lo distinto del otro y haciendo valer mi individualidad.

Entramos a un edificio anexo del Ayuntamiento, donde nos explican la historia del mismo. En esos momentos llega Jordi acompañado de su mamá, quien se acerca a Anna para hablar. La maestra la mira con comprensión, calma y cuidado.

Salimos del Ayuntamiento y los niños y niñas se toman de la mano formando una larga hilera. Eva y Oriol, de la mano caminan despacio. En eso Jordi se coloca detrás de ellos, “ocupando”, un lugar que no le correspondía. Los compañeros de atrás se quejan y le dicen que se vaya. Haciendo caso omiso, Jordi toma de la mano a Martina y se coloca detrás de Eva y Oriol. Eva tiene un ritmo muy lento y Jordi se queja, le dice que apure el paso y sin intención le saca el zapato. Eva enfadada se enfrenta a Jordi, le dice que tenga cuidado y se detiene a colocarse su calzado. Esto hace que, “todos” los que están detrás se detengan y queden alejados del grupo que lidera la hilera. Jordi la “acosa” para que se dé prisa, a lo que Oriol esperando y acompañando su ritmo con afecto le dice: - Eva no le hagas caso, tu sigue. Una vez que Eva colocar su zapato emprenden

nuevamente la marcha, mientras Eva continúa recriminando a Jordi. Pareciera que el niño no la escucha mirando a su alrededor con avidez y premura.

Llegamos al archivo del distrito donde las criaturas se sientan a ver una película. Eva se acerca a Jordi y vuelve a manifestarle su malestar y enfado. Jordi la mira y no le dice nada. Me acerco a la niña y le pregunto por qué está tan enfadada y me responde: - Es que el Jordi “me persigue” (Diario de campo, mayo 2017).

Las actitudes entre pares llaman la atención. Mientras hay momentos en los que las disputas, broncas y peleas están a la orden del día, hay otros en los que la tolerancia, la paciencia y el esperar al otro/a cuando lo necesita es evidente.

Oriol es un niño especial, sus dificultades lo hacen distinto a él también, pero con respecto a Eva su “discapacidad”, su “diferencia” es menos visible que el de la niña. Quizá él se ve distinto con respecto a Eva una distinción que lo coloca en un lugar de aparente superioridad.

En cuanto a Jordi es el más diferente de los tres. Su discapacidad no es escolar todo lo contrario, el ser o “mostrarlo” como distinto es por su ubicación en el mundo, mundo exterior a la escuela, sobre y donde la escuela, la maestra no pueden llegar.

Con respecto a Eva, Jordi no manifiesta al principio, tolerancia, espera, ni atención especial. Jordi había llegado tarde y su rostro, su cuerpo, sus movimientos mostraban avidez, deseos de conocer, de “atrapar” ese tiempo y esos conocimientos que ya había perdido. Quería acelerar el paso y no perder lo que el guía del Ayuntamiento les iba diciendo y él, por estar donde estaba, detrás de Eva, seguía perdiéndose cosas. Otra cosa más que perdía en su vida.

Eva por su parte, consciente o no de su discapacidad, de que “a ella nadie le dice que no a nada”, tiene la fuerza para hacer frente a Jordi. Ella puede darse ese “gusto”, puede reclamar, enfrentarse, discutirle y hacerse valer.

En esta escena queda ejemplificada nuevamente la presencia y coincidencia en las elecciones de los distintos entre sí. Primero Chin De con Eva en educación física, ahora Oriol y Eva para el paseo. El azar, la diferencia, el ser iguales y distintos los une y los separa a la vez.

### **3. CAMINOS METODOLÓGICOS EN LA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD ESCOLAR Y DEL AULA**

Procurar aproximarse a la realidad educativa desde una perspectiva teórica unidireccional implica perder la esencia de los hechos y sucesos que se desarrollan en la escuela, en el aula. De allí es que optar por acercarme al escenario educativo con otros sentidos y significaciones, posibilitó reconocer las realidades vividas y observadas desde otros modos de hacer investigación. Tener en cuenta la riqueza que encierra en sí misma la práctica, aquella capaz de entrar en diálogo con el saber me permitía acaparar una fuente de conocimiento e indagación invaluable. Descubrirla, escudriñarla era mi objetivo.

Pero, ¿cómo acercarme a ella, por qué caminos? Nunca me sentí cómoda en según qué perspectivas de investigación donde prima lo neutro, la tercera persona, la necesidad de cuantificar y ocultar a los otros/as con quienes se comparte el proceso, me perdía yo y perdía a la persona y a los acontecimientos que se investigaba.

Así encontré en el paradigma interpretativo, denominado también cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico el enfoque con el que más me identificaba desde mi mirada y el sentido que le daba a la misma. Porque si “la fenomenología es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos” (Van Manen, 2003, p. 27) mi acercamiento a la escuela, mi “introducción en el aula” de forma intensiva y directa permitió que viera y viviera a lo largo de 6 meses junto con los niños/as y maestra lo que acontecía allí.

Me vi entrando “sin nada visible en mis manos”, con ningún objeto que me distrajera ni que me permitiera vivir lo que allí estaba pasando y que “incomodara” a la maestra, a los niños/as.

Me siento en el escritorio atrás de las criaturas. Saco de mi mochila una hoja para anotar el tema del día. Anna que está junto al pizarrón me ve, se acerca y me da unas hojas por si quiero escribir. Le agradezco y le digo que no es necesario. Esta actitud de la maestra me hizo reflexionar acerca de cómo debía ser mi disposición como observadora participante en el aula: consignar todo lo que sucedía; agudizar los sentidos dejando que lo que se desplegaba en el aula me invitara a reflexionar o, ambas cosas a la vez.

A lo largo de mis días en la escuela, observo a Anna que me mira como diciendo “¿qué no registras?”, ¿qué representación tendrá la maestra de quienes vienen a observar?” (Diario de campo, enero de 2017).

¿Qué era en ese instante lo más importante como investigadora? Temía que la preocupación por registrar todo lo que estaba pasando, me impidiera ponerme en una actitud de escucha, de observación y obtener las estructuras de significados que me informaran y orientaran sobre lo que estaba ocurriendo en el aula, en la escuela, en la interacción de todos y todas quienes habitábamos en el aula (Guber, 2012).

Porque con ir y ver no basta, es necesario, como dice Malinowski (1993) aplicar las reglas básicas del sentido común y los principios científicos demostrados, evitando recurrir a atajos que nos lleven directamente hacia lo que deseamos que ocurra. Por ello es que al ingresar tuve mis precauciones, porque era una extraña que se introducía en un grupo y podía constituirme en un elemento perturbador. Traté en todo momento de (com) portarme y moverme como ellos/as lo hacían, de aprender a estar en distintos escenarios y participar en las actividades y en los momentos que a ellos les tocaba vivir. Eso me permitió en más de una oportunidad, encontrarme ante “imponderables de la vida real y del comportamiento” (Malinowski, 1993, p.

36) que me abrieron un abanico de posibilidades investigativas, impensables en el momento mismo del ingreso al aula.

Bien me introduzco en el aula me despojo o me despojan, de todos los estereotipos y pre-conceptos con los que había llegado. Debía estar abierta a lo que ocurría, qué, por qué y cómo ocurría. Pero ante la vorágine de información tenía que decidir en qué me iba a concentrar, no podía abarcar todo.

Comencé a recoger datos, hechos y testimonios que surgían, aquellos que su significación en ese momento y contexto me llamaban la atención. Empecé a interrelacionarlos y al hacerlos encontraba algunas lagunas que me llevaban irremediablemente hacia otros sentidos, miradas y significaciones. En el aula, en el patio, en las salidas, en lo que decían, opinaban o hacían maestras y maestros, la directora, la psicóloga. Así, mi diario de campo, junto a las largas entrevistas que en un formato conversacional mantenía con la maestra y los niños y niñas, fueron llenando la investigación de nuevos interrogantes que, a modo de preguntas recurrentes y circulares me guiaban hacia nuevos caminos previamente no trazados.

Para comprender a estos niños/as de 3º y a su maestra, no podía abstraerme de la institución que nos contenía a todos por igual, aunque no de igual manera. Ahondaba en los aconteceres y decires desde una actitud de escucha y perplejidad que diera paso a la palabra y a la percepción de los otros/as. Estaba en un constante flujo y movimiento entre lo que observaba, lo que intuía, lo que aparecía como evidente y de esa manera todo se resignificaba. El tema era no dejar de deslumbrarme, que lo rutinario y cotidiano no me invadiera y que lo familiar se convirtiera en extraño (Wilcox, 1993). Paralelamente, la construcción teórica iba produciéndose a través de un diálogo constante y fructífero con distintos autores/as quienes me ayudaban a resignificar lo observado, lo que resonaba y se constituía en significativo para la comprensión de lo que acontecía en el aula. Así, revisando y analizando la información que había recogido al mes de estar en el aula, es cuando los nombres de Oriol, Eva y Jordi aparecen de manera recurrente en casi todas las escenas. Decido que serán ellos y sus vicisitudes relacionales en el aula en quienes iba a centrar más mi investigación. A partir de allí, la selección y análisis los datos que hablaran de lo que ocurría con estos niños/as y su maestra fue una ardua tarea. La buena relación que establecí con la maestra y los niños y niñas contribuyó positivamente a que la recogida, análisis y contraste de la información ayudara en la investigación. Lo que pretendía en todo momento era que el sosiego y la tranquilidad guiara la investigación junto con la confianza, la serenidad y calma ante lo que compartía.

¿Qué implicaba para Anna abrir las puertas de su aula para que una “extraña” ingresara? ¿Implicaba dejar al descubierto la desnudez de una realidad que se desplegaba tal cual, sin fisuras y sin fracturas? ¿Era dejar que la mirada del otro/otra pudiera escrutar sobre lo que allí estaba sucediendo? ¿Era arriesgarse o un deseo de compartir experiencias y percepciones?

### 3.1. La narración y la mirada de la maestra. Co-componer juntas una vida en común

Desde que llegué a la escuela se desplegó entre la maestra y yo una relación marcada por la palabra, el vínculo y la proximidad a partir del afecto y sin la urgencia del tiempo, corto o largo que permanecería en el aula. Nos reconocimos como pares, profesionales de la educación, amantes de este oficio, que todos los días hacíamos junto a nuestros alumnos. Nos vinculamos desde el saber que la experiencia vivida y recreada produce. A partir allí establecimos una relación, una “relación sin más, relación por el gusto de estar en relación” (Rivera, 2001, p. 16), donde mi investigación se constituía en el “objeto” que nos vinculaba.

Anna es una maestra que recibe todos los años a estudiantes de prácticas, pero era la primera vez que recibía a alguien que iba a investigar y con quien “podía compartir sus inquietudes”, por lo que me ubicó y reconoció desde dos lugares e identidades: Pedagoga y Mujer-Extranjera (todas en una) y en este orden. Hacía constantemente referencia a que yo era distinta, que las alumnas de prácticas vienen, aprenden de ella y se van, en cambio yo tenía experiencia, la podía ayudar, le podía señalar lo que estaba bien o mal y ella lo haría: - Tú me dices si ves algo malo. Pero yo no decía nada simplemente compartía, me preguntaba, le preguntaba, entrábamos en relación, en una conversación fructífera.

La insistencia de Anna hizo que reflexionara sobre la soledad que, a veces se vive al interior de las aulas, cuando no tenemos con quien compartir vivencias, circunstancias, lo que ocurre allí, en directo y que, al contarlas en diferido, en ocasiones, pierden el sentido de lo que ahí está pasando o pasó.

La necesidad de ser escuchada y ponerse a la escucha del otro u otra, alguien que acompañe desde un proceso de reflexión conjunta, hizo que Anna poco a poco, comenzara a compartir su vida profesional y familiar conmigo. Me preguntaba sobre mi vida, quería saber cosas, conocerme.

Terminaron el tema y Anna decide ponerles a los niños un video sobre la naturaleza. Se acerca y comienza a contarme que vive en Sant Cugat, pero para ella su barrio es donde está la escuela. Me pregunta si cuanto tiempo llevo en Barcelona y por qué estoy aquí. A medida que voy contándole mi experiencia como extranjera, mis temores, las vivencias que había tenido en este tiempo, su rostro y mirada van cambiando, mira a sus alumnos, me mira a mí (Diario de campo, enero de 2017).

“Favorecer que la experiencia y el saber conversaran pausadamente, poniendo en juego la subjetividad, los tiempos y los espacios” (Quiles y Orozco, 2019), le permite a Anna salir de su mismidad y ubicarse en mi alteridad. Comienza allí un reconocimiento de mi persona que proyecta hacia sus alumnos/as. Seguramente esta preocupación estuvo siempre en ella, sin embargo, la presencia de esta “extraña” que le pone palabras a sentimientos, dolores y emociones, hace que ella pueda reflexionar y mirar lo que le rodea y a quienes la rodean cada día y desde otro lugar.



Llegamos al Ayuntamiento y encontramos a una señora que saluda afectuosamente a Anna. Hablan entre ellas y Anna me llama para presentarme (siempre lo hizo). La señora es la responsable de un área del Ayuntamiento. Me saluda y pregunta si era alumna de prácticas a lo que Anna le dice que ¡No!, que yo era una dona argentina que estaba haciendo una investigación y que llevaba un tiempo en la escuela acompañándolos. La señora me mira y comenta: - ¡Ah, esta gente es muy leída!, a lo que Anna con mucha efusividad agrega: - pero ella dice que con nosotros está aprendiendo mucho. Yo reafirmo con vehemencia lo expresado por Anna (Diario de campo, mayo de 2017).

Juicios y prejuicios, “procesos automáticos negativos [que] nos frenan y se convierten en una fuerza limitadora” (Fernández-Vidal, 2014, p.43). “Esta gente es muy leída” refleja cómo juega en la representación social el saber de los “expertos” o supuestos expertos y el saber de la experiencia. De alguna manera queda “desprestigiado” un saber que en sí mismo es fuente de conocimiento y de profundos aprendizajes. De allí es que, rescatar la experiencia docente recuperando los saberes que en la cotidianidad del aula se van construyendo y reconstruyendo entraña un gran desafío.

La respuesta de Anna: - pero ella dice que con nosotros está aprendiendo mucho, me remite a lo que Manenti (2002, p. 163) afirma: “cuando la gente no alcanza a comprender las cosas se hace poco disponible”, generaliza, hipotetiza: ¡Ah, esta gente es muy leída! Quizá reforzada por mi afirmación de que junto a ella y a los niños/as estoy aprendiendo mucho, su lugar de maestra se ve resignificado, la distancia se achica, advierte que es posible compartir saberes, que su saber tiene un sentido y significado. Porque “tomarse en serio al otro es aceptarlo en la relación pedagógica como a uno que le viene, y hacer experiencia con él” (Bárcena, 2005, p. 167).

En este sentido Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 36) sostienen que “abrirse a la sorpresa, a lo imprevisto, hacer significativo lo vivido, pararse a pensar supone abrir dimensiones no programadas de nuestra existencia”. Anna abrió las puertas de su aula y me reconoció como una persona con quien podía compartir sus dudas, interrogantes, evidencias, lo obvio que aparecía en el día a día, pero también lo oculto y difícil de develar. Esa apertura y reconocimiento nos permitió a ambas encontrarnos ante un saber nacido desde la práctica de una reflexión y análisis de lo vivido, de lo experienciado (Mortari, 2002).

Mientras ella “me miraba”, “me ubicaba” en un lugar o en varios, simultáneamente se miraba. Dirigía su mirada hacia su hacer, su pensar. Estaba ante una mujer que se preguntaba cosas, que pensaba, y pensar ya es preguntarse.

Anna tenía una preocupación con respecto a Oriol, tenía casi decidido que repetiría curso. Ahora dudaba, ya no tenía la certeza, ya no se animaba quizás por eso su consulta y “reclamo” recurrente: - Y tú, ¿qué opinas del Oriol?, y yo le contestaba más con preguntas que con respuestas. Entre las preguntas y las respuestas (que Anna debía encontrar) mediaba un vacío, vacío físico y simbólico, una detención de su mente, de su acción.

Interrogar esa realidad implicaba permanecer atenta a las demandas que desde la misma experiencia le estaba llegando, escuchar atenta lo que su saber le decía, cómo y por qué. Mortari (2002, p. 155) asegura que “el saber, para construirse, requiere no sólo del pensar reflexivo que toma la forma de un diálogo consigo misma, sino también de la confrontación con los demás”. De allí que Anna buscaba por distintos caminos: el de la autoridad institucional (directora y jefe de estudios), sus pares, la psicóloga, la extranjera en el aula; un saber o ¿una decisión? sobre qué y cómo resolver la situación de Oriol.

Observaba a Anna y me preguntaba ¿qué es lo que le estaba pasando? En más de una oportunidad la vi “contemplando” a Oriol. Era dura con el niño no le “perdonaba” nada, se enfadaba mucho con él, pero a medida que el tiempo transcurría, su mirada de enfado se fue ablandando, se fue suavizando. La incertidumbre, el desorden y el caos que la situación le provocaba ya estaban instalados.

### 3.2. La narración de los niños y niñas, me miran, me enseñan

Compartir momentos de vida con estos niños y niñas permitió que las historias que surgían pudieran entenderse como una “continua reescritura de las vidas de los estudiantes, y no como una preparación para algo desconectado de lo que viene de antes y un entrenamiento para lo que vendrá después” (Clandinin, 1993, p. 11). Mientras eso sucedía las criaturas me reconocían desde distintos lugares y con distintos atributos. Escribían en renglones sinuosos lo que veían e interpretaban de mí, aunque no se dieran cuenta, tratando de reconocernos mutuamente y entrar en relación desde posicionamientos y sentidos distintos. Así, estos niños y niñas comienzan a reconstruir mi identidad a partir de dos rasgos que señalan una diferencia: la de “ser extranjera”, la no española, no importa de dónde, pero no soy de aquí y, la practicante”, la que viene a aprender de Anna para ser una buena profesora. Lo enuncian y expresan así: - En tu país, ¿cómo se dice sudadera?, ¿en tu país es igual que aquí?, o cuando se “sorpreden” al escuchar alguna palabra (que se me “escapó”) y que en España se dice distinto. Al visualizarme como la mujer extranjera surge en ellos/as, nativos, la idea de que tienen o pueden enseñarme cosas. Ponerse en el lugar del que tiene mucho, algo o poco para dar, para enseñar, ubica a estos niños/as en otro lugar, en el del deseo personal de elegir y seleccionar qué, cómo y cuándo enseñar.

Mientras nos dirigimos al Liceu, algunas niñas y niños, me van “ubicando” en el barrio: - Aquí hay tiendas donde puedes comprar fruta y verdura. Si quieres fresas, tienes que pedir maduixa, que así se dice en catalán, pebrot es pimiento, manzana es poma y taronja es naranja (Diario de campo, mayo de 2017).

El que me colocaran en el lugar de extranjera tuvo sus grandes ventajas. Desde el “desconocimiento” (real o no) y desde la “perplejidad” pude acercarme a ellos/as sin ser cuestionada o vetada ya que se pusieron a disposición, en disposición: me podían enseñar “todo” lo que yo no sabía.

El registro que como aprendiz de docente ven en mí lo exteriorizan en distintas circunstancias: - Señor te pedimos para que la Susana sea una buena maestra, para que la Susana aprenda mucho de Anna.

Anna es la autoridad, el referente para estos niños y niñas y lógicamente de quien debo aprender.

El posicionamiento inocente y acogedor de los niños/as facilitó que me acercara a sus realidades, a la de la escuela, a la del aula con una “libertad” aceptada y comprendida por los mismos. Aproximación signada por la “extrañeza”, por la necesidad de que me explicaran todo porque si no, no comprendía nada. Ellos estaban allí en superioridad de condiciones con respecto a mi saber y experiencia sobre España, Barcelona, la vida, las palabras, las costumbres, por eso podía preguntar que ellos/as me lo explicarían.

Cuando les agradezco a través de una tarjeta por las grandes lecciones de vida que me habían enseñado, en el rostro de estos niños y niñas vi reflejado el “orgullo” de sentirse importantes y protagonistas de una realidad. Asad levanta la mano y dice: -Yo le enseñé a ella cómo es una boda aquí, ella no lo sabía. Yo cómo se dice en catalán fresa y manzana, comenta Zenna y así se van sucediendo los comentarios de las cosas “importantes” que me habían enseñado. – Cómo se dice silla en catalán y qué hacemos en la clase de música. Después de una larga lista de cosas que me habían enseñado, Nazir levanta la mano y comenta: - Ella también nos ha enseñado muchas cosas, como que aquí se dice calcetín y en su país medias, aquí samarreta y allá remera (Diario de campo, junio de 2017).

Enseñar y aprender, dar y recibir, caras de la misma moneda que estas criaturas son capaces de reconocer, verbalizar, agradecer y compartir.

La experiencia educativa que fuimos entretejiendo entre estos niños/as y yo, junto a la maestra habla de una “experiencia de alteridad y con la experiencia de vivir y vivirnos en el mundo escolar” (Quiles y Orozco, 2019). Habla de historias que se fueron entramando, enriqueciendo y cultivando desde miradas que confluían en la vida misma del aula. Porque “convivir con los niños es una cosa y hablar sobre cómo debemos convivir con ellos es otra (Bárcena, 2005, p.166).

#### 4. CONCLUSIONES

En las escuelas se produce un entramado de situaciones que desvelan temas vinculantes o no, problemáticas muy conflictivas, recurrentes, inmanejables y agotadoras. En esa cotidianidad se entretejen, además, discursos, prácticas e ideologías que legitiman acciones, pensamientos, maneras de ver lo educativo desde una superioridad y jerarquía moral que parecería difícil de abandonar (Skliar, 2017).

Entonces, ¿qué pasa en las escuelas? ¿Qué se justifica y qué no? ¿Quiénes lo hacen y por qué?

Dentro del aula se dan procesos, modos de hacer, pensar y de significar desde una cultura dominante hegemónica, la escolar, que impone, negando, renegando y hasta desplazando lo que cada criatura vive o vivió anteriormente, naturalizando modos de mirar la educación desde posiciones de desigualdad, “de saberes, de edades, de experiencias, de funciones” (Skliar, 2017, p. 39). Por ello, en su afán de disciplinar a todos y cada uno, de homogeneizar procesos y modos de relación, la misma escuela lo que hace a veces, es contribuir en la creación de conflictos, de los y las diferentes que luego no sabe cómo atender y cuidar. Y al imponer sus reglas de juego, sus principios, sus modos de hacer y también de pensar es cuando las contradicciones se hacen evidentes costando visualizar críticamente lo que nos está pasando y porqué en ellas.

No obstante, cabe cuestionarnos ¿por qué hay determinados tipos de prácticas que la escuela despliega y aparecen y quedan justificadas y reconocidas cuando eso puede tener más lecturas y versiones?, será necesario, a lo mejor, repensar si lo que se considera educativo ¿de qué cosas está cargado?

El qué hacer y cómo hacer para que el devenir institucional sea lo más “comprensible” y “manejable” posible tanto para los adultos, como para los niños y niñas pareciera que es la cuestión.

Contar, narrar conceptualmente unos acontecimientos, unas vivencias no implica dejar la emoción de lado, porque lo que se gana en precisión se pierde en emoción. Narrar implica colocar esos sentimientos en un cuadro conceptual que permita explicar los saberes, aquellas situaciones vividas que pasan a ser objeto de análisis real y simbólico, donde la experiencia empieza a tomar cuerpo de conocimiento, dándole “una traducción simbólica a un saber” (Mortari, 2002, p.154).

Describir narrativamente la cotidianidad del aula, de una escuela, es descubrir qué es lo que sucede mientras convivimos, dejando aflorar los conflictos y las dificultades, reconociendo a aquellos y aquellas (los y las distintas) que surgen, aparecen o los hacemos aparecer.

¿Cómo hacer entonces para cobijar a la diferencia y quienes la encarnan desde una mirada y un pensamiento crítico, pensamiento que invite a vincularnos con la diferencia que habita en las aulas? Para ello es necesario “educar la mirada” (Skliar, 2017, p. 39) para que podamos reconocer en el acto de educar desde dónde y cómo miramos a la diferencia, a la infancia, a las familias, a los saberes. Porque nuestro deber educativo no puede pensarse ni planificarse como un “reconducir a los alejados al sendero correcto, [para] hacerlos transitar por el mismo camino que nosotros pisamos a diario” (Skliar, 2017, p. 79).

La experiencia vivida y compartida con Anna y las criaturas se encuentra impregnada de luces y sombras, de colores brillantes y colores opacos, de sabores dulces y sabores amargos, de sonrisas y llantos, de gritos y silencios, de cuerpos que hablaban y de cuerpos que callaban. De preguntas cuyas respuestas no son necesarias buscar, sino reflexionar

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. España: SM.
- Clandinin, D. J. (1993). Teacher education as narrative inquiry. En Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (eds). *Learning to teach, teaching to learn* (pp. 1-15). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., y Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. London: Routledge.
- Contreras Domingo, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (pp.21-86) Madrid: Morata.
- Fernández- Vidal, S. (2014). *Desayuno con partículas. La ciencia como nunca antes se ha contado*. Barcelona: Plaza Janés.
- Guber, R. (2012) *La etnografía. Método, campo y flexibilidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018) *P de Profesor*. Buenos Aires: noeduc. DOI: [10.14201/teri.20212](https://doi.org/10.14201/teri.20212)
- Malinowski, B. (1993). Introducción: Objeto, Método y Finalidad de esta investigación. En Velasco Maillo, H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) *Lectura de antropología para educadores. El ámbito de la antropología, de la educación y de la etnografía escolar*. (pp. 21-42). Madrid: Editorial Trotta.
- Manenti, E. (2002). La casa del Po. En Diótima (Ed.) *El perfume de la maestra*. Barcelona: Ed. Icaria.
- Milstein, D.; Mendes, H. (1998). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Montoya Ramos, M.M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En Diótima (Ed.) *El perfume de la maestra*. (pp. 153-162) Barcelona: Icaria.
- Orozco, S. (2016) Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. En Contreras Domingo, J. (coord.) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. (pp. 33-53) Barcelona: Octaedro. ISBN: 978-84-9921-870-0. Depósito legal: B. 22.155-2016
- Pérez de Lara Ferré, N. (2008) A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación. *Kikiriki. Cooperación educativa*. (Nº 89), 22-29. ISSN 1133-0589.
- Pérez de Lara, N. (1997). Imágenes del otro: imágenes, tal vez, de una función pedagógica otra. En Larrosa J. y Pérez de Lara, N. (Comp.) *Imágenes del otro*. (pp. 163-174) Barcelona: Virus.
- Pérez de Lara, N. (2000). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. Comunicación presentada en el UIMP, Valencia.
- Quiles, E. y Orozco, S. (2019) Atender Las Tensiones Educativas En la Formación Inicial Del Profesorado: La Indagación Narrativa Como Práctica Pedagógica. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.3) 105-120. ISSN0213-8646. E-ISSN2530-3791
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.



- Rivera, M. M. (2001). *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía improbable, de la diferencia*. Barcelona. Miño y Dávila
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Barcelona: Grao.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia*. Buenos Aires: novedu.
- Traveset Vilagínés, M. (2018). *La pedagogía sistémica*. Barcelona: Graó.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco Maillo, H; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-121). Madrid: Editorial Trotta.
- Wolcott, H. (1993). El maestro como enemigo. En Velasco Maillo, H; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (Eds.), *En Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (pp. 243-258). Madrid: Editorial Trotta.

## I N V E S T I G A C I Ó N

# “Entre” nuevas y viejas generaciones en la escuela secundaria: aproximaciones a un paisaje en transición

## *“Between” new and old generations in high school: approaches to a landscape in transition*

Gabriel Rosales<sup>1</sup>, Marisol Martín<sup>2</sup>, Mariana Labella<sup>3</sup>, Noelia Gómez<sup>4</sup>

Recibido: 21 de noviembre de 2019 Aceptado: 09 de enero de 2020 Publicado: 31 de enero de 2020

To cite this article: Rosales, G., Martín, M., Labella, M. y Gómez, N. (2020). “Entre” nuevas y viejas generaciones en la escuela secundaria: aproximaciones a un paisaje en transición. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 163-182

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.vi1i.7224>

### **<sup>1</sup>Gabriel Rosales**

Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis  
[garosale@gmail.com](mailto:garosale@gmail.com)

### **<sup>2</sup>Marisol Martín**

Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis  
[marisolmartin09@gmail.com](mailto:marisolmartin09@gmail.com)

### **<sup>3</sup>Mariana Labella**

Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis  
[mariana\\_labella@hotmail.com.ar](mailto:mariana_labella@hotmail.com.ar)

### **<sup>4</sup>Noelia Gómez**

Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis  
[gomez.noelia9@gmail.com](mailto:gomez.noelia9@gmail.com)

## RESUMEN

El artículo presenta avances y conclusiones provisionales fruto de dos años de práctica investigativa al interior del proyecto 4-2418, perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis (Argentina). En un contexto de transformación de las relaciones intergeneracionales (RI) y pedagógicas que se entablan en instituciones educativas formales, el proyecto indaga las experiencias que jóvenes-estudiantes y adultos/as-educadores/as tienen de estos vínculos. El abordaje empírico realizado estos dos años se llevó a cabo en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis, donde se trabajó con estudiantes y docentes a partir de cuestionarios, narrativas pedagógicas y grupos de discusión.

Las experiencias de RI a las que aluden jóvenes y adultos/as se presentan en torno a tres dimensiones emergentes: la pedagógico-didáctica, la personal-afectiva y la institucional. Estas dimensiones señalan claves de lectura diferenciadas desde dónde las/os sujetos interpretan y valoran sus vínculos. A partir de este desarrollo se plantea la existencia de algunos puntos de encuentro y desencuentro respecto de cómo docentes y estudiantes viven las RI que entablan cotidianamente en sus escuelas.

**Palabras clave:** generaciones; relaciones intergeneracionales; escuela secundaria

## ABSTRACT

This article presents some provisional conclusion after two years of work from the research project 4-3418, from the Faculty of Human Sciences, National University of San Luis (Argentina). In a context of Intergenerational relationship's (IR) transformation in educational institutions, this Project searches students and adult educators experiences about their relationships in some schools in San Luis, Argentine. The corpus we use is made up of questionnaires, pedagogical narratives and discussion groups.

The experiences about IR that are alluded by young students and adult educators can be organized in three categories from an analytical perspective: the pedagogical-didactic, the personal-affective, the institutional one. These categories indicate, to our knowledge, different reading keys that they prioritize to symbolize, characterize and evaluate their intergenerational relationships. Then the article shows some agreement and disagreement between the way students and teachers experience their IR at school.

**Keywords:** generation; intergenerational relationships; secondary school

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo intentaremos dar cuenta de lo aprendido durante dos años de práctica investigativa al interior del Proyecto de Investigación Promocionado (PROI-PRO) 4-2418.

Quienes formamos parte del PROIPRO somos trabajadores y trabajadoras de la educación que provenimos de diferentes formaciones académicas (Ciencias de la Educación y Psicología) y que actualmente nos desempeñamos en distintos espacios vinculados a la formación docente inicial (Profesorados de Letras, Música, Ciencias de la Educación, Psicología y Nivel Inicial). Más allá de esta multiplicidad de trayectorias nos reúne una misma inquietud que, entendemos, constituye una problemática común no sólo a los espacios educativos formales donde nos desempeñamos sino también a nuestras vivencias cotidianas como madres, padres, e hijos/as: ¿Cómo se reconfiguran, en la contemporaneidad, las relaciones entre nuevas y viejas generaciones? ¿Cómo se expresan estas transformaciones en los ámbitos escolares? Y, finalmente ¿cómo las vivencian docentes y estudiantes?

Teniendo como horizonte estos interrogantes, que emergieron y se basan en investigaciones previas realizadas por integrantes del proyecto<sup>1</sup>, hemos recorrido un camino que nos ha llevado a recoger, cotejar e interpretar voces de docentes y estudiantes de escuelas medias, con la intención de reconstruir los sentidos que atribuyen a las relaciones intergeneracionales.

En el caso de los/as jóvenes (de entre 15 y 19 años) se analizó un corpus empírico constituido por setenta cuestionarios de frases incompletas y dos grupos de

1. Nos referimos a la tesis de maestría de Marisol Martín "Los sentidos de la escuela desde las representaciones de lxs sujetxs que cursan el último año del nivel primario" (FCEJS-UNSL, 2018). Y a la tesis doctoral de Gabriel Rosales "De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en San Luis-Argentina" (FCE-UMA, 2013).

discusión desarrollados con estudiantes que asisten a los últimos dos años de la escolaridad secundaria. En el caso de los/as docentes se trabajó con treinta y cinco cuestionarios de frases incompletas y narrativas pedagógicas. El trabajo de indagación se llevó a cabo en cuatro instituciones: un instituto privado laico y una escuela pública dependiente de la universidad, a las que asisten jóvenes de clase media-alta y media baja; una escuela técnica pública y una escuela secundaria nocturna, a las que asisten jóvenes de clase media-baja y de sectores populares<sup>2</sup>.

Como equipo de investigación, a estos primeros años de trabajo los hemos conceptualizado como “exploratorios”, en el sentido de que nos han servido para realizar un primer abordaje de la problemática en estudio. Nuestra intención fue comenzar a familiarizarnos con un tema cuya cabal comprensión exige, necesariamente, posteriores profundizaciones. En función de este abordaje procuramos seleccionar una muestra diversa, esto es: escenarios institucionales disímiles y sujetos provenientes de diversos sectores sociales. En este sentido quisiéramos que este trabajo sea leído como primer mapeo groso modo del tema que nos ocupa y, también, como apertura hacia los recorridos que vendrán.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Generaciones y RI

El modo en que se establecen los vínculos entre niños/as, jóvenes y adultos/as en los diferentes contextos sociales e institucionales en que se encuentran, no es una cuestión del orden de lo natural -es decir asociada a características esenciales e inmutables de las y los sujetos- sino que constituyen modalidades vinculares social e históricamente construidas. En otras palabras: es en el marco de procesos políticos, sociales y culturales más amplios donde se instituyen las coordenadas que devienen marco regulador de las posiciones subjetivas e intersubjetivas en las relaciones intergeneracionales. A preguntas como: ¿Qué es un niño/as, joven o adulto/a? ¿Cómo son, o deben ser, las relaciones entre ellos y ellas? ¿Cuál es la justificación de este ordenamiento? No se pueden elaborar respuestas por fuera de la historia; una historia que, vista con atención, muestra que las características y prácticas propias de estas edades, muchas veces naturalizadas, emergieron en contextos y procesos específicos y, por ello, tienden a mutar según cambian estos escenarios.

Desde la perspectiva de la sociología de la cultura, el concepto de generación da cuenta de este proceso de constitución de los grupos etarios enfatizando su anclaje social e histórico, antes que biológico. Esta noción alude, en primer lugar, a las condiciones históricas, políticas, sociales, económicas, tecnológicas y culturales de la época en que una nueva cohorte de individuos se incorpora a la sociedad; y, en

2. Siguiendo el criterio de ocupación/ingresos propuesto por Benza (2015) por sector medio alto nos referimos a dueños de pequeñas empresas, profesionales, técnicos calificados y jefes; por sector medio - bajo, a trabajadores no manuales de rutina (administrativos, de comercio, etc.); y por sectores populares a trabajadores manuales (calificados y no calificados) y beneficiarios de planes sociales.

segundo lugar, a las particularidades, singularidades o características específicas de las y los sujetos que forman parte de esa cohorte. En palabras de Margulis (2009):

Cada nueva generación se socializa en el tiempo que le toca nacer y vivir: internaliza los códigos de su tiempo (...) hace suyas y naturaliza formas de sensibilidad, ritmos, técnicas, gustos y valoraciones sin la carga de historia y de memoria con que aquellos que le precedieron en el tiempo fueron gestando las condiciones de emergencia de esos códigos. Cada generación habita una cultura distinta y presenta diferencias, grandes o sutiles, con las precedentes. Tales diferencias se concentran estratégicamente en los instrumentos con los que aprecia, percibe, conoce el mundo y construye la realidad. (p.110)

En tanto la producción social de generaciones está íntimamente vinculada a los ritmos en los cambios históricos, hay momentos en que las diferencias inter-generacionales son menores en tanto los sucesivos contextos de socialización de jóvenes, adultos/as y viejos no difieren en lo esencial. Momentos en los que, parafraseando a la antropóloga Margaret Mead (1971), el pasado de los viejos se replica en el presente y futuro de los jóvenes. Por el contrario, no es de extrañar que en épocas como la actual donde las transformaciones culturales y tecnológicas se suceden vertiginosamente, se amplíen las diferencias inter-generacionales produciéndose desencuentros entre sensibilidades disímiles.

Considerando la modernidad occidental capitalista, un momento de clivaje en los ritmos de diferenciación inter-generacional fue el período europeo de entreguerras. En ese momento histórico la irrupción traumática de nuevas tecnologías aplicadas, primero, al desarrollo armamentista y, posteriormente, a diferentes ámbitos de la vida social, implicó un fuerte proceso de ruptura y diferenciación entre las experiencias, saberes y sensibilidades de viejas y nuevas generaciones. Walter Benjamin (1998), entre otros, tematizó esa ruptura al señalar cómo las experiencias sociales acumuladas de las generaciones adultas movilizadas fueron desmentidas y devaluadas por el impacto de la guerra, lo que supuso una crisis en los procesos de transmisión cultural. Correlativamente, en el ámbito filosófico y sociológico, la categoría "generación" emerge en este contexto como parte del proceso de elaboración de esos cambios sociales e históricos (Bauman, 2007).

Desde mediados del siglo XX esta dinámica de diferenciación inter-generacional se ha profundizado. La emergencia en los países centrales de las culturas juveniles, y su posterior expansión a nivel mundial (Reguillo, 2012), implicó un paulatino proceso de deslegitimación de la autoridad cultural adulta. De modelos culturales adultocéntricos, se pasó a sociedades cada vez más juvenilizadas donde "lo juvenil" comenzó a funcionar como norma y modelo aspiracional para el resto de las edades. En este sentido, atendiendo a las dinámicas de transmisión cultural, estaríamos pasando a una cultura de tipo pos-figurativa, hegemónizada por la tradición y los saberes de las viejas generaciones; a una pre-figurativa, en que estas experiencias no poseerían relevancia ni legitimidad para guiar a las nuevas generaciones, a quienes les toca crecer en un mundo completamente distinto del que vivieron sus antepasa-



dos. Emerge la idea, al decir de Margaret Mead, de que “nada de lo que proviene del pasado es significativo y viable” (1971, pp.116).

Este nuevo escenario está implicando que las disparidades de poder inter-generacional tiendan a desaparecer y que el “entre” generacional se reconfigure. Ahora las pautas que organizaban tradicionalmente los vínculos viejos-jóvenes parecen resultar anacrónicas, al mismo tiempo que no se terminan de gestar nuevos códigos. En este marco, sin tener criterios de referencia claros, históricamente sedimentados, surgen situaciones de confusión e incertidumbre (Elías, 1997).

## 2.2. Codificación Escolar de la RI

La escuela es una construcción social específica de la modernidad occidental europea que se expandió a otras partes del mundo consolidándose como la forma educativa hegemónica (Pineau, 2006). Su institucionalización supuso el reclutamiento y encierro de infantes y jóvenes, proceso que no resultó fácil al principio, sino que fue necesario generar una alianza escuela-familia con garantía estatal, impuesta al comienzo por medios coercitivos y legitimada e instituida después, a partir de mostrar progresiva y públicamente bondades vinculadas al ascenso individual y al progreso social (Narodowski, 2006).

Al interior de la escuela se llevó a cabo un tipo particular de definición e institucionalización de las RI. Allí niños/as y jóvenes estaban, no tanto en función de sí mismos (sus historias, personalidades, deseos y necesidades), sino en su condición de alumnos/as: seres definidos por una triple minusvalía epistemológica, moral y operativa. Lo que los subordinaba necesariamente a las y los adultos que ocupaban el rol de docentes: sujetos autónomos y responsables reclutados por el Estado para guiarlos hace el camino de la mayoría de edad e introducirlos en el mundo político y productivo (Narodowski, 1994).

Considerando la conformación de los sistemas educativos modernos, esta codificación general va adquiriendo especificidades según los niveles. En el caso argentino, el nivel secundario -cuyo formato tradicional data de fines del siglo XIX- estuvo destinado a atender a jóvenes “herederos” de las élites económicas y políticas de la época y a “becarios” de clases medias en ascenso. Estructurado en función de una lógica excluyente, selectiva y meritocrática -que impregnaba los aspectos pedagógicos, curriculares, institucionales, etc.-el objetivo del nivel era abrir el paso de los “jóvenes meritorios” hacia los estudios superiores o las burocracias de los nacientes Estados nacionales.

Desde mediados del siglo XX se comienza a verificar un lento pero sostenido camino hacia la masificación de este nivel. Esto implicó, por un lado, el aumento significativo de la cantidad de escuelas secundarias en nuestro país y, por otro lado, la inclusión/reclusión de nuevos sujetos, esto es: jóvenes de sectores populares. Sujetos que, vale destacar, no tenían las características sociales y culturales del estudiante arquetípico en función del cual se estructuraban las prácticas pedagógicas del nivel.

El corolario de este proceso histórico estuvo dado por la sanción, en el año 2006 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, mediante la cual se estableció la obligatoriedad de la escolaridad secundaria entre los doce y los dieciocho años.

Este hecho terminó de hacer explícita una colisión entre mandatos contradictorios que tensionan la cotidianeidad de estas escuelas. Por un lado, una lógica institucional excluyente y selectiva, por el otro un mandato de inclusión pedagógica y social a través de la sanción de la obligatoriedad. Todo ello agravado por el hecho de que la mayoría de la/os jóvenes que se incorporaron al nivel -especialmente a partir de la década del 90- provienen de contextos directamente vulnerados por las políticas neoliberales que se aplicaron en nuestro país, cuyo efecto más dramático ha sido -está siendo- la profundización de las desigualdades económicas y culturales con la consecuente pauperización material y simbólica que ello conlleva. Proceso este que afecta no sólo a las y los estudiantes, sino también a las escuelas y a la/os docentes.

Si, como lo hemos desarrollado hasta aquí, asumimos que las figuras del docente-alumno/a y las características propias de la relación pedagógica que se teje entre ellos/as, son expresiones de los modos más generales en que la modernidad occidental capitalista definió las relaciones inter-generacionales, podemos entender que estas transformaciones tocan la médula de los procesos educativos formales tal y como los conocemos.

Si los parámetros normativos tradicionales para nombrar y nombrarse en tanto niño/a, joven (alumno/a) o adulto/a (docente) resultan, sino anacrónicos, problemáticos; creemos que es relevante preguntarnos por cómo viven la experiencia de transitar por esos lugares las y los sujetos concretos que habitan nuestras instituciones educativas; y cómo re-construyen el papel que ocupan en tanto alumnos/as o educadores/as. Esperamos que indagar sus experiencias nos ayude a vislumbrar cómo se dibujan en la actualidad los vínculos inter-generacionales y pedagógicos.

### **3. RELACIONES INTER-GENERACIONALES / PEDAGÓGICAS: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES**

En este apartado intentaremos explicitar nuestro análisis de las RI en las que estudiantes y docentes se encuentran involucrados/as, desde los sentidos que atribuyen a sus experiencias. Como adelantamos en la introducción la estrategia analítica que seguimos fue, en una primera etapa, profundizar en los puntos de vista de educadores/as y estudiantes por separado (Autores, 2018; 2019). Luego, en un segundo momento, cruzamos las perspectivas de estos actores con la intención de entrever puntos de contacto y divergencia.

En el caso de los/as jóvenes (de entre 15 y 19 años) se analizó un corpus empírico constituido por setenta cuestionarios de frases incompletas, en los que volcaron sus primeras significaciones acerca de nuestro objeto de estudio y dos grupos de discusión desarrollados posteriormente con estudiantes que asisten a los últimos

dos años de la escolaridad secundaria, que permitieron profundizar en los primeros emergentes.

En el caso de los/as docentes, los datos se construyeron en base a dos herramientas: en primer lugar treinta y cinco cuestionarios de frases incompletas mediante los cuales caracterizaron los vínculos que establecen con sus estudiantes a partir de algunos enunciados disparadores elaborados por el equipo de investigación. En segundo lugar, partiendo de esta primera aproximación, se les solicitó a estos mismos docentes que construyeran narrativas de situaciones pedagógicas donde ampliaron y concretaron los análisis y descripciones de algunos núcleos de sentido emergentes de los cuestionarios.

Del análisis realizado construimos tres categorías que, a nuestro criterio, sirven para describir núcleos de sentido básicos desde dónde los/as sujetos “leen” sus vínculos. Son categorías emergentes en tanto no constituyeron esquemas de acercamiento a priori adoptados para describir las RI en estudio, sino que surgieron en el proceso de análisis y las postulamos como un primer criterio ordenador que nos posibilita aprehender lo que las voces de docentes y estudiantes sugieren respecto de sus vínculos.

En efecto, cuando docentes y estudiantes describen sus relaciones hacen alusión a una multiplicidad de vivencias, situaciones y juicios de valor acerca de las mismas que, en principio, se podrían sintetizar en tres dimensiones: una Dimensión Institucional que incluye alusiones a cierta configuración que, a su juicio, adquieren o deberían adquirir las RI que los convocan; y las Dimensiones Pedagógica-Didáctica y Personal-Afectiva, donde agrupamos alusiones que dan cuenta de algunos elementos puestos en juego en la relación.

Entendemos que, si bien estas dimensiones no dan cuenta de la complejidad y diversidad de los sentidos puestos en juego por las/os sujetos en sus singularidades, si tienen una doble utilidad en términos analíticos y metodológicos. Por un lado, funcionan como primer criterio ordenador para organizar la complejidad de lo que en ese “entre” se pone en juego. En segundo lugar, permiten una aproximación comparativa de perspectivas diferentes que, en función de los criterios ordenadores propuestos, posibilita poner en escena un diálogo en torno a temáticas comunes.

### 3.1. Dimensión Institucional

Un primer aspecto que nos parece interesante de caracterizar respecto de cómo docentes y estudiantes entienden sus vínculos es el lugar que le atribuyen a la institución en su configuración. En concreto aludimos a la creciente dificultad que parece tener la institucionalidad escolar para dar forma eficazmente a las interacciones docente – alumno, particularmente en relación a tres aspectos que aparecen con frecuencia en el discurso de los actores: el problema de la jerarquía/ horizontalidad; el problema de la formalidad/informalidad; y el problema de la unidireccionalidad/reciprocidad.

Vale aclarar que mencionamos estas cuestiones como problemas en tanto parecen emerger como tensiones no resueltas, como preguntas que se formulan los actores respecto de la naturaleza de sus vínculos, antes que como respuestas acabadas. En este sentido es posible hipotetizar que estaríamos en un interregno entre una modalidad vincular tradicionalmente instituida que se estaría desdibujando, y modalidades vinculares emergentes que no se terminan de consolidar.

En efecto, en el devenir de la escolaridad moderna las relaciones pedagógicas fueron institucionalizadas como jerárquicas, formales y unidireccionales; respecto de esta configuración se estarían produciendo desplazamientos irresueltos. Diversas investigaciones, provenientes del campo de la sociología de la educación y de la historia de la educación, han aludido al hecho de que la modernidad formateó o instituyó el vínculo pedagógico de un modo específico, diferenciándolo de las relaciones entre infantes/jóvenes y adulto/as que acontecían por fuera de la escuela.

Dubet (1996) plantea que las sociedades occidentales resolvieron la socialización de las nuevas generaciones mediante la estrategia de poner en juego un “programa institucional” que dio forma al funcionamiento de la escuela. Este programa -cuyo formato es recuperado por los Estados Nacionales de las organizaciones eclesíásticas- tenía una eficacia simbólica que le permitía transformar procesos de socialización en instancias de subjetivación, transformando normatividades sociales en rasgos identitarios. Esto implicaba, entre otros aspectos, la regulación de la modalidad vincular que se tejía entre docentes y estudiantes. Esta regulación se concretaba en la definición explícita e implícita de roles (conductas esperables para unos y otros) y un estatus jerárquicamente diferenciado a favor del docente, con la correlativa obligación de obedecer por parte del alumno. Todo ello atravesado por un tono predominantemente formal en el trato puesto en evidencia, como lo ha señalado perspicazmente Antelo (2001), en un particular uso del lenguaje que, a la hora de referirse a los estudiantes, priorizaba el apellido por sobre el nombre, el “usted” por sobre “vos”, el “señor” o “señorita”, etc. Indicadores lingüísticos que señalizaban un hecho asumido cabalmente por jóvenes y adultos/educadores: cuando se estaba en la escuela, los vínculos se definían en sus propios y distintivos términos.

Por otra parte, desde la historia de la educación, también se ha tipificado este fenómeno de codificación vincular. Narodowski (2005), siguiendo las reflexiones de Foucault, plantea que a la escuela es posible leerla como un sistema de lugares fijados en función de ficciones políticas y epistemológicas que les otorgan consistencia:

*Lugar* remite tanto al conjunto de supuestos que acompañan un modo posible de habitar un espacio, la escuela, como a la posición que a cada uno se le asigna en el entramado de las tecnologías de poder que los dispositivos escolares habilitan (...) Así, los lugares que en la escuela pueden ocuparse, efectos móviles de relaciones de poder, delimitan terrenos de posibilidad (...). La escuela como sistema de lugares supone entonces que maestros, alumnos y familias, están en gran medida sujetos a una realidad guionizada, o al menos delimitada, por unas líneas de poder que los trascienden (p. 144)

Retomando los aportes de estos autores, podemos decir que cuando hablamos de dimensión institucional de las RI estamos haciendo alusión a su carácter de vínculos organizacionalmente regulados, o bien a su carácter de lugares históricamente guionados. Estas perspectivas son particularmente útiles en tanto posibilitan inscribir las alusiones realizadas por docentes y estudiantes en cuanto a la “configuración” de la RI que los reúne en un devenir histórico. Un devenir caracterizado, como lo señalan Dubet y Martucheli (1996), por la crisis o pérdida de eficacia simbólica del programa institucional para formatear vínculos pedagógicos que “deben ser reconstruidos cotidianamente a partir de elementos que no son naturalmente acordados” (p. 60). O bien, siguiendo la teorización de Narodowski (2005), de una transformación en el paisaje escolar, en los lugares socialmente guionados que lo caracterizaban.

Vamos, ahora, a las palabras de las/os sujetos.

Con frecuencia se repiten en los testimonios de las y los jóvenes menciones a la jerarquía propia del vínculo pedagógico. Estas menciones parecen plantear, en principio, una cierta tensión respecto de la asimetría tradicional de la relación docente-alumnos. Decimos tensión porque lo que aparece es una perspectiva crítica de la misma que no se resuelve, necesariamente, en el reclamo de una horizontalización plena.

La crítica de la asimetría aparece en varios sentidos. En algunos casos por la jerarquía en sí misma, por ejemplo cuando señalan: “no me gusta que [los profesores] se distancien del alumno evidenciando su poder sobre nosotros” (15SMF)<sup>3</sup>. En otros, no tanto por la jerarquía en sí misma sino por los efectos de esta en términos de la inferiorización sentida por el/la estudiante: “[Los profesores] te miran de arriba y te hacen sentir menos” (27SMF). Y en otros casos la crítica se plantea por el modo en que se asume la jerarquía, en el sentido de que se la evalúa como un “abuso de autoridad” (13SMF).

Si bien estos señalamientos predominan, la crítica no parece ser total sino matizada. Aunque parecen, en general, ser reacios a la superioridad de sus docentes, algunos/as estudiantes entienden que el vínculo tampoco puede resolverse en términos de una simetría plena: “...algunos [profesores] se ponen como amigos y no saben llevar al curso, eso no puede ser, un profesor no es igual que nosotros” (5F).

Por otra parte, al igual que la jerarquía, la formalidad de la relación también aparece tensionada. Nos referimos a los códigos de trato que, tradicionalmente, funcionaban como norma a seguir para las relaciones docentes - alumnos. Esto implicaba que la interacción era entre roles institucionales con status diferenciados, antes que entre personas. En tensión con esto los y las estudiantes parecen reclamar, por un lado, mayor cercanía y personalización pero, al mismo tiempo, matizada por cierta distancia formal: “...podemos hablar de algunas cosas que nos pasan, pero hay un límite de confianza entre el/a profesor/a y la alumna...” (1IF). O bien: “[El profesor

3. El sistema de codificación refiere: número del sujeto, iniciales del nombre de la institución educativa y género.



debe] interesarse por nosotros, ser atento y cercano, aunque siempre respetando la distancia alumno-profesor" (13SMF).

Finalmente, un tercer eje de tensión expresado en las voces de las/os estudiantes se focaliza en la unidireccionalidad del vínculo. Se trata del cuestionamiento a un tipo de relación que se caracterizó, históricamente, por poner al docente en el lugar de un mando sin concesiones. Hoy en día esto pareciera estar mutando a relaciones que se rigen por un criterio de mayor reciprocidad: "Los profesores deben tener respeto, al igual que los alumnos hacia ellos." (6SMF); "... ellos [los profesores] mandan, pero los alumnos también somos autoridad en la escuela" (5IF).

A diferencia de lo desarrollado anteriormente, cuando las/os docentes refieren a los aspectos institucionales involucrados en las RI lo hacen, mayormente, en términos de déficit. En sus palabras la institución aparece, por un lado, como condicionante negativo de los vínculos debido a las formas que adquiere la organización escolar; por otro lado, aparece como problema debido a la relativa incapacidad institucional de regular, encauzar, contener, limitar las conductas estudiantiles.

Respecto del primer punto plantean que el tiempo compartido con sus estudiantes es fundamental pues constituye una condición de posibilidad de RI más profundas, producto de un conocimiento más personalizado. En sentido inverso, destacan que cuando tienen muchas horas dispersas en diversas instituciones y comparten escaso tiempo con algunos grupos, las RI se tornan complejas y difíciles:

Muchas veces me frustra saber que hay niños con los que no puedo generar una mayor relación por cuestiones de tiempo y burocracia escolar. Me frustra la falta de tiempo porque siempre me siento que corro a través de las distintas actividades escolares y esto no me permite conectar con todos ellos. (S20)

Asimismo, la variable cantidad de estudiantes por curso es identificada como un fuerte condicionante. En sus relatos caracterizan como más conflictivos los vínculos en cursos más numerosos, a diferencia de cursos más pequeños en donde el armado de vínculos personales y profundos pareciera ser más factible.

En cuanto a la institucionalidad como problema, unos de los ámbitos recurrentes donde se manifiesta este déficit es el aula. En efecto, el aula es con frecuencia escenario de situaciones conflictivas donde las y los docentes ven jaqueada la jerarquía propia de su estatus y la potestad de imponer pautas de conducta unidireccionalmente. En esta dinámica, la experiencia de sentirse "irrespetado" deviene en frustración y desconcierto:

...lo reté por tirar al suelo a una compañera y pegarle una patada. Amagó a golpearme. Me hizo sentirme irrespetada y tuve ganas de golpearlo, lo cual no hice (...). Me frustra no poder llegar a hacerles entender ciertos hábitos de comportamiento, porque no pueden aprender por no lograr que me obedezcan al pedir silencio o que no se golpeen entre ellos. (S16)

Ante la ausencia de normas instituidas y reconocidas por el estudiantado, gran parte del desafío pedagógico de las y los docentes parece pasar por construir in situ las reglas, normas, “códigos” o límites que han de regir sus interacciones. Hacerlo implica trascender la frustración, dejar de lado la dinámica de unidireccionalidad y entrar en procesos de negociación recíproca para poder enseñar:

Me siento bien porque hemos establecido entre nosotros ciertos códigos. En mis horas compartimos mucho: risas, cantos, bromas (pesadas y no), pero saben que siempre hay un límite que no pueden atravesar. Me muestro duro y después aflojo. Eso me funcionaba, al menos hasta hace algunos años. (S17)

Esta dificultad de establecer consensos institucionales básicos que sean respetados por los diferentes actores no se presenta sólo en el aula sino que se extiende a los vínculos con otras/os docentes y directivas/os. Si bien nuestro foco de análisis no está en los vínculos al interior del cuerpo docente, nos parece importante mencionarlo porque, desde la interpretación de las/os docentes los problemas en el aula se vinculan con desacuerdos más amplios que se dan entre colegas y directivas/os que dan cuenta de la crisis institucional de los marcos que regulaban las relaciones. En ese sentido, aparecen con frecuencia sensaciones de “falta de respaldo”, “desautorización”, entre otras:

Lo que más me frustra es la disparidad de criterios, a veces insalvable, con mis colegas; más que con los chicos y chicas. Muchas veces me siento sola institucionalmente y percibo injusticias a partir de criterios pedagógicos de las autoridades. (S22)

En mis años de docente he tenido varias decepciones por parte de los directivos y padres. Experiencias que no edifican ni ayudan a que la educación mejore (...). Durante una jornada acordamos y quedamos en que los alumnos sólo podían salir del aula cuando necesitaban ir al baño... Pasó un breve tiempo, y estando en una clase permití a dos alumnas ir al baño... Al rato ingresan y detrás de ella la directora con mala cara y malos gestos. Inmediatamente comienza a gritar desde la puerta delante de los niños asegurándome que había cometido una irresponsabilidad... Me sentí mal y desautorizada completamente. (S9)

También, con menor frecuencia, aparecen menciones al entramado político – institucional más amplio, particularmente el papel del Estado, haciendo énfasis en la ausencia de respaldo por parte del mismo y en el lugar de “soledad” en que queda la docencia:

Me frustra la desprotección del alumno/docente porque el sistema educativo provincial y nacional no acompaña, no se compromete. Muchos docentes son ‘Don Quijote’. (S5)

En síntesis, si se consideran las experiencias de ambos colectivos respecto de la dimensión institucional de sus vínculos, estaríamos ante posiciones disímiles frente a un escenario común marcado por la pérdida de eficacia simbólica de la institución escolar o, en palabras de Dubet (2006), crisis del programa institucional. En este

sentido, la primera cuestión a resaltar es que, tanto para docentes como estudiantes, esta crisis parece efectivamente acontecer y se manifiesta en el desdibujamiento de la regulación y la re-configuración de los lugares que guionaban sus interacciones. No obstante esto, es posible identificar diferencias significativas en el modo en que unos y otros tramitan y transitan este escenario.

En las/os docentes la sensación predominante parece ser frustración por las dificultades que una organización del trabajo escolar caracterizada por la fragmentación espacio-temporal y grupos con una ratio elevada de estudiantes, supone para tejer vínculos profundos. Por otra parte, también aparece una sensación de carencia o déficit institucional asociado a la escasa efectividad de las normas escolares para encauzar conductas. También hay que mencionar aquellos testimonios que nos hablan de que, ante este escenario de tendencial des-institucionalización, lo que queda como desafío es construir la normatividad in situ. Como lo ha señalado Dubet (2006), en un escenario poco regulado el trabajador debe construir, día a día, las condiciones o el orden que haga posible ejercer su oficio.

A diferencia de esto las/os estudiantes parecieran enfocar el problema desde otra perspectiva. Sus palabras también aluden a un escenario en transformación dónde las coordenadas que antaño definieron la configuración de las RI en términos de jerarquía, formalidad y unidireccionalidad, aparecen cuestionadas. No obstante esta crítica no se resuelve en total impugnación sino que se encuentra mediatizada y matizada por un “pero” que sugiere interesantes indicios para reinventar el vínculo. Ni jerarquía inferiorizante, ni horizontalidad que des-responsabilice al docente del lugar que debe ocupar; trato de confianza y afecto, pero con el cuidado propio del respeto; legitimidad para direccionar el vínculo sujeta a un pacto de reciprocidad.

### 3.2. Dimensión Pedagógica-Didáctica

Hasta aquí trabajamos aspectos que hacen a la configuración institucional de las RI, ahora nos centraremos en uno de los aspectos básicos que se pone en juego en ese vínculo: lo pedagógico-didáctico. Como se verá, las tensiones anteriormente descritas adquieren concreción en ciertos reclamos efectuados por las/os estudiantes respecto de la consideración de sus procesos de aprendizaje y algunas dificultades mencionadas por las/os docentes para desarrollar sus prácticas de enseñanza.

Del lado de los/as estudiantes, una de las primeras exigencias que surge con gran vehemencia es la necesidad de que sus docentes hagan todo el esfuerzo posible con sus clases para que ellos/as logren comprender. “Ellos [los profesores] tienen que explicar hasta que el alumno entienda” (21SMF), señalan. Correlativamente emerge la queja por los docentes que no consideran sus procesos de comprensión, ya que esto constituye para ellos/as un “deber ser” de la enseñanza: “...los profesores deberían dejar de poner excusas para explicar bien, para que nosotros entendamos, ¿no? Tienen que enseñar cómo se debe” (43IM).

Como se puede observar, desde la perspectiva de estos/as jóvenes, el criterio de valoración última de las explicaciones (de las prácticas de enseñanza, podríamos agregar) pasa por el impacto en sus procesos de comprensión: “Me gusta cuando [los profesores] saben por dónde va nuestra cabeza, y de ahí nos explican...” (9IF), señalan. En coherencia con este pedido de ponerlos en el centro de la explicación, también surge una demanda hacia los docentes de cierta empatía o comprensión por sus tiempos de aprendizaje y su situacionalidad vital/social: “[Los profesores] tiene que entender que estamos atravesados por conflictos” (12SMF). “Me gustaría que [los profesores] entiendan que a veces nos cuesta, que tardamos con la materia, y no nos quieran meter todo rápido” (3IF).

Asimismo -y en esta tónica de concebirse como referentes últimos de la enseñanza- surgieron voces que demandan contenidos curriculares que tengan algún tipo de sentido para ellos y ellas. Entendiendo sentido como utilidad concreta: “... tendrían que enseñarme algo que me vaya a servir que me sea útil” (3IF). O bien como relación de los contenidos con su cotidianidad: “Me gusta que relacionen su contenido con actividades de la vida, así es más fácil hacerse idea” (5LF).

Otro aspecto interesante mencionado por las/os estudiantes respecto del conocimiento, es la importancia y los efectos que tiene en ellos/as que el propio docente se encuentre apasionado con aquello que enseña, “Algunos profesores empapan el gusto por el contenido y dan ganas de estudiar” (10SMM). Lo que pareciera aludir a una dimensión oculta que se juega en la enseñanza, ligada a una transferencia que genera, en términos de Recalcati (2017), arrebató erótico.

Por su parte, del lado de los/as docentes podemos decir que significan y valoran los aspectos pedagógico-didácticos de forma diferente, como una suerte de dispositivo “técnico” desde el cual la relación intergeneracional se diseña y funciona en la medida en que el otro polo del vínculo responde a los aspectos esperados e ideados previamente al momento del encuentro. Sus expectativas parecieran estar ligadas, fundamentalmente, al cumplimiento de la tarea, la participación, el interés en la clase, los logros y aprendizajes alcanzados. Cuando esto no sucede, cuando esa secuencia lineal no se da, deviene la frustración

Con alumnos de 1º, 2º y 5º año consigo buenos resultados académicos, las clases se desarrollan sin conflictos, hay predisposición (...), alcanzo los propósitos planificados. (S1)

[Las clases] son frustrantes por no poder aplicar totalmente las secuencias didácticas que he ido planificando. (...) permanentemente se crea una tensión entre sus habituales conductas dispersivas y los ritmos de aprendizaje que deberían alcanzar...” (S 23)

Esta caracterización de la práctica en términos lineales, la valoración de la misma cuando se desarrolla “armónicamente” y la consiguiente frustración cuando emerge el conflicto, parece emparentarse con una concepción abstracta del estudiante que lo define en términos de una “deber ser”:

...Un alumno DEBERÍA ESTUDIAR, RESPONSABILIZARSE, SER ALUMNO [mayúsculas en el original] porque el objetivo de la escuela es informar, formar, educar, enseñar. (S21)

En este sentido tiende a establecerse una polarización entre los pocos estudiantes que se acercan a esta caracterización, y los muchos que se alejan de ella. La frustración o el desencuentro en la relación intergeneracional para la/os docentes, aparece cuando el otro polo del vínculo no cumplen bien su “función de alumna/o” en tanto no responden con motivación, interés, compromiso, estudio, dedicación a las propuestas pedagógicas presentadas.

...Los estudiantes solo piensan en terminar la clase, no tienen objetivos de vida y el aprendizaje les cuesta (...) se presenta en ellos un desinterés en sus perspectivas como alumnos (...). Todo lo copian desde internet, no se esmeran en pensar nada, quieren lo rápido y fácil. (S21)

De lo hasta aquí desarrollado respecto de esta dimensión, varias cuestiones nos parecen importantes de resaltar. En primer lugar el desencuentro básico que emerge entre estudiantes que reclaman unas prácticas de enseñanza centradas en ellos/as, sus necesidades cognitivas, tiempos de aprendizajes y situacionalidades vitales-sociales. Y unas prácticas de enseñanza, enunciadas por las/os docentes, pensadas en función de la aplicación de una lógica lineal que, en general, no parece plantearse el problema del “otro” o, al menos, no como un componente central de la misma. Una práctica pensada unidireccionalmente para un escenario áulico supuestamente armónico, pero que se encuentra permanentemente asediado por el conflicto. Respecto de este punto, y su relación con la tradición pedagógica moderna, plantea Narodowski (2016):

...la tradición pedagógica moderna aspiraba a montar un escenario ordenado y armónico por medio de la acción pedagógica de un docente que ejerce un método didáctico voluntario y racional; un mundo adulto que ordenaba el mundo infantil y adolescente. Hoy esta pretensión resulta, cuanto menos, nostálgicamente ambiciosa y melancólicamente omnipotente a la luz de sus pobres resultados históricos. Y su persistencia entre educadores y pedagogos no puede ser explicada de otra forma que por medio de una remisión neurótica como respuesta ineficaz a las constantes frustraciones que la realidad de las aulas les impone a las viejas ínfulas pedagógicas de llevar orden a todo. (p.202)

En espejo con este desencuentro, surge también la discordancia de concepciones respecto del sujeto destinatario de la enseñanza. A partir de las voces de los/as docentes es posible reconstruir una mirada de los jóvenes predominantemente esencialista y cristalizada. Una caracterización posicionada en la falta, en lo que “no” tienen, en lo que “no” son en tanto no cumplen con las características del alumna/o que se espera en las escuelas. En este sentido, se podría hipotetizar, tanto las voces que adjetivan de forma positiva como negativa a las y los estudiantes, dan cuenta de que las relaciones intergeneracionales están mediadas por representaciones que se



configuran desde la lógica de lo esperado en el modelo de la escuela moderna. Esto es que “sean alumna/os” en tanto que ordenada/os, respetuosa/os, que respondan consignas, lean, participen, muestren interés ante las propuestas pedagógicas. Es decir que se espera se ajusten a un canon escolar posfigurativo, y muestren actitudes de obediencia ante el adulto/a educador/a.

Esta perspectiva contrasta claramente con cómo se conciben a sí mismos los/as estudiantes: sujetos sociales cuyas necesidades y expectativas no se dejan encorsetar con facilidad en el “rol” del alumno esperado. Como lo ha señalado Dubet (2006) la pérdida de eficacia de la institucionalidad escolar también se verifica en el hecho de no poder dejar “por fuera” el componente social, ni subordinarlo a los rótulos institucionales. Lo social y lo personal tienden a imponerse respecto de la impersonalidad propia del rol. Por ello, atendiendo al crecimiento del canon cultural pre-figurativo, los jóvenes pujan por tener injerencia en la definición de lo pedagógico concebido en términos menos unidireccionales, en tensión con las jerarquías establecidas y más sujeto a una lógica reciprocidad que contemple sus demandas como condición de posibilidad para hacer posible las prácticas de enseñanza.

### 3.3. Dimensión Personal-afectiva

Como lo venimos sugiriendo, además de lo estrictamente pedagógico, otro aspecto que cobra creciente relevancia en las RI, es lo personal-afectivo. En su configuración tradicional la escolaridad secundaria estructuró la relación pedagógica en términos de una distancia formal entre docentes y alumnas/os. En este contexto las modalidades de trato perdían de vista la singularidad biográfica e histórica de los sujetos, considerándolos en función de papeles universales o abstractos que los trascendían. En contraposición a esto, en este secundario masificado de las primeras décadas del siglo XXI, parece cobrar un lugar central la dimensión personal - afectiva en las RI; deseos, necesidades, situacionalidades vitales de docentes y estudiantes irrumpen reconfigurando la cotidianeidad escolar.

El mundo educativo está plagado de emociones. Las escuelas son espacios donde conviven muchas personas durante un tiempo prolongado y es imposible que esos vínculos se mantengan en un terreno desafectivizado. En este sentido el componente afectivo constituye una cualidad propia de los vínculos intra e intergeneracionales, una invariante antropológica de las relaciones humanas. Esta inevitabilidad de los afectos implicó que históricamente se instauraran modalidades de aplazamiento, regulación y producción de lo afectivo.

En las escuelas de hace un siglo atrás, por ejemplo, la regulación de la afectividad propia de la relación docente-estudiantes operaba en función de, por lo menos, dos estrategias. Por un lado la hegemonía de la pedagogía positivista de raigambre kantiana implicó que, en la definición del vínculo pedagógico, ocupara un lugar central la racionalidad como modo de domesticación de las pasiones. Pasiones que, según Dussel, constituían una amenaza velada no solo por su potencial peligro para la ra-

cionalidad u objetividad que debían primar, sino también en tanto se creía formaban parte de la influencia perniciosa de un colectivo docente mayormente feminizado, “cuya tendencia natural a la frivolidad, la debilidad y la excesiva ternura, traería aparejada una formación débil, tonta y salvaje” (Dussel, 2006, pp.146). Por otra parte la concepción del docente como burócrata estatal, implicaba la priorización de un ethos caracterizado por el apego frío a los procedimientos, la obediencia a la autoridad instituida, el respeto de la normatividad abstracta, etc. Como se sabe, para Weber un buen burócrata era aquel que actuaba “sine ira et studio”, sin amor ni parcialidad.

Esta domesticación de lo emocional vía racionalidad y burocratización ha cambiado en las últimas décadas. La afectividad cobró protagonismo y legitimidad en los vínculos escolares. Hoy, por ejemplo, es señal de ser buen profesor “querer a los alumnos”, y la idea de “amor al estudiante” parece conjugarse en sentido imperativo. Si hace unas décadas los mandatos sociales iban en torno a ser obedientes y disciplinados, hoy se nos pide liberar nuestros “yoes” y expresarnos para ser auténticamente “nosotros mismos”. En este sentido, tanto docentes como estudiantes no somos ajenos a estos mandatos de época: sentir, intimar, desinhibirse, acortar distancias y generar espacios de encuentro e intimidad (Abramovski, 2010).

En consonancia con este mandato de época las y los estudiantes entrevistados, en general, valoran cuando las relaciones con sus docentes incluyen la posibilidad de establecer un intercambio que exceda lo académico: “...me gusta que hablen [los profesores] de temas personales” (17SM). En este marco, les reconocen a algunos de sus docentes cierto saber de la experiencia vivida que los lleva a considerarlos referentes a quienes acudir por consejos: “Un profe re buena onda, nos aconsejaba un montón, si teníamos un problema le podíamos contar” (1IF).

Por otra parte para estos/as estudiantes también resulta muy importante que sus docentes sean alegres y “buena onda” en oposición a aquellos “malagestados”, puesto que consideran que el humor afecta las RI así como el clima áulico en que se desarrollan las prácticas pedagógicas. A partir de sus voces podemos decir que el sentido del humor del docente y la capacidad de imprimir alegría a la dinámica de las clases es un atributo que consideran fundamental para establecer un buen vínculo.

También, como sugerimos anteriormente, para las y los jóvenes resulta crucial la mirada que les devuelven los docentes respecto de ellos mismos y sus capacidades. En este sentido, que no depositen confianza o tengan un trato desvalorizador provoca sentimientos de incapacidad, inseguridad, inutilidad: “No me gusta que nos traten como si fuéramos tontos, nos hacen sentir incapaces e inseguros.” (2IF);

Finalmente, al igual que en las dimensiones precedentes, este reclamo por incorporar lo personal afectivo a las RI si bien resulta claramente mayoritario, no es unívoco ya que también hay estudiantes que manifiestan su deseo de que el vínculo se mantenga en el plano formal: “Para mí en la relación con los profesores hay que ser alumno y profesor, nada más. Que den la clase y no meterse tanto” (GDM).

En el caso de los/as docentes, en su mayoría tienden a señalar que las RI que establecen con sus estudiantes son movilizantes e intensas emocionalmente. Para algunas/os la dimensión afectiva del vínculo cobra un lugar central, en tanto se transforma en el leitmotiv del trabajo al punto de desplazar lo pedagógico-didáctico:

Lo que más disfruto es de los momentos compartidos a través de charlas, desayunos, de sus demostraciones de afecto (...). Un profesor debería escuchar y observar más, preocuparse por su ser "persona". (S14)

... siempre me he centrado más en la persona y no tanto en los contenidos. He tenido años en que me dediqué trimestres enteros más a "contener" que a dar contenidos... (S17)

Por otro lado, estableciendo un matiz con lo precedente, también encontramos núcleos de sentido que aluden a lo personal-afectivo no como un objetivo en sí mismo sino como un camino de ingreso posible al universo juvenil, un medio que posibilita abordar la tarea de enseñanza y aprendizaje:

...Mantener un clima cálido y tratar de conocerlos sin invadir su vida porque un buen clima los ayuda a cumplir con sus tareas y escucharlos ayuda a saber qué les pasa fuera de la escuela. (S4)

Como se puede observar, en el marco de las transformaciones institucionales, sociales y culturales a las que venimos haciendo referencia, lo personal-afectivo cobra una centralidad en la relación pedagógica. Centralidad que es destacada tanto por docentes como estudiantes. Al parecer unos y otros demandan, por diferentes motivos, que lo personal tenga su lugar en el vínculo. Las/os chicos porque encuentran un ámbito dónde compartir vivencias, problemas que los atraviesan y, por otro lado, un referente adulto/a ante quien compartirlas. Las/os docentes como un modo diferente de ejercer su papel a través de la contención afectiva; o como un modo de hacer posible, de generar las condiciones, para desarrollar sus prácticas de enseñanza. En cualquier caso, y a diferencia de lo que mencionábamos en la dimensión pedagógica – didáctica, aquí pareciese estructurarse un encuentro entre expectativas recíprocas.

Si bien esta preminencia de lo afectivo resulta mayoritaria en las perspectivas docentes y estudiantiles analizadas, como ya mencionamos también hay quienes, de un lado u otro, reivindican RI despersonalizadas. Estas posturas las hemos encontrado de manera predominante en las escuelas dónde asisten estudiantes de clase media-alta y con perfil más academicista (como es el caso de la escuela dependiente de la universidad). Si bien no podemos asegurarlo, quizá la centralidad de lo afectivo también está influenciada por el factor socio-económico, en el sentido de que los discursos que demandan u otorgan afecto o contención predominan en escuelas atravesadas por desigualdades socio-educativa.

Para cerrar este apartado nos gustaría detenernos sobre dos aspectos de los vínculos entre enseñanza y contención o cuidado que nos parecen críticas. Un pri-

mer aspecto que llama la atención en el discurso de los/as docentes es cómo estas prácticas aparecen dicotomizadas: contención versus contenido; o bien, contención como medio para posibilitar la enseñanza. En ese sentido resulta interesante preguntarse ¿Es el único modo de pensar la (des)articulación de estas prácticas? Respecto de este punto plantea Antelo (2005)

Enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente (...) No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse para mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. (p. 36)

Otra cuestión a tener en cuenta son los lugares que ocupan docentes y estudiantes en tanto “sujetos” y “objetos” de cuidado. Sobre todo teniendo en cuenta las relaciones que se establecen entre cuidado y caridad, entre contención y pobreza. Atendiendo esta tensión señala y se interroga Dussel (2006):

A veces, el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior ¿Puede haber cuidado sin dignidad del que cuidamos? ¿Qué lugar le damos al otro en la acción de cuidado? ¿Puede haber formas de cuidado más igualitarias, más democráticas y más productivas en términos del conocimiento? (pp. 148)

#### 4. CONCLUSIONES

Pues que las fronteras que separan a las generaciones no están ni pueden estar claramente definidas, que no pueden dejar de ser ambiguas y que no pueden pasarse por alto y, aún menos, ignorarse. Es necesario dibujarlas y respetarlas, argumentarlas y probar su legitimidad (Bauman, 2007, p. 112)

En este trabajo hemos tratado de dar cuenta de los interrogantes centrales que han orientado nuestra práctica investigativa y algunos avances de la misma. Esta aproximación exploratoria al problema nos permite desarrollar algunas afirmaciones, a la vez que mantener abiertos varios interrogantes.

Partimos de considerar dos hipótesis teóricas e históricas apoyados en los aportes de Mead (1971) y Elías (1997). Nos referiremos a la idea de que estaríamos en una cultura prefigurativa donde las experiencias adultas carecerían de valor y legitimidad para las nuevas generaciones; y la tesis acerca de la progresiva horizontalización de las relaciones de poder intergeneracional. Si bien adscribimos, en términos generales, a estas hipótesis, la información producida a lo largo de la investigación nos obliga a matizarlas o al menos considerarlas como un proceso no exento de contradicciones.

Parece evidente que las RI en las instituciones educativas analizadas se encuentran atravesando un proceso de transformación respecto de sus modalidades tradi-

cionalmente instituidas. La jerarquía, unidireccionalidad, y formalidad que resultaban características del vínculo docente-estudiante estarían mutando hacia formas menos jerárquicas y más horizontalizadas; menos unidireccionales y más recíprocas; y, a la vez, menos formales y más personalizadas. Mutaciones, éstas, que afectan tanto la dimensión pedagógico-didáctica tensionada entre la unidireccionalidad docente y el reclamo de empatía por parte de los/as estudiantes; como también a una dimensión personal-afectiva que ocupa un lugar cada vez más relevante en los vínculos escolares.

Existen conflictos inherentes a este tránsito. En primer lugar en las escuelas conviven prácticas contradictorias que abrevan en viejas lógicas que no terminan de morir y en nuevas que no terminan de consolidarse. En segundo lugar emerge como un problema a considerar las representaciones desde donde los/as actores conciben las RI, parafraseando a Margulis (2009) podemos decir que los instrumentos con que los/as adultos/as educadores aprecian, perciben y conocen el mundo escolar parecieran, en ocasiones, un tanto desfasados respecto de los recientes cambios sociohistóricos, institucionales y vinculares. Mientras que los/as estudiantes, al estar creciendo en este tiempo histórico, parecieran configurar una percepción más atenta al presente y sus vacilaciones.

En el vaivén entre lo instituido perimido y lo instituyente en proceso de nacimiento, los/as sujetos van ensayando de manera singular, en situación, diversos modos de ser docentes y estudiantes. A partir de la reconstrucción de los sentidos que los/as protagonistas de las RI le atribuyen a la experiencia pudimos aproximarnos a cómo éstos lidian con las tensiones inherentes al cambio epocal. Proceso que, en los escenarios educativos indagados, evidencia escasa problematización institucional y tiende a darse de manera solitaria, por lo que queda librado a las posibilidades de cada institución educativa y a las capacidades o creatividad de cada quien, el tramitar los duelos por los viejos instituidos o alojar la novedad de los nuevos (des) encuentros intergeneracionales.

Retomando el epígrafe de Bauman es necesario construir discursos pedagógicos que contribuyan a repensar el sentido y la legitimidad de las RI, sus fronteras y las responsabilidades que les competen a los/as sujetos del vínculo pedagógico. Esperamos que este primer acercamiento exploratorio a la temática, y las puertas de indagación que abre, aporte en algo a esta tarea.

En este sentido, en el próximo año, queda por indagar estos procesos de cambio en escenarios educativos específicos y diferenciados. Teniendo en cuenta las características socioeducativas de la escolaridad secundaria en Argentina, afectada por fuertes procesos de pauperización y aumento de las desigualdades sociales, nos parece relevante profundizar en las características que asumen las RI en estos contextos, donde las desigualdades inherentes a los vínculos pedagógicos se entrecruzan y complejizan con las desigualdades de clase.



## REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras del querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Argentina: Paidós.
- Antelo, E. (2001). "La pedagogía y la época". En S. Serra (Comp.) *La pedagogía y los imperativos de la época. Autoridad, violencia, tradición, alteridad* (5-12). Argentina: Novaeduc.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y cuidado. *El monitor de la Educación*. N°4 (5ta. Época). Pág. 36-39. Argentina: Ministerio de Educación.
- Bauman, Z. (2007). "Entre nosotros, las generaciones". En Larrosa, J. (Ed.) *Entre nosotros, la convivencia entre las generaciones* (101-127). España: FundacióViure i Conviure - Caixa Catalunya.
- Benjamín, W. (1998). "Experiencia y Pobreza". En Benjamín, W. *Iluminaciones* (167-173). España: Taurus.
- Dubet, F (2006). *El declive de las instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F.; Martucheli, D. (1996). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Argentina: Losada.
- Dussel, I. (2006). "Amor y pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo". En Frigerio, G. (Coord.) *Educación, figuras y efectos del amor* (145-158). Argentina: Del Estante Editorial.
- Elías, N. (1997). "La civilización de los padres". En Elías, N. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 409-450). Colombia: Norma.
- Margulis, M (2009). *Sociología de la Cultura. Conceptos y problemas*. Argentina: Biblos.
- Mead, M. (1971). *Cultura y compromiso. Estudios acerca de la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Narodowski, M (1994). *Infancia y Poder*. Argentina: Aiqué.
- Narodowski, M (2006). *Hacia un mundo sin adultos*. Argentina: Debate.
- Narodowski, M.; Brailovsky, D. (1994). La cuestión del fin de la razón de Estado en la historia de la escolarización. *Cuadernos de Historia da Educacao*. Volumen 4, 143-154.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase, por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Rosales, G.; Martín, M.; Gómez, N. (2018). Relaciones Intergeneracionales en Escuelas Secundarias de la Ciudad de San Luis: Sentidos construidos por las/os jóvenes respecto de los vínculos con sus adultos educadores. VI Reunión Nacional de Investigadorxs de Argentina. Publicado en Actas GT4. ISSN 1851-4871. Disponible en <https://bit.ly/2QEjqwr>
- Rosales, G.; Martín, M.; Gómez, N. (2019). Relaciones Intergeneracionales y Escuelas Secundarias de Sectores Populares: Sentidos construidos por los/as adultos educadores. *Kimun. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*. Año 5, n° 8, 7-28. Disponible en <https://bit.ly/2XCdqG4>

## EXPERIENCIAS

# Autorregulación, juego libre en la naturaleza y gestión del riesgo. Una experiencia creadora

*Self-regulation, free play in nature and risk management. A creative experience*

Larraitz Altuna Gabilondo<sup>1</sup>

**Recibido:** 14 de noviembre de 2019 **Aceptado:** 31 de diciembre de 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Altuna, L. (2020). Autorregulación, juego libre en la naturaleza y gestión del riesgo. Una experiencia creadora. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 183-197

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7129>



<sup>1</sup>Larraitz Altuna Gabilondo [0000-0002-2962-3063](https://orcid.org/0000-0002-2962-3063)

Departamento de Historia y Teoría de la educación.

Universidad del País Vasco. Asociación Bihotz Inguru baso-eskola elkartea

[larraitz.altuna@ehu.eus](mailto:larraitz.altuna@ehu.eus)

## RESUMEN

En el presente artículo se realiza una reconstrucción de una experiencia singular en una escuela bosque del País Vasco que se caracteriza por el componente dinámico en la construcción de sentidos compartidos en contextos de juego libre. A través de una experiencia concreta y situada, se narra un proceso de metamorfosis que hace hincapié en pautas de autorregulación de los riesgos asociados al juego libre en la naturaleza. Un proceso que ha hecho posible enriquecer la experiencia y la práctica pedagógica yendo más allá de las realidades objetivadas y cristalizadas en hábitos sociales para hacer emerger soluciones novedosas.

**Palabras clave:** gestión de riesgos; pedagogía no directiva; juego libre en la naturaleza

## ABSTRACT

In this article is carried out a reconstruction of a singular experience in a forest school of the Basque Country, characterized by the dynamic component in the construction of shared senses in playing contexts. Through a concrete and situated experience, a metamorphosis process is narrated that emphasizes patterns of self-regulation of the risks associated with free play in nature. A process that has made it possible to enrich the experience and pedagogical practice by going beyond the realities objectified and crystallized in social habits to make new solutions emerge.

**Keywords:** risk management; free play in nature; non directive pedagogy

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años existe una escuela bosque en el monte Ulia de Dornostia. Se trata de un proyecto de educación infantil al aire libre que se desarrolla en un área boscosa a escasos metros sobre el nivel del mar, dentro del térmi-

no municipal de la ciudad. Los dos principales rasgos del proyecto pedagógico de Bihotz Inguru son la no directividad y juego libre. Sus fundamentos básicos son la actividad espontánea, la experimentación no dirigida y el juego libre en la naturaleza como estrategias de desarrollo en los procesos de crecimiento de los niños.

Los principales principios pedagógicos que guían la actuación del equipo educador son: cultivar relaciones y vínculos de confianza como base de procesos de aprendizaje estructurados en torno a la curiosidad innata; proporcionar seguridad física y afectiva; dar sostén a las necesidades fisiológicas, emocionales y afectivas del niño con coherencia y consistencia, desde el amor y el respeto; respetar la capacidad de actuar del niño a partir de su propia iniciativa y de acuerdo con sus características madurativas y psicológicas, sin manipular sus intereses. El respeto de la libertad de decisión de los niños implica, a su vez, fomentar que éstos se pongan en contacto con su propio sentir. En tal sentido, ejercer libertad es querer lo que se hace más que hacer lo que se quiera.

Otro dato interesante para ubicar al lector es que el ratio máximo por acompañante adulto es de 6 niñas y niños, siendo que muchas veces ese ratio está por debajo del máximo.

## 2. ENFOQUE DE PRÁCTICA INVESTIGADORA

Con la idea de avanzar en una comprensión reflexiva de la labor educativa en la escuela bosque Bihotz Inguru se concibe la investigación o la indagación investigadora como pauta de trabajo cotidiano. Así, se busca integrar el acompañamiento, la observación, el diálogo, la reflexión y la intervención como distintas fases o momentos que vienen a completar la función educativa.

La experiencia que se presenta en estas líneas se nutre de ese enfoque de investigación acción y es el resultado de abrir un campo de experimentación. Lo característico del experimento de campo, sería trasladar una pregunta, un problema de estudio al mundo real a modo de contraste. Sin embargo, el enfoque de esta práctica investigadora es bien distinto. Más que un artefacto cerrado y delimitado, lo que se ha fomentado es una actitud de apertura hacia la experiencia y el acontecimiento, de tal modo que en todo caso, la condición de cierre, es la apertura. Siguiendo una larga tradición que se remonta a autores como Dewey (Dewey, 1952; 2007) Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1962) o Varela (Varela, Thompson y Rosch, 1992) y que en la actualidad tiene continuidad en el enfoque enactivo (Nöe, 2005; Thompson, 2007), el punto de partida de este proceso de elaboración e interpretación práctica es la acción situada. El actuar de los niños en un marco de juego libre en la naturaleza. Sabemos que el juego es un marco privilegiado para el aprendizaje y ahora no vamos abundar en ello. Nos basta con subrayar —siguiendo a Roser Vendrell— que el juego es una actividad agradable y placentera en tanto que libre. El niño o la niña decide qué actividad empre-

der, según sus intereses y su curiosidad. Por lo mismo, suele ser gratificante. Le ofrece la posibilidad de tomar decisiones y de valorar las consecuencias, de enfrentarse a retos y de superarse a sí mismo. Comporta un espacio de descubrimiento, de expresión y de conocimiento de su medio circundante. También es un espacio de interacción social y de desarrollo de relaciones sociales portadoras de referencias culturales propias de su grupo social. Simultáneamente ofrece al niño la posibilidad de elaborar una identidad propia y significativa respecto a los otros y al medio (Vendrell, 2009).

En lo que sí vamos a insistir es en el carácter situado de la acción lúdica. No es casual que la expresión tener lugar tenga una doble acepción que también incluye “suceder” o “acontecer”, de tal manera que si algo no tiene lugar no acontece (Deligny, 2015). Bajo esta perspectiva, el acontecer no es previo a la situación que le da lugar. El componente situacional se vuelve central, adquiere un estatuto constitutivo respecto de la acción. La situación de acción no es externa, ni circunstancial a la acción. No es sólo el “terreno para la ejecución, que ya tenemos preparada, de nuestras intenciones. Nuestra percepción de la situación está prefigurada en nuestras capacidades de acción y en nuestras actuales disposiciones prácticas” (Joas, 2013, p.217). De igual forma, no cabe pensar en una distinción entre sujeto y objeto, entre mente y cuerpo, entre dentro y afuera.

En ese sentido, esta experiencia se ha conformado creando las condiciones para abrir un campo de experimentación, como una zona de indeterminación (Deligny, 2015). Una zona donde las cosas que suceden no están previstas ni organizadas de antemano, como tampoco está definido de forma previa el foco de nuestra atención. O por decirlo más claramente, lo que se va a ser el objeto de estudio y de elaboración conjunta. La experiencia marca la pauta de los aprendizajes por hacer.

Una de las metodologías de trabajo que se acopla relativamente bien a este enfoque es la Investigación Acción o Investigación Acción Partipativa —según sea la tradición disciplinar y el ámbito de aplicación— como proceso de auto reflexión de carácter cualitativo. Un enfoque abierto orientado al cambio y a la mejora desde la autoconciencia de las personas acerca del rol que desempeñan en dicha apertura al cambio. Tiene una finalidad práctica, una intención de “hacer algo”, de generar un efecto en un contexto social dado y por lo mismo, se relaciona con problemas prácticos que no pueden ser concebidos fuera del contexto en el que surgen (Boarini, 2018). Es un enfoque donde confluyen la práctica educativa, la reflexión y la investigación. Una praxis reflexiva y situada que brota de una apuesta por parte del equipo pedagógico.<sup>1</sup>

Rompiendo con la clásica división entre el sujeto que conoce y el objeto de estudio, la práctica de investigación acción que se promueve está a un paso del

1. Integrado por Kati Illarramendi (coordinadora), Jon Mikel Zubeldia, Itsaso Manso, Marta Alzate y Larraitx Altuna.

enfoque socio-hermeneútico que valida la dimensión dialógica e interpretativa de los procesos de investigación (Alonso, 2013; 2003). El objeto de análisis en el que están implicados, ahora sí, educadores y educandos es la práctica educativa; una práctica que permanece abierta a la permanente “adecuación de sus propias teorías tácitas en la acción” (Carr, 2007, p. 95). La figura de educador-investigador está dispuesta a cuestionar su intervención y a problematizar lo que hace con el objetivo de mejorar la práctica profesional (Latorre, 2003; Boarini 2018, p.136) y la conciencia auto reflexiva se alcanza a través del diálogo y la interpretación.

Comprender el significado de las acciones de los sujetos implica entender el sentido que ellos mismos le conceden en un acto de encuentro intersubjetivo (Alonso, 2003). Se trata de un “entendimiento mutuamente compartido que permite volver transparentes las insuficiencias de la comprensión inicial de cada participante y retener lo valioso en un entendimiento más completo e integrado de la situación” (Carr, 2007, p.107).

Desde tales parámetros, en las siguientes páginas se narra una experiencia práctica en una escuela bosque del País Vasco que se caracteriza por el componente dinámico en la construcción de sentidos compartidos en contextos de juego. Se trata de un proceso que ha hecho posible enriquecer la experiencia y la práctica pedagógica yendo más allá de las realidades objetivadas y cristalizadas en hábitos sociales, haciendo emerger soluciones novedosas y más concretamente, nuevas formas de regulación de los riesgos asociados al juego libre en la naturaleza.

La presentación que sigue no es una transcripción cronológica del proceso de metamorfosis en torno al vidrio/cristal, sino más bien una reconstrucción narrativa que acredita dicho proceso en sus aspectos más relevantes.



Imagen 1. Paisaje de juego con el mar de fondo



### 3. EL JUEGO AL AIRE LIBRE

La secuencia de acción que se presenta a continuación que se da en un contexto de juego libre, narra el encuentro inicialmente fortuito y posteriormente deliberado de vidrios en el terreno boscoso del monte Ulia y cómo se va dando un proceso de metamorfosis que da cuenta de la emergencia del cristal a partir del vidrio. Se documenta el cambio en la percepción y tratamiento de los vidrios, que a través de su integración en el juego simbólico pasa de ser un residuo urbano a formar parte del “hábitat” del bosque.

Los diccionarios generalistas nos dicen que la diferencia entre cristal y vidrio es una cuestión de orden. Los átomos y moléculas que componen el cristal, están dispuestos de acuerdo a sistema ordenado. Esa estructura interna ordenada da lugar a formas definidas con ejes y planos de simetría. Sin embargo, los átomos y moléculas que componen el vidrio están dispuestos de forma aleatoria. Los cristales son creados por la naturaleza y los hay de diferentes formas. El vidrio, sin embargo, por lo general es el resultado de un proceso industrial a base de fundir principalmente arena de sílice.<sup>2</sup>

Los niños juegan como si los vidrios fueran frutos de la naturaleza. Se manejan en ese campo simbólico, y en esa transformación el uso del vocablo cristal se ajusta a la perfección al campo simbólico de este juego infantil. El cristal es una manifestación de la palabra creadora que brota en el juego y como juego (Huzinga, 2012, pp. 201-262).<sup>3</sup>



Imagen 2. En plena exploración

2. El uso de la palabra cristal en boca de los niños no ha sido una invención infantil. La no distinción entre cristal y vidrio en el uso corriente de la lengua ha sido trasladada a los niños por parte de los adultos. A falta de discriminación, a los trozos de vidrio que aguardan en el terreno del bosque de Ulia se les ha denominado cristales. Y así lo siguen haciendo los niños. El uso de un vocablo en vez de otro no ha sido deliberado, ni intencional, ni siquiera en el proceso de metamorfosis de los vidrios como residuo a la consideración de algo valioso. Sin embargo, desde una mirada retrospectiva, el uso del vocablo cristal ha sido muy afortunado, porque se aproxima bastante más al significado que actualmente le conceden los niños.

3. En el texto se utilizan ambos términos. En algunos casos, indistintamente, como equivalentes, por fidelidad a la experiencia real. En otros, se utiliza el vocablo cristal en cursiva para enfatizar y remarcar el sentido y el acto de valoración que opera por parte de los niños.

### 3.1. Secuencia de acción

Al inicio cuando los niños encontraban algún vidrio en el suelo del bosque de Ulia se les ponía un límite claro con el argumento de que su manipulación acarrearía una situación de riesgo y se podían hacer daño. A la hora de poner límites no abundábamos en explicaciones, era suficiente con señalar que se podían lastimar, en el entendido de que los adultos estaban para cuidarlos y no querían que se hicieran daño.<sup>4</sup> Los pedazos de vidrios se recogían del suelo y más tarde se depositaban en un contenedor. Así, el grupo se constituyó como un recolector improvisado de vidrio, haciendo funciones de guardabosques y fomentando cierta identidad pro-ambientalista, en su sentido más clásico.

Además de poner límites, la estrategia inicial era un tanto evitativa, en el sentido de que se trataba de buscar settings de juego más alejados del perímetro más próximo al aparcamiento que da acceso al bosque del monte Ulia, con la esperanza de no encontrar rastro de residuos urbanos como el vidrio; ya que, dicho sea de paso, el monte Ulia es un parque municipal que dispone de zonas boscosas y de recreo. Efectivamente, el vidrio era un residuo de riesgo y ese era el mensaje que trasladábamos a los más pequeños. La responsabilidad por la seguridad de los niños estaba por encima de otras consideraciones. La pauta educativa era, por lo demás, bien conocida. Se trataba de inculcar una norma social: la de que los niños no deben jugar con vidrio. Era una situación típica en el proceso de socialización e interiorización de una norma social aceptada por la mayoría. Sin embargo, el principio de “los niños no juegan con vidrios” que guió la actuación educativa en un momento inicial pronto se vio problematizada. Efectivamente, con el tiempo ese planteamiento se vio desbordado, por varios motivos.

En primer lugar, los vidrios no desaparecieron del paisaje forestal. Más cerca o más lejos de las zonas de recreo y de paseo más transitadas, los vidrios nunca llegaron a desaparecer de las áreas de juego. Al contrario, durante el ciclo otoño-invierno-primavera de 2017/2018 afloraron más vidrios. El motivo era sencillo: el subsuelo del monte Ulia está constituido por rocas areniscas y la acción erosiva de las persistentes lluvias y fuertes vientos, generaron más infiltraciones, corrimientos y pérdidas de suelo que en temporadas anteriores, de tal manera que en el suelo fueron aflorando más vidrios, semi-enterrados en la tierra. En segundo lugar, los niños y niñas no dejaron de sentirse atraídos por los vidrios que encontraban por los senderos que transitaban. En tercer lugar, esos mismos niños seguían un proceso de crecimiento y maduración, los de tres años ya estaban en torno a los cuatro años, y los de cuatro en torno a los cinco; sus habilidades manipulativas iban en aumento, igual que la conciencia sobre sus propios límites. Cada vez mostraban mayor senti-

4. En sociología, la idea de riesgo se refiere a la exposición a un posible daño o pérdida. La evaluación del riesgo se refiere a una estimación de la probabilidad de que un resultado indeseable tenga lugar. Peligro, por su parte, aunque muchas veces se utilice como sinónimo de riesgo, se identifica con el daño, con el resultado indeseable. Según esta distinción tomada de Ernst García (2004), arriesgarse a coger un cristal sería ponerse en peligro de hacerse un corte en la piel. En el caso de los cristales, nos referimos a un riesgo asociado a un comportamiento descuidado e imprudente.

miento de seguridad sobre el terreno. Actuaban de forma novedosa y demandaban nuevas respuestas.

Con todo, el patrón de poner límites a la manipulación de vidrios empezó a manifestar signos de agotamiento y nuevamente fue motivo de problematización. La pauta de cómo proceder nos la fueron revelando los más pequeños. Bastaba una mirada atenta y una interlocución directa con los niños para advertir la metamorfosis que se venía sucediendo en torno a los dichosos cristales. En vez de insistir en la prohibición como mecanismo de prevención sino también como una forma de anticiparse al acontecer de los niños, se optó por observar dejando que la situación de acción tuviera mayor recorrido con la atención puesta en los niños. Se asumió el riesgo y se permitió el fluir de los niños en situación de juego. Ese estado de flujo (flow en inglés) se experimenta desde la inmersión completa y de atención plena. Cuando los pensamientos, los sentimientos y la intención se enfocan conjuntamente en la misma acción. Un estado óptimo de motivación intrínseca donde nos sentimos absolutamente inmersos en lo que estamos haciendo y nos procura una sensación de bienestar porque nuestro ser aparece unificado y auto centrado (Csikszentmihalyi, 1997).

En esas circunstancias, las interrogantes básicas eran: ¿Podemos confiar en que no se vayan a lastimar? ¿Tienen suficiente capacidad de autocontrol? Con algunas precauciones y reservas, elegimos seguir esa línea de intervención no directiva, que ya se venía aplicando como pauta general en el acompañamiento con los niños, y en una actitud más libre de prejuicios, se establecieron nuevas condiciones para observar experiencias novedosas objeto de elaboración.

En breve, fuimos observando que de los niños comenzaban a emerger nuevos significados en torno a los cristales. El juego con los cristales se iba enriqueciendo a base de creatividad, imaginación y representación. Para empezar, las propiedades emergentes de los cristales tales como la forma, la textura, el peso, el tamaño, el color cobraron nueva vida. Un acto de valoración hizo acto de presencia. En sentido figurado, el vidrio se tornó en auténtico cristal, y en esa mutación la materia se volvió digna de valor a los ojos de los niños. Ese valor nacido de la contingencia de la experiencia chocaba frontalmente con la consideración de residuo. Seguir tratando el cristal como residuo significaba no atender ni respetar el valor intrínseco que le acaban de conceder desde el universo infantil. Nuestra actitud de depositar los cristales en el contenedor se volvía inconsistente con la nueva práctica de los niños por lo que proyectaba: un residuo es por definición algo que no tiene valor, y por tanto, devaluaba e invalidaba ese reencantamiento del mundo al que nos estaban invitando los niños. En esa nueva simbolización el cristal no podía ser sometido funcionalmente a un sentido externo al mismo. Si queríamos mantener un reconocimiento recíproco teníamos que cambiar de actitud.

Durante las siguientes semanas hubo un brote del juego en torno a los cristales. La búsqueda, la recolección y la exhibición espontánea de cristales se convirtieron en una práctica fecunda y cotidiana. Al juego experimental y manipulativo le siguió

el juego simbólico. Por ejemplo, se podía observar que iban estableciendo (discutiendo y consensuando) una escala de valores según el color del cristal.

- Niño 1: Te doy un cristal oro si me das dos verdes.

- Niño 2: Chicos, yo no tengo ningún cristal oro.

O disintiendo:

- Niño 1: ¿Dónde está mi cristal? Es un cristal de oro.

- Niño 2: Es un cristal de pis, porque el oro tiene color de pis.

Igual que acumular cristales, les proporcionaba mucho placer mirar a contraluz a través de los cristales de colores, y ver el mundo literalmente de otro color. Esta experiencia de filtrar la realidad con colores nuevos (oro, verde, rojo, blanco, amarillo, etc.) era excitante y los cristales-lupa circulaban entre los niños para que nadie se perdiera el acontecimiento.

- Niño 1: Se pone así.

- Niño 2: ¿Qué ves?

- Niño 1: Veo todo verde.

- Niño 2: Este está guay!

Unos iban aprendiendo de otros, y el gesto de elevar el cristal hasta la altura de los ojos para mirar a contraluz se volvió decenas de veces repetido. Más adelante, los niños fueron expresando deseos de llevarse a casa los cristales que iban recolectando durante la jornada, lo cual tampoco tenía nada de extraño si tenemos en cuenta que los tesoros se desean atesorar, pero esa solicitud, una vez que se hizo de forma reiterativa, nos planteó una nueva reflexión. Era evidente que sin la colaboración de los niños era casi imposible recoger todos los cristales que a lo largo de la jornada podían portar en mochilas y bolsillos. Además, las familias debían ser partícipes de lo que estaba aconteciendo en el bosque. En esas circunstancias, se planteó la necesidad de advertir a los padres y madres de las nuevas dimensiones del juego con los cristales. Al principio, se temía una reacción de censura por parte de las familias que, ajenas al proceso vivido en torno a los vidrios y su juego, sólo podían valorar el riesgo asociado a los cristales en manos de sus hijos. Y, efectivamente, en muchos casos así fue. En ese nuevo frente abierto, la vía para que se fueran desactivando los sentimientos de preocupación y ansiedad fue compartir con ellos lo que se estaba experimentado y mostrarles el carácter vivo de los procesos de aprendizaje en una perspectiva amplia que integraba la mirada del niño. Poco a poco, el ambiente se fue relajando y algunas familias incluso comenzaron a interactuar en la misma clave de juego que los niños. Otras, razonablemente siguieron albergando algunas dudas.



En todo caso, el asunto de qué hacer con el atesoramiento de los cristales todavía no estaba resuelto y aquello ameritaba una respuesta estable y definitiva. Un poco más adelante, aprovechando la activación de un espacio de reunión grupal semanal, se planteó verbalmente el asunto de los cristales con los propios niños de forma que entre todos se llegara a un acuerdo satisfactorio.

Los niños aportaron ideas y aceptaron depositar los cristales en unos tarros grandes de vidrio dispuestos a su alcance en el espacio edificado como campo base que también habitan los niños en el bosque. Actualmente ese acuerdo está vigente y es respetado por todos. La resolución definitiva y satisfactoria para todas las partes implicadas (educadores, educandos y familias) ha venido, finalmente, de la incorporación de los propios niños en el proceso de toma de decisión.



Imagen 3. Los vidrios atesorados

#### 4. EL CRISTAL Y SUS COMPONENTES DE JUEGO

En torno al cristal se han experimentado buena parte de los componentes del juego, de cualquier juego.

Curiosidad y exploración. El cristal ha satisfecho la curiosidad y exploración innata de los niños. Los cristales están “ahí” en el suelo, pero hay que encontrarlos y



esa búsqueda activa la curiosidad de los niños. A medida que el juego se expande y se resignifica, la motivación interna por encontrar “tesoros” aumenta.

**Reto.** La búsqueda de cristales plantea un primer reto, no sólo el de hallarlos en la tierra, junto a piedras, entre la hojarasca, entre raíces, etc. sino también el de ser más rápido que los demás en identificarlos en el terreno. El reto no acaba ahí, otro pequeño desafío es conseguir desprenderlos de la tierra. Muchas veces, los cristales se encuentran semi-enterrados, y desprenderlos supone poner a prueba ciertas destrezas de motricidad fina.

**Exhibición.** La exhibición de cristales como muestra de una potencialidad, más concretamente de una habilidad ante los demás compañeros de juego satisface ese impulso innato. La destreza de haber encontrado y sustraído de la tierra el cristal más grande, el más raro, el de tal o cual color, el máspreciado o el mayor número de piezas de cristal, por ejemplo se vuelve en motivo de regocijo y alegría.

**Placer.** En torno a la búsqueda de cristales, al hallazgo, a la exhibición y al intercambio de cristales, por nombrar una serie de acciones regulares, se observa que los niños experimentan placer. Se divierten.

**Creatividad.** Desde los descubrimientos experienciales, pasando por las acciones transformadoras, los niños generan novedad y crean nuevas posibilidades de juego, como el mirar a través del cristal el paisaje dotando la realidad de nuevos matices.

**Imaginación.** El juego de los cristales activa la imaginación, el juego simbólico y el de representación. Dispara el jugar como si renombrando los cristales como metales preciosos, siendo conscientes de esa ficción. Es una actividad creadora. En ese sentido, los cristales han dado lugar a infinidad de situaciones para el juego simbólico, despertando la imaginación de los niños. Relatos de tesoros, de barcos, de capitanes, de mensajes ocultos y de piratas han sido ciertamente recurrentes.

**Competición/Cooperación.** En el juego de los cristales se combinan momentos de competición con secuencias de cooperación. A ratos los niños compiten por ver quién encuentra el cristal más grande, el más raro o quién acumula más cristales. A ratos, dentro del juego propiamente simbólico los niños intercambian cristales, los reparten y se obsequian entre sí como muestras de afecto y de generosidad.

**Comunicación e interacción social.** El juego de los cristales no es un juego individual, sin compañeros, ni adversarios. Es un vehículo de comunicación y de vinculación que conlleva sentirse parte de un grupo que comparte los mismos códigos.

#### **4.1. Gestión del riesgo**

En resumidas cuentas, los cristales han dado y siguen dando mucho juego. Según la situación el cristal ha sido un vehículo para crecerse delante de los compañeros, para mostrar generosidad, entablar relación, premiar a alguien, distinguirse, imponerse, inte-

grar, crear mundos paralelos, etc. Por momentos, también es un juego que genera situaciones de tensión. Ocasionalmente, también se ha observado que algún niño ha utilizado el cristal como arma de amenaza hacia sus compañeros de juego para plegar la voluntad de éstos, aunque la amenaza nunca se ha cumplido. En este caso, el riesgo ya no es que un niño se haga daño a sí mismo manipulando el cristal, sino que intencionalmente haga daño a otro compañero o compañera de juego. Sólo excepcionalmente se ha convertido el cristal en instrumento de ataque y en ese caso, nuestra lectura es que lo relevante no es el material (un vidrio frente a una piedra o a un palo) sino la intención. Entonces, lo característico de la acción es el empleo de aquello que se tiene al alcance en el momento en que una emoción como la rabia o el dolor hacen erupción.

En un contexto de juego, en un grupo pequeño los niños se muestran cristales:

- Niño 1: Tú no tienes uno de oro
- Niño 2: Pero yo tengo en casa uno de oro. Yo no te voy a pinchar porque eres mi amigo.
- Niña 1: No me pinches en el jersey.
- Niña 2: Pero, no me pinches, eh!
- Niño 1: ¿Encontramos más cristales?

Acto seguido el Niño 1 se dispone a buscar más cristales. Pocos minutos más tarde:

- Niño 1: He encontrado un cristal. Lo he encontrado, solo, solo, solo!

En ese momento el Niño 1 tropieza y se cae.

- Niña 1: ¿Estás bien, hijo? Yo me voy a trabajar también.
- Niño 1: Chicos, ¿cogemos más cristales?
- Niña 1: No somos chicos.
- Niño 1: Chicas, ¿encontramos cristales?
- Niña 1: No quiero. No quiero jugar con Niña 2
- Niña 2: Te regalo uno de oro (dirigiéndose a Niña 1)

Ocasionalmente, algún que otro niño se ha llegado a lastimar con algún cristal, y esas contadas experiencias han servido para reforzar en el grupo la conciencia del riesgo de jugar con cristales. El niño o niña que ha experimentado en su propia piel algún pequeño corte, ha tenido un aprendizaje negativo y es el primero en alertar a los demás de que tengan cuidado.

- Niña 1: Nunca más voy a jugar con cristales porque me he cortado!

El daño infunde respeto y ese respeto se transmite entre los niños con mucha fuerza. Estos pequeños accidentes aislados, sin embargo, no han significado una vuelta atrás a postulados directivos normativos. El punto de partida no es el inicial, hay un recorrido elaborado conjuntamente por grandes y pequeños. El flujo vital ha arrastrado lo instituido para cristalizar en un nuevo lenguaje y una nueva percepción de la realidad posibilitante y constitutiva.

En la literatura anglosajona están proliferando algunos trabajos de investigación recientes sobre evaluación de riesgos y beneficios del juego al aire libre que defienden la importancia del riesgo incorporado al juego como algo positivo y saludable. En el ámbito académico nos resultan imprescindibles los trabajos de Ellen Beate Hansen Sandseter (Sandseter, 2010; 2011) o de Fraser Brown (Brown, 2012). En un ámbito de influencia más abarcador, uno de sus más conocidos exponentes es Tim Gill:

Se puede decir que los adultos tendemos a subestimar la capacidad de gestionar los riesgos de los niños. No pretendemos negar que, cuando los niños reciben un cierto grado de libertad para jugar y aprender, suelen cometer fallos que, en determinadas ocasiones (en especial cuando se trata de situaciones retadoras y arriesgadas), pueden traer consigo accidentes. No obstante, pequeños accidentes y heridas no son en sí un problema, ya que los niños no solo se recuperan por completo de ellos, sino porque el aprendizaje en estas circunstancias es mayor. En general, los entornos al aire libre son espacios relativamente seguros, siendo jugar y aprender al aire libre más seguro que participar en muchos otros tipos de deportes y actividades lúdicas. (Gill, 2016, p. 4)

En la reconstrucción que hacemos en este artículo no hay una actitud idealizada hacia los vidrios; sabemos que el riesgo no ha desaparecido, que sigue siendo igual de real que al principio. No hemos pretendido exagerar en positivo las virtudes del juego de cristales, ni minimizar sus riesgos. El riesgo está ahí y posiblemente por esta vía los niños son más sensibles al mismo que si simplemente se les hubiera impedido siquiera tocarlos, sin olvidar todos los aprendizajes paralelos a los que ha dado lugar. La elaboración e interpretación de esta experiencia nos ha permitido apreciar la capacidad de gestión de esos riesgos por parte de los niños y avanzar en esa vía.

## 5. CONCLUSIÓN

### 5.1 De la heterorregulación a la autorregulación

Inicialmente el tratamiento de los cristales en el bosque era regulado de forma heterónoma e imperativa: no se puede jugar con cristales. Punto. Su tratamiento formaba parte de un proceso de socialización e interiorización de una norma social. Entonces, procurábamos que todos los niños respetaran ese límite por su seguridad y bienestar.

Más adelante, en el contexto situacional que hemos descrito más arriba se negocian nuevos límites. Los niños desean demostrar su propia capacidad de competencia, necesitan sentirse auto-eficaces y esa necesidad es una fuente de motivación para autorregular su interacción con el entorno (Bronson, 2000). Se va delegando responsabilidad y finalmente los niños van adquiriendo la capacidad de autorregulación no desde parámetros o estímulos reforzantes sino a través de la auto-eficacia y el auto-aprendizaje. Como nos lo recuerda Myrtha Chokler:

El niño aprende a observar, a actuar, a utilizar su cuerpo, a prever el resultado de su acción, a modificar sus movimientos y sus actos, a registrar y tener en cuenta sus propios límites, aprende la prudencia y el cuidado de sí, aprende a aprender. En una palabra, desarrolla su competencia ejerciendo y ejercitando sus competencias. Pero aprende al mismo tiempo la confianza en sí mismo, en sus propias percepciones, en sus propios intereses, en sus cuestionamientos, en sus conclusiones, en sus propios encadenamientos lógicos y en sus propias maneras de resolver sus situaciones problemáticas. Y sobre todo aprende el valor y el lugar que el adulto adjudica a esta autoconfianza en la constitución de su personalidad. (Chokler, 2010, p. 4)

Desde la psicología de la personalidad y las neurociencias se vienen dando importantes avances teóricos en la comprensión y relevancia de la autorregulación en el desarrollo infantil con implicaciones directas en el ámbito educativo (Diamond, 2013). La experiencia que se ha expuesto en estas líneas da cuenta del giro pedagógico situado que ha dado como resultado un ejemplo real y válido de un proceso de aprendizaje de vida. Esa regulación del tratamiento de los cristales se ha desarrollado no desde la abstención de una actividad que en potencia podía llegar ser perjudicial sino desde la autoconciencia y coordinación corporal, desde la participación activa y acompañada. Ahora con mayor sensibilidad podemos subrayar que decidir con quién, dónde, cuándo y a qué jugar obliga a negociar, a pactar, a tomar decisiones y a asumir algunos riesgos.

## 5. 2. De residuo a tesoro

Como en un acto de magia y reencantamiento, la creatividad de la acción lúdica ha hecho posible convertir en tesoro lo que era un residuo. Como si se tratara de un mineral o de un cuarzo, el cristal ha invertido completamente el orden interno del vidrio como material industrial. Es interesante cómo en el trance de la experiencia y de la experimentación, un material totalmente devaluado, sin valor intrínseco se ha transformado en un objeto valorado y apreciado durante un tiempo sostenido. Ese valor surge de la experiencia individual y colectiva, no es un valor dado, ni está normativamente sancionado. En esa perspectiva, este ejemplo sirve para fortalecer la idea de la historicidad de los valores, y su carácter dinámico: emergen, se desarrollan, crecen, se desgastan y perecen.

Todo ello, ha ido en paralelo a otro proceso interno: el reconocimiento de que el suelo del monte Ulia está sembrado de vidrios que se han ido depositando allí

desde hace años, incluso décadas. Y, la aceptación de que quienes lo habitamos difícilmente nos podemos deshacer de ellos, por mucho que así lo quisiéramos. Desde ese punto de vista, la integración del cristal en el espacio de juego a iniciativa de los más pequeños, no deja de ser una salida resolutive a un problema que por esa vía, hasta cierto punto, ha dejado de ser tal problema.

### 5.3. Reflexiones finales

Esta investigación no tiene ningún ánimo de generalizar resultados. Simplemente trata de actuar sobre la práctica buscando solventar situaciones más o menos problemáticas, sobre la base de que toda situación experiencial es una oportunidad de aprendizaje. El aprendizaje para la vida es el motor de este proceso que hemos tratado de documentar en estas páginas. Eso sí, en su proceder, se pueden ejemplificar una serie de pautas metodológicas que bien pueden ser útiles para otros contextos educativos y de aprendizaje.

En ese sentido, nuestra apuesta no tiene ninguna ambición de introducir nuevos parámetros de seguridad y riesgo en la educación infantil al aire libre ni de abogar por un “currículo explícitamente rico en riesgos”, aunque posiblemente estemos bastante cerca de posturas como las que sostienen New, Mardell y Robinson en “El riesgo y la educación infantil: Más allá de lo ‘seguro’, a descubrir lo posible” o el propio Tim Gill. Aunque eso sí, puede ser un caso interesante para suscitar ese debate. La cuestión del riesgo es compleja y en esa complejidad hemos querido poner énfasis en los aspectos subjetivos e intersubjetivos, más concretamente en cómo abordar y enfrentar el riesgo. En ese sentido, una de las aportaciones de este trabajo puede que sea metodológica. La de validar una mirada centrada en el niño y en sus posibilidades de autorregulación, donde —como diría Rebeca Wild— libertad y sentido de responsabilidad forman parte del mismo engranaje.

### REFERENCIAS

- Alonso, L.E. (2013). La sociohermeneútica como programa de investigación en sociología. *ARBOR*, 189(761), 1-15.
- Alonso, L.E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Boarini, M.G. (2018). La investigación educativa hoy: en busca de legitimación. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 1(30), 133-155.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood. Nature and nurture*. Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Brown, F. Y Patte M. (2012). *Rethinking children's play*. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic.
- Carr, W. (2007). El docente investigador en educación. En: Méndez Pardo, A. Y Méndez Pardo (2007). *Textos de Wilfred Carr*. México: UNICACH, Colección Selva Negra.
- Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano: coherencia entre teoría y práctica. *Revista Aula Infantil*, (53), 9-13.



- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona, España: Kairós.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Dewey, J. (1952). *La busca de certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Ciudad de México, Mexico: FCE.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Diamond, A. (2013). Executive functions, *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Edo, M., Blanch, S. Y Anton, M. (Coords.) (2016). *El juego en la primera infancia*. Barcelona, España: Octaedro.
- García, E. (2004). *Medio ambiente y sociedad*. Madrid, España: Alianza.
- Gill, T. (2016). *Evaluación de riesgos y beneficios del juego y aprendizaje al aire libre. Información para profesores y profesionales que trabajan con niños*. Reino Unido: Movimiento al aire libre. URL: <https://bit.ly/33eDf0C>
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza editorial, tercera edición.
- Joas, H. (2013). *La creatividad de la acción*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mendoza, M. Y Moreno, A. (Eds.). 2018. *Infancia, juego y corporeidad. Una mirada de aprendizaje desde el sur global*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones de la Junji.
- New, R.S., Mardell, B., Robinson, D. (2005). El riesgo y la educación infantil: Más allá de lo 'seguro', a descubrir lo posible, *Early Childhood Research & Practice*, Tufts University, 7 (2).
- Nöe, A. 2005. *Action in perception*. Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.
- Panadero, E. Y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica, *Psicología Educativa*, 20 (1), 11-22.
- Sandseter, E.B.H. (2010). *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children*, Tesis doctoral, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Noruega.
- Sandseter, E.B.H. Y Kennair L.E.O. (2011). Children risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences, *Evolutionary Psychology*, 9 (2), 257-284.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Varela, F; Thompson, E; Rosch, E. (1992). *El cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vendrell, R. (2009). El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil, *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (25), 137-159.

## EXPERIENCIAS

# Diario de clase: un día como otro cualquiera en un aula de infantil

## *Class diary: a day like any other at the children's classroom*

Antonia Valenzuela Sánchez<sup>1</sup>

**Recibido:** 02 de diciembre de 2019 **Aceptado:** 17 de diciembre de 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Valenzuela, A. (2020). Diario de clase: un día como otro cualquiera en un aula de infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 198-209

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7297>

<sup>1</sup>**Antonia Valenzuela Sánchez**

E.E.I. Viento del Sur (Puerto Real, Cádiz)

[avalesan@gmail.com](mailto:avalesan@gmail.com)

### RESUMEN

En este artículo se presenta el diario de una maestra de la Escuela de Educación Infantil Viento del Sur, a través del cual nos introduciremos en los diferentes momentos de la jornada de un aula de 4 años. Se ha hecho especial hincapié en la asamblea, el método de proyectos, la importancia de la planificación conjunta y la organización espacial, así como del juego y sus modalidades, todo visto desde el prisma del respeto y la inteligencia emocional.

**Palabras clave:** ed. infantil; asamblea; trabajo por proyectos; planificación conjunta; juego

### ABSTRACT

In this paper it shown a diary of a teacher in we can see different moments of a four-years-classroom. The description and analysis of this moments is focused in assembly, projects method, the importance of together planification and space organization as well as game and its different types. All these moments seen from respect and emotional intelligent perspective.

**Keywords:** child education; assembly; learning basic projects; join planning; play

## 1. INTRODUCCIÓN

¡Enseña como un pirata! “Los piratas son osados, aventureros, y están dispuestos a partir hacia territorios desconocidos sin ninguna garantía de éxito. Rechazan el statu quo y se oponen a adaptarse a toda sociedad que reprima la creatividad y la independencia. Son emprendedores que asumen riesgos y están dispuestos a viajar a los confines de la tierra para encontrar lo que valoran” (Burgess, 2018, p. 12).

La EEI Viento del Sur, donde se enmarca los acontecimientos que se van a detallar a continuación, es una escuela pública ubicada en una barriada periférica de la

localidad de Puerto Real. Desde nuestros comienzos como escuela independiente de la de Primaria decidimos que nuestro Centro tenía que tener una identidad propia y una filosofía que lo caracterizara, se nos presentaba la primera tarea: definir la línea pedagógica de nuestra escuela. Teníamos claro que queríamos romper con la escuela tradicional, entendíamos que se había quedado desfasada, que no era útil para nuestro alumnado; cada una tenía un motor que la impulsaba al cambio, pero había uno que fue el que quizás nos removió a todas, soñar con la escuela que queríamos para nuestros hijos e hijas. El primero de los miedos y el más fuerte era romper con los libros de texto, lo veíamos como saltar al vacío sin paracaídas. Pensábamos que desvincularnos de ellos suponía alejarnos de la legislación, obviar contenidos, dejar de trabajar cosas importantes. Cual sería nuestra sorpresa cuando posteriormente descubrimos todo lo contrario, que eran esos libros rellenables los que nos impedían trabajar lo verdaderamente interesante (la experimentación y la manipulación a través del juego), que si nos limitábamos a seguirlos muchos de los contenidos marcados por la ley no se trabajaban, y que no despertaban el interés y la motivación del alumnado. Otro de los obstáculos con los que nos encontramos fueron las familias, que al comunicarles que no íbamos a utilizar libros sino que nuestra metodología se iba a centrar en el juego, lógicamente se echaron las manos a la cabeza pensando que sus hijos e hijas no iban a estar preparados para la educación primaria. Comprendimos inmediatamente que las familias necesitaban y demandaban seguir participando del proceso educativo de sus hijos e hijas, aunque ahora en un contexto diferente y con unos métodos desconocidos por ellas. Es por eso por lo que además de realizar reuniones periódicas, en las que en algunas ocasiones se tuvieron que poner en el lugar de sus hijos e hijas y revivir una jornada en nuestro cole, también les invitamos a participar en los talleres semanales en los que podían jugar con ellos. Y de todos estos miedos y obstáculos surgió la necesidad de formarnos, de realizar cursos, de leer, de investigar, y en eso continuamos después de muchos años, pues pienso que en formación nunca nos graduamos.

Estos comienzos de toma de decisiones, de miedos, inseguridades, de debates, de acuerdos, de modificaciones continuas, han convertido nuestro claustro en una tripulación pirata, dispuestas a cambiar el rumbo cuando las inclemencias así lo determinan, a utilizar diferentes mapas a los establecidos normalmente para conseguir los objetivos que nos proponemos y a aceptar en nuestro barco a todas aquellas personas que se aventuren a viajar con nosotras. Todo ello ha ido conformando la personalidad de nuestro Centro, una escuela abierta a la comunidad, que amplía su mirada y su espacio para construir comunidad de aprendizaje más allá de las aulas, que va reduciendo los muros mentales para ceder el paso a una escuela más cercana al mundo que rodea a nuestro alumnado, una escuela que impulsa la democracia y la justicia favoreciendo la inclusión con independencia de las condiciones personales, sociales y culturales.

Teniendo en cuenta todo esto, como Comunidad de aprendizaje, podría haber narrado aspectos claves como son los grupos interactivos con las familias, las tertulias literarias de clásicos con el alumnado, las tertulias pedagógicas, así como el

funcionamiento de las diferentes comisiones familiares y el voluntariado; pero en este artículo me he decantado por aquellos momentos que pueden formar parte de cualquier jornada en cualquier escuela, es decir: la asamblea, juego dirigido (Proyectos y talleres), el desayuno, el recreo, juego libre y asamblea de despedida.

## 2. DIARIO

Son las nueve de la mañana en la EEI Viento del Sur, y toca el timbre como en la mayoría de los Centros. Al final del curso pasado algunos niños y niñas manifestaban: ¡No nos gusta el timbre! ¡Es un sonido muy fuerte! Y como ellos son la mayor representación de nuestro cole realizamos una reunión y estamos en proyecto de cambiarlo por ¡música!

Cada día, cuando se abren las puertas, se pueden observar reacciones muy diversas, pero nos vamos a centrar en el día de hoy, que es un día como puede ser otro cualquiera.

Algunos han entrado en el aula corriendo y vitoreando ser los primeros que han llegado al cole y otros más tranquilos y tranquilas van saludando con caras felices por el reencuentro matutino. Poco a poco van llegando, veo nerviosa a Lucía porque ayer fue su fiesta de cumpleaños, rezagado a Alex, que como príncipe destronado, quiere volver a casa con su madre y su nueva hermanita; Gema que al igual que Pupa viene con su abrigo cargado de miedos, a una Beatriz triste porque su padre se ha ido a trabajar fuera y a Lorenzo que como cada nuevo día viene arrastrando su cazo en busca de la reconquista diaria del aula. Con este coctel de sentimientos y emociones empezamos la mañana: identificando, expresando y compartiendo cómo nos sentimos (incluida la maestra) o respetando el que no quiera hacerlo. De esta forma le hacemos sentir que son parte importante de nuestro grupo, que los valoramos y por eso los escuchamos y si podemos dar algún consejo para que nos encontremos mejor, pues ahí que vamos!



Imagen 1. Re-encuentro matutino: Un gran sándwich

Comenzamos la asamblea, que desde mi punto de vista es la piedra angular de toda la jornada. Cuando pienso en ella me vienen muchas cosas a la cabeza: momentos de acogida, de tránsito entre el hogar y la escuela; espacio y tiempo para el diálogo, la expresión de emociones, sentimientos, inquietudes, dudas e incertidumbres; de resolución de problemas surgidos en el aula, en el Centro o en sus hogares; momento de planificación del trabajo, de revisión de lo realizado, de reparto de tareas y responsabilidades... De todo esto se deduce que no entiendo la asamblea como una rutina, donde se cantan las mismas canciones, se realizan las mismas acti-

vidades y tiene todos los días la misma duración e incluso la misma ubicación. Con esto último quiero decir, que si un niño o niña de mi clase viene hablando que ha visto el arco iris al venir para el cole, lo normal es que la asamblea se traslade al exterior. El objetivo que persigo con ella, que el alumnado se sienta arropado emocionalmente y respetado en todo momento, es lo que va guiando cómo será este momento cada día.

Hoy, después de despertar nuestro cuerpo con música marchosa (hemos confeccionado una lista entre todos y todas con las canciones que más nos gustan) y darnos los buenos días con un enorme y reconfortante abrazo sándwich, Germán hace un comentario que provoca una gran lluvia de ideas:

- Mi madre dice que si como de pie se me ponen los pies grandes.

Se ha formado un gran revuelo, casi todos quieren opinar sobre este tema, y establecemos un turno de palabras.

¡Eso es imposible! la comida no llega a los pies, se queda en la barriga.

Si, se queda en la barriga, por eso se ponen gordas porque se llenan.

Se ponen gordas y las mamás tienen luego un bebé.

Pero si comemos mucho y la barriga se llena ¡explotamos!

Yo creo como la mamá de Germán, que si estamos sentados se queda en la barriga, pero si nos levantamos se cae para abajo.

Mi mamá va a tener un bebé porque tiene la barriga muy gorda

Mi papá también tiene la barriga gorda

¿Va a tener un bebé?

Si, voy a tener un hermanito

.....etc

En el ambiente se respira entusiasmo, emoción, curiosidad, dudas..., mmmm esto huele a ¡PROYECTO! Les pregunto si les gustaría saber qué recorrido sigue el bocadillo que nos comemos en el desayuno desde que entra en nuestra boca, y es así como dará comienzo nuestro nuevo proyecto. En esta ocasión ha surgido del alumnado, pero de acuerdo con Pozuelos (2007) esto no siempre va a ser así. En algunas ocasiones surge del alumnado, de propuestas cotidianas (asambleas, zonas de recreo, rincones), propuestas globales (resolver un problema, un interrogante, una inquietud, organizar una tarea...) o propuestas ocasionales (fiestas, talleres, salidas...); pero otros proyectos directamente lo planteamos nosotras las maestras intentando conectar con la motivación y los intereses del alumnado.



Emocionados por la idea del proyecto, decidimos comenzar con la planificación de los primeros pasos. Como dice Burgess (2018), en los proyectos al igual que en cualquier viaje, lo primero es elegir el destino, que va a ser la finalidad que vamos a perseguir, y una vez con el destino en mente poner en marcha el GPS. Este será el que nos va a ir marcando la dirección correcta que debe seguir nuestro trabajo, re-dirigiéndonos en el momento en el que nos perdamos del camino original.

Cuando hablamos de planificación siempre lo hacemos pensando en la flexibilidad, no organizamos el proyecto como si fuera un paquete turístico donde ya todo el itinerario está predeterminado y es inamovible. Sino que por el contrario nos imaginamos a viajeros y viajeras que se detienen más tiempo en algunos lugares que son de su interés, otros que descubren algo inesperado, y es de esa forma como va cobrando vida nuestro viaje, planificando y revisando para no perder nuestro objetivo, que es el destino elegido.

Durante la planificación les comento que en un viaje a Madrid visité con mi familia una exposición que se llamaba “la mujer gigante”. Decidimos buscarlo en internet para poder ver cómo era y tras el visionado surgió el primer problema: no podemos hacerlo nosotros solos, necesitamos buscar ayuda. Teníamos frente a nosotros por un lado la finalidad de nuestro proyecto, elaborar una mujer gigante, y por otro la primera tarea, solicitar colaboración. Como normalmente los proyectos los hacemos todo el Centro juntos, decidimos pedir ayuda a las demás clases; al alumno en prácticas le preguntaron si él con sus amigos de su “cole” podían participar (alumnado de la EEI Viento del Sur); y también vieron la necesidad de que participaran las familias, pues íbamos a necesitar herramientas que ellos habían visto en casa.

¿Cómo podemos pedir esa ayuda? A las familias, como tenemos su número de teléfono, pensaron que podíamos mandarles un WhatsApp; a las demás clases podríamos hacerles una visita, y el problema lo encontramos con el alumnado de la escuela, pues Diego no se sabía todos los números de teléfono, pero nos dijo que podíamos escribir una carta o e-mail al decano, que en la Facultad es como la directora en nuestro cole.

Tras la asamblea, que se ha alargado un poco más de lo habitual, cada niño y niña se ha ido con su grupo y ha organizado la visita a las demás clases. Han tenido que decidir cómo van a solicitar esa ayuda, qué les van a contar para que se animen como nosotros y nosotras y han elegido un portavoz que será el intermediario del grupo.

¡¡Esto no estaba programado!! Los rincones dirigidos de trabajo en equipo se han tenido que aparcar para dar espacio y tiempo a la nueva necesidad que ha surgido. Anteriormente hablaba de flexibilidad, que no es sinónimo de espontaneidad y falta de programación, sino que es lo contrario a rigidez y hermetismo. La planificación de aula tiene que ser abierta, flexible, dispuesta al cambio y a ser mejorada. En mi cabeza está empezando a tomar forma el desarrollo del proyecto, lo que normalmente llamamos el esqueleto, pero yo no estoy sola en este viaje, tengo que pensar que en la planificación al igual que en el desarrollo todos estamos a bordo, y

que por lo tanto puede ser modificada y mejorada, no sólo en sus comienzos sino a lo largo de todo el trayecto. Mi función en esta toma de decisiones es la de enlazar el trabajo diario con la legislación vigente (leyes, ordenes y decretos), secuenciar los contenidos que se van a trabajar durante el curso evitando que se repitan siempre los mismos, tener presente los objetivos que se quieren perseguir y delimitar qué tipo de metodología quiero llevar a cabo en mi aula. Sin embargo tengo que tener en mente en todo momento lo que afirma Díez Navarro (1995) que “el método de Proyectos trata de llevar a la escuela el modo natural de aprender que tenemos los seres humanos en cualquier esfera de la vida” (p. 33).

Cuando nos damos cuenta ya es la hora del desayuno, que pese a su brevedad no me gustaría que pasara inadvertido, pues se trabajan aspectos educativos como la autonomía, la higiene, la alimentación, la socialización, la cooperación y la comunicación. Es un momento placentero y relajante en el que compartimos no solo los alimentos que traemos sino también muchas vivencias.

En el cuarto de baño Gema está luchando con su ropa, con la llegada del invierno le han puesto mucha y tiene dificultad para subirse las mangas. Su amiga Bea la ve angustiada y se ofrece a ayudarla, a lo que se suma también Alex. Esta colaboración es fruto de un proceso de aprendizaje, en un principio siempre se dirigían a los adultos para resolver cualquier problema que le surgiera, sin embargo poco a poco y a través de nuestro andamiaje han ido buscando el apoyo en sus iguales.

A medida que se van lavando las manos, cogen sus mochilas y entran en el aula. Observo que Pedro se sienta en una mesa sólo, me acerco, le pregunto y me confirma que no quiere compañía. Gema ha salido corriendo, se ha sentado y pone la mano en la otra silla en señal de ocupado, pues quiere que la acompañe su amiga Bea. Algunos niños acercan sillas a una mesa y se puede observar que algunas están súper masificadas, otras no tanto e incluso algunos que deciden estar solos. En nuestra clase no hay sitios asignados donde tengan que sentarse diariamente, cada uno decide donde y con quién quiere estar. Pueden elegir siempre a las mismas personas o cambiar diariamente, incluso cambiar de opinión si perciben que no están a gusto en el sitio elegido inicialmente. Pienso que es importante respetar estas decisiones, que le permitirán al alumnado relacionarse de acuerdo con sus intereses, gustos y sentimientos, y por otro lado multiplicar las relaciones potenciando así la pertenencia al grupo.

Paseando por las mesas observo cómo comparten sus desayunos, incluso Pedro que estaba sentado solo se ha levantado para que Lucía le de un poco de ese bizcocho que le ha hecho su abuela. Algunos siguen con el tema de la asamblea y se preguntan por donde iría ahora su desayuno, incluso se tocan el cuerpo. Lorenzo no puede abrir la tapa de su natilla pero automáticamente le surgen unos cuantos ayudantes. Pepe no quiere que le ayuden sus compañeros y compañeras, así que cuando paso por su lado me pide ayuda para abrir sus galletas. Entiendo que cuando el se lo plantea al grupo los demás le resuelven el problema, pero él necesita apoyo para aprender a abrirlas por sí mismo, por lo que le ofrezco varias estrategias para que él elija la que le resulte más fácil.

Una vez terminado el desayuno y recogida el aula, nos vamos al recreo. De acuerdo con Trueba (2015) según Kandinsky “la necesidad crea la forma” (p. 55); y es por ello por lo que nuestros espacios suelen estar en continua revisión y cambio, para dar respuesta a las necesidades del alumnado que va entrando en el Centro. En el patio hemos ambientado las siguientes zonas: el escenario, para aquellos niños y niñas que le gusta mover el cuerpo al ritmo de la música; los troncos, para los amantes del equilibrio; la biblio patio para los que devoran los libros; la zona deportiva, para los que le gustan las pelotas (fútbol y baloncesto); el arenero, donde pueden hacer excavaciones con palas, rastrillos y cubos; construcciones con troncos y cajas; zona de paneles musicales (elaborados por las familias con materiales reciclados); motos para los apasionados de la velocidad; zona de juegos populares (pintados por las familias); y para aquellos niños y niñas que le gusten observar la naturaleza y los insectos, tenemos lupas y visores. Pero pese a la gran variedad y diversidad de materiales, observo que hay una gran cantidad de niños y niñas que les gusta trepar por un árbol que hay en el patio, otro grupo que juega con el agua de la fuente y la arena y esto me lleva a pensar que quizás deberíamos habilitar zonas que dieran respuesta a las necesidades de este alumnado.

Trueba (2015) dice que el espacio debe ser como un lienzo donde plasmar los colores de nuestro modelo educativo, dando coherencia a nuestro hacer, nuestro decir, creer y sentir. Pretendemos que el patio no se diferencie de los espacios interiores, y si en estos ofrecemos una variada oferta de materiales y actividades, donde se lleve a cabo la observación, la experimentación, el juego libre, y donde se tenga en cuenta aspectos para nosotras tan importantes como la inclusión y la coeducación; en el espacio exterior, tenemos que seguir siendo coherentes con nuestra filosofía de escuela.



Imagen 2. Espacio del patio: equilibrio en los troncos

Volvemos del patio cargados de energía, y antes de retomar nuevamente el juego, nos relajamos. Cada día realizo la relajación de una forma determinada, con diferentes materiales (pelotas, plumas, pinceles, cremas, rodillos de esponja...), o utilizando solo el cuerpo (nuestras manos, la respiración...), de forma individual, en parejas o en grupos. Pienso que es importante ofrecer diferentes métodos de relajación, con diversas técnicas para que ellos posteriormente puedan elegir la que más le gusta, y decidir si necesitan material o no, si le gusta que otras personas le hagan el masaje o prefiere hacérselo personalmente.

En la relajación de hoy propongo la utilización de cremas, sin embargo algunos niños y niñas dicen que no les gustó la otra vez que lo hicimos porque se quedaban mojados y deciden coger pinceles; unos se ponen en parejas mientras otros prefieren ponerse ellos mismos la crema; observo como algunos le dan instrucciones a su pareja y le van diciendo las zonas en las que le gusta los masajes y en las que no, mientras otros casi se quedan dormidos. Estos masajes acompañados de música y a veces de aromas (sándalos, pulverizador con colonia...) van haciendo que esa actividad que habían traído del patio vaya disminuyendo. Sin embargo lo que más valoro de la relajación es el contacto físico, que favorece el reconocimiento del propio cuerpo y sus sensaciones; la vinculación afectiva con el otro; y el respeto a los demás, tanto en el planteamiento de la actividad como en el desarrollo. Una vez rescatada la calma concluimos la relajación con la lectura de un cuento antes de volver al juego.

Normalmente el juego, a lo largo de nuestra jornada, suele estar dividido en dos momentos: rincones dirigidos y rincones libres. Después de la asamblea se realiza el juego dirigido, donde cada niño o niña con su grupo tendrá que resolver los problemas o retos que se le presentan en cada uno de los rincones, o realizar las actividades que previamente hemos planificado en la asamblea para el desarrollo del proyecto. Cada grupo irá rotando por los diferentes espacios para que de esta forma todos pasen por las actividades que se han programado. Los grupos se organizarán previamente de tal forma que sean lo más heterogéneos posible, favorezca la tutorización entre iguales y el trabajo colaborativo. Este agrupamiento se mantendrá por un tiempo salvo que se observe que los miembros no funcionan bien.

Tras la relajación retomamos nuevamente el juego, pero en esta ocasión los rincones son libres. Ya no se tienen que mover en grupo sino individualmente; pueden elegir libremente el rincón al que quieren asistir y decidir el material con el que quieren jugar. Cada uno se desplaza por el aula con su llave, que le va a permitir entrar en los diferentes espacios. Sin embargo, los rincones están acotados, no todos los que quieren pueden entrar, por lo que tendrán que negociar con los que se encuentran en los rincones si no tienen espacio para colocar su llave. Otra de las premisas de esta modalidad de juego es que no se puede sacar más de un mismo material en un rincón, por lo que tendrán que ponerse de acuerdo con los demás niños y niñas que están en ese rincón en el juego que quieren sacar.





Imagen 3. Juego dirigido: construyendo un puente en equipo



Imagen 4. Juego dirigido: figuras geométricas con geoplanos



Imagen 5. Juego libre: rol de observador (neurona espejo)



Imagen 6. Juego libre: tutorización entre iguales



El juego libre cumple una función socializadora y sirve para favorecer las relaciones con los demás y con el entorno, para adquirir y mantener la autoestima, desarrolla la imaginación y la creatividad, posibilita la expresión de sentimientos y emociones, permite afrontar la frustración y resolver los conflictos que se deriven del juego. Y a diferencia del juego dirigido promueve la iniciativa, la toma de decisiones, el llegar a un acuerdo grupal para lo que tendrán que aparcarse sus intereses para tener en cuenta también los de los demás, buscar estrategias de negociación para el acceso a algunos rincones....

Durante el juego libre me paseo por los diferentes rincones observando qué roles desempeña cada uno dentro de la actividad, el formato de juego que desarrolla, las habilidades sociales y comunicativas, las estrategias de negociación que utiliza, si se implica en el juego o adopta el papel de observador (neuronas espejo). Esta observación y el posterior análisis lo documentaré con fotos, grabaciones de audio y/o vídeo, anotaciones en el diario de clase, y me ayudarán en la evaluación del alumnado. Así mismo también me permitirá evaluar mi planificación, la organización de espacios, materiales y tiempos, reflexionando si hay rincones que se quedan desiertos mientras que otros están masificados y por qué, materiales que no son motivadores o no saben cómo utilizarlos, espacios que no están ubicados de forma adecuada.

Hoy he cogido la cámara y me he dirigido a un rincón (el hospital) que se ha abierto hace poco, ya que estaba en construcción. Todos los niños y niñas estaban expectantes y deseosos de entrar y cuando lo hemos abierto se han producido reacciones muy curiosas que he ido observando a lo largo de estos días, pero que hoy quiero grabar para compartirlas con mi alumnado.

Cuando Pepe ha llegado al rincón del hospital se ha encontrado que no había sitio para colocar su llave, se enfada, intenta de forma fallida quitar la llave de otro y poner la suya, lloriquea diciendo que quiere entrar, le dice a los que están si alguien va a abandonar el hospital que él quiere entrar. Todos los intentos de Pepe son fallidos, y como no obtiene lo que desea al final termina cansándose y se va a otro rincón. Al rato llega Gema y observa igualmente que no hay sitio para colocar su llave, con lo cual se la mete en el bolsillo y entra para jugar junto a su amiga Bea. Pronto los demás le dicen que no tiene su llave pegada y que no puede jugar, que no hay sitio en ese rincón, por lo que a regañadientes se va a otro. Ale se acerca al hospital y observa que tampoco puede entrar, se dirige hacia mí y me dice que no es justo que ellos estén todo el rato allí jugando y los demás



Imagen 7. Rincón del hospital:  
Negociando la entrada

no puedan entrar, le invito a que lo solucione, pero él se va. Poco a poco van desfilando por esta zona niños y niñas que con la intención de entrar utilizan o no diferentes estrategias, mientras que el grupo inicial se mantiene durante todo el tiempo en ese rincón por la novedad del material.

El vídeo que he ido grabando me servirá mañana para analizar con ellos lo que ha pasado y entre todos buscar una solución a los problemas que ellos han ido encontrando. Se buscarán estrategias de negociación, así como normas de uso de ese rincón relacionadas con el tiempo de permanencia.

Ya casi estamos llegando al final de la jornada, por lo que vamos recogiendo el aula para dejarlo todo como estaba, cogemos chaquetones y mochilas y nos sentamos en la asamblea. Es el momento de compartir brevemente las cosas que nos han gustado, las actividades que cambiaríamos, lo que nos ha enfadado, entristecido o por el contrario alegrado. De esta forma nos despedimos, mañana nos espera otro gran día.



Imagen 8. Final del proyecto



Imagen 9. Proyecto: La mujer gigante



### 3. CONCLUSIONES

Como se puede observar a lo largo de la jornada y de acuerdo con Burgess (2018) tengo momentos de socorrista, donde voy observando lo que ocurre en mi aula (no siempre desde el borde de la piscina), pero sobre todo me gusta ser nadadora, mojarme y formar parte de la acción. Pienso que una de las partes más importantes de la jornada es la de la observar y documentar lo que va ocurriendo en el aula para a partir de ahí poder diseñar mi posterior actuación. “Todos los que consiguieron llegar donde están, tuvieron que empezar donde estaban” (Evans, s.f., citado en Burgess, 2018, p. 163). De ahí la importancia de averiguar el punto de partida para saber cuáles serán los siguientes pasos a seguir.

Las relaciones que se producen en mi aula son bidireccionales, la toma de decisiones y las normas (aula y rincones) son consensuadas y establecidas por todos; en los Proyectos, la planificación, el desarrollo y la ejecución es un trabajo conjunto, de ahí la importancia del concepto de flexibilidad en contraposición con el de planificación cerrada. Pienso que esta participación potencia y refuerza el sentimiento de pertenencia al grupo lo que facilita los aprendizajes que se quieren llevar a cabo dentro del aula.

El juego es la piedra angular en estas edades tempranas, ya que es la actividad que han desarrollado desde su nacimiento y por la cual van construyendo los conocimientos. El juego siempre es interesante, motivador y significativo para el alumnado, por lo cual se convierte en una poderosa herramienta en educación. Dentro de mi planificación está siempre presente, siendo la actividad curricular principal y no relegado a un plano secundario para cuando terminan.

Y por último, creo que la escuela tiene que estar llena de retos que resolver, de obstáculos que salvar, de escaleras que superar, de frustraciones que afrontar, solo de esta forma ayudaremos a nuestro alumnado a desarrollarse y a crecer como persona. Concibo mi cole como una tribu, donde toda la comunidad tiene que coordinarse para lograr nuestro principal objetivo, cuidar de la infancia, respetarla y sobre todo escucharla, con esa oreja verde de la que nos habla Rodari (Díez, 1998).

*“No puedo enseñar nada a nadie, solo les puedo hacer pensar” (Sócrates)*

### REFERENCIAS

- Burgess, D. (2018). *Enseña como un pirata*. Bilbao: Mensajero.
- Díez Navarro, M.C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Pozuelos, F.J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación educativa.
- Romera Morón, M.M y Martínez Cárdenas, O. (2008). *Los rincones: propuestas para jugar y aprender en el aula*. Madrid: CESMA.
- Trueba Marcano, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuesta de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Octaedro.

## EXPERIENCIAS

# Los ambientes de aprendizaje en el C.E.I.P. María Zambrano

## *Learning environments at C.E.I.P. María Zambrano infant and primary public school*

Lourdes Vera García<sup>1</sup>, Vidalina Pérez Marín<sup>2</sup>, María Del Mar Leiva Rivas<sup>3</sup>  
y Celes Monreal Palma<sup>4</sup>

**Recibido:** 30 de noviembre de 2019 **Aceptado:** 17 de diciembre de 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Vera, L., Pérez, V. y Leiva, M<sup>a</sup> M. y Monreal, C. (2020). Los ambientes de aprendizaje en el C.E.I.P. María Zambrano. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 210-231

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7350>



<sup>1</sup>**Lourdes Vera García** [0000-0003-0301-79943](https://orcid.org/0000-0003-0301-79943)

CEIP María Zambrano (Mijas-Costa, Málaga)

[lourvera81@gmail.com](mailto:lourvera81@gmail.com)

<sup>2</sup>**Vidalina Pérez Marín** [0000-0002-2089-595](https://orcid.org/0000-0002-2089-595)

CEIP María Zambrano (Mijas-Costa, Málaga)

[micolesmicasa@gmail.com](mailto:micolesmicasa@gmail.com)

<sup>3</sup>**María Del Mar Leiva Rivas**

CEIP María Zambrano (Mijas-Costa, Málaga)

[mmar.rivas87@gmail.com](mailto:mmar.rivas87@gmail.com)

<sup>4</sup>**Celes Monreal Palma**

CEIP María Zambrano (Mijas-Costa, Málaga)

[celesmp@gmail.com](mailto:celesmp@gmail.com)

### RESUMEN

Esta experiencia nace de la inquietud y necesidad de dejar de soñar en una escuela diferente y andar un camino cuyo proceso se relata en este artículo. Es un centro público, el C.E.I.P. María Zambrano y en la etapa de Educación Infantil, donde los encuentros, formación y ganas de las maestras/os, las ha llevado a diseñar unos espacios, ambientes de aprendizajes, que transforman todo el escenario, relaciones y roles que habitan en una escuela.

**Palabras clave:** educación infantil; ambientes de aprendizaje; materiales; mindfulness; diversidad; espacios; juego

### ABSTRACT

This experience originated from the restlessness and need to stop dreaming of a different school and move towards a new method with process is described in this article. It is a public school, C.E.I.P. María Zambrano and it is in the Infant school grades where the teachers meetings, learning courses and well intentions have taken them to develop spaces, learning environments that transforms all the relationships and roles that inhabit a school.

**Keywords:** child education; learning environments; materials; mindfulness; diversity; spaces; relations; play



## 1. TODO COMENZÓ...

“La escuela infantil es un teatro continuo, fascinante y de gran interés, lleno de improvisaciones, de hechos, de gestos, de tramas, de comportamientos y de relaciones entre los niños. Las imágenes describen los hechos y las situaciones, narran la historia” (Hoyuelos, 2004, citado en Villarroel, 2015, p. 166).

El comienzo de esta maravillosa experiencia proviene de las inquietudes de algunas maestras que necesitaban buscar otras formas de hacer y vivir en el aula. Tener una visión de una escuela diferente y respetuosa con el alumnado y sus procesos, ver que ésta es posible con la normativa actual, nos ha marcado un antes y un después en nuestra práctica educativa y en nuestros planteamientos teóricos; nuestra pretensión es innovar en esta etapa educativa poniendo en práctica una metodología diferente.

El visitar otros centros, como El Martinet y el centro internacional Loris Malaguzzi y escuelas de Reggio Emilia, hicieron comprobar que los cambios y procesos son posibles y nos pusimos manos a la obra.

Comenzamos el primer curso con dos unidades de cinco años, y durante el verano anterior estuvimos diseñado y planificando el sustento teórico para incorporarlo en el proyecto educativo de infantil, pero sobre todo y lo más complicado, era cambiar la organización, planificación y nuestro nuevo papel de maestras en el aula, así como rutinas asentadas en nuestras prácticas. Presentar a las familias este cambio que queríamos acometer en el último curso del ciclo de infantil suponía un choque para todos/as, pero supimos transmitir seguridad y coherencia en el proyecto y así conseguimos acabar el curso sin grandes problemas y con aceptación por parte de la mayoría, maestras, equipo directivo y familias. Este año fue fundamental, de hecho, fue el arranque del maravilloso proyecto que seguimos construyendo. Parece fácil, pero requirió y seguimos haciéndolo, estar explicando continuamente por qué este cambio si los colegios colindantes son más tradicionales, para qué si el alumnado tiene que adaptarse a la dinámica escolar cuanto antes para tener éxito, y donde están las fichas del trabajo que realiza el alumnado. En este curso contamos con maravillosas familias que supieron entender los cambios, observaban a sus hijos/as más implicados en los procesos de aprendizajes a través del juego, de materiales diversos y atractivos y encantadas de las experiencias que sus hijos/as le transmitían y, sobre todo, con la felicidad e ilusión con que lo hacían.

El curso siguiente ya fuimos cuatro las maestras que componíamos el equipo de trabajo, hecho que suponía más compañeras involucradas y reflexionando en el proceso, aportando cambios y visiones que se fueron complementando, pero que



Imagen 1: ¡Se abre el telón!



requería mucho más tiempo y dedicación en el proyecto. El siguiente año éramos ya todo el equipo de infantil involucrado en nuestro proyecto Ambientes de aprendizajes en infantil. Para ello ha sido fundamental la formación y el crear cada curso un grupo de trabajo en colaboración con el CEP de referencia para buscar esos momentos de poner en común vivencias, hablar de niños/as, las dificultades que surgen en los diferentes ambientes, la necesidad de poner materiales como mesa de expresión libre y bibliotecas en cada una de ellas y así, multitud de elementos y factores que intervienen en el día a día de cada aula, pero con la dificultad de aprender a trabajar en equipo y consensuar las tomas de decisiones. Este es otro gran reto para nosotras como maestras.

## 2. NUESTRO PROYECTO

En este proyecto nuestra intención es organizar y proporcionar contextos y situaciones de aprendizaje, experiencias, espacios, materiales y ambientes, que configuren un medio de calidad para el desarrollo infantil, favoreciendo y facilitando los procesos de aprendizaje y socialización.

Todo esto tenía que realizarse de forma coherente ante nuestra normativa de infantil, la cual dice que es una etapa en sí misma, que no es preparatoria para primaria y se trata de poner medios para potenciar el desarrollo de todas las capacidades, ya que como muy bien se expone en la normativa vigente, “la escuela infantil no puede ser concebida como un espacio y un tiempo para la enseñanza transmisora de conocimientos, ni como un lugar para la atención meramente fisiológica y de cuidado, sino como una institución que apoya, favorece y potencia el pleno desarrollo de todas las capacidades” (BOJA, 2008, p. 169).



Imagen 2: Manipulación



Imagen 3: Creación de escenarios

Por ello sentimos la necesidad de organizar unos ambientes donde se facilite y promuevan diferentes vivencias y recreaciones culturales, valorando la educación como fuente de cultura transformada en conocimientos y saberes que posibiliten y potencien el desarrollo de habilidades, procedimientos para pensar e interpretar el mundo, para expresarse, para convivir y para ser, facilitando el que los niños y niñas de esta etapa conozcan progresivamente la realidad en la que se desenvuelve su vida, y creando un clima afectivo que les ofrezca seguridad y estimule el descubrimiento de sí mismos y de su entorno. Creemos que el conocimiento compartido es indispensable para avanzar en el crecimiento

que el conocimiento compartido es indispensable para avanzar en el crecimiento

personal y comunitario; atender a la diversidad supone reconocer que cada niño/a es una persona única e irrepetible, con su propia historia, afectos, motivaciones, necesidades, intereses, estilo cognitivo, sexo, etc. Esto exige que nuestra escuela ofrezca respuestas adecuadas a cada uno/a.

### 3. UNA ESCUELA INCLUSIVA

Según Calderón (2014) la educación tiene que ver con el acompañamiento a los demás en sus proyectos. Por lo que, como docentes, debemos atender a la diversidad en el aula. Llevando a cabo acciones educativas, programadas y diseñadas por el docente a nivel de aula o centro, para dar respuesta a las necesidades individuales del alumnado, independientemente de las características personales o circunstanciales que presente cada alumno/a, favoreciendo el desarrollo íntegro de la persona, respetando sus intereses, necesidades, ritmos de aprendizaje y ritmos de desarrollo.



Imagen 4: Todos/as somos iguales

Para ello es necesario que planifiquemos y actuemos de forma abierta, diversa y flexible y con una mirada positiva a las diferencias, siendo los docentes los que nos adaptemos a los intereses de cada niño/a favoreciendo su bienestar y respetando sus ritmos y estilos cognitivos.

La atención a la diversidad se ha de guiar por el principio de favorecer y estimular este bienestar y desarrollo de todos los niños/as, aprovechando las diferencias individuales existentes en las aulas; en este sentido, planteamos actividades y materiales diversos que respondan a diferentes intereses y permitan trabajar dentro de los ambientes,

tanto en pequeños grupos como de forma individual, de forma libre o dirigida, pero teniendo en cuenta la curiosidad e interés diferenciado de cada uno/a.

Especial atención y sensibilidad debemos tener con aquellos niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales; realizaremos un plan de trabajo y seguimiento del alumnado en colaboración con el equipo de orientación, que nos guiará y fortalecerá en el proceso de ellos/as.

En los casos necesarios, se elabora un “horario de pase por ambientes”, en función de sus necesidades e intereses para favorecer una atención más específica y especial, reforzando los aspectos necesarios, favoreciendo su inclusión y, además, al disponer el propio alumnado de su horario de pase de forma visual, le ayuda a anticipar, consiguiendo establecer rutina, seguridad y confianza en sus acciones.

Es importante destacar la gran colaboración y ayuda del equipo de orientación hacia todo el alumnado de infantil y el apoyo al profesorado en las dificultades del día a día.

Aunque es importante la detección y atención temprana de las necesidades de todo el alumnado, no debemos olvidar en la etapa en que se encuentran, ya que etiquetar no es nuestra labor; nuestro trabajo también se centra en explicar y hacer entender a las familias la importancia de respetar la evolución, desarrollo y maduración de sus hijos/as, evitando realizar comparaciones que solo invitan a la presión y estrés por conseguir antes de tiempo o a la vez, retos, estrategias y conceptos que necesitan un tiempo y un momento adecuado para cada uno/a.



Imagen 5: ¿A qué ambiente vamos?

Nuestra gran labor es disponer, presentar y guiar en los procesos de aprendizaje y acompañarlos en su camino; respetando los ritmos individuales de cada uno/a de nuestro alumnado y entendiendo que:

- No todo el alumnado aprende con la misma facilidad y de la misma manera; al disponer las aulas y espacios exteriores por ambientes, damos oportunidad de acción e interacción con los materiales acordes a sus necesidades y proceso de aprendizaje de cada uno de ellos/as.
- No todo el alumnado está igualmente motivado para aprender; las motivaciones se relacionan estrechamente con los intereses y necesidades personales, de ahí que nuestros planteamientos anteriores hayan cambiado, pasando del trabajo por proyectos, a aprender a aprender según intereses, necesidades y proceso evolutivo de cada uno/a. Nuestra experiencia nos ha llevado a cambiar la metodología del aula y creemos que esta es más respetuosa con las diferencias, sensibilidades, procesos y planteamientos de la normativa vigente de Educación Infantil y de la forma de aprender del ser humano.
- No todo el alumnado aprende de la misma forma y al mismo tiempo; por ello apostamos por unos ambientes libres, donde el alumnado sea el que decida qué hacer, con qué y cuánto tiempo. Un niño/a siempre quiere conocer, curiosar, inventar, tocar, representar y jugar con todo lo que acontece y le rodea. En el siglo XXI las necesidades de formar personas creativas, curiosas, críticas y emocionadas con sus procesos y vida, es fundamental para avanzar en las sociedades actuales y futuras, sin olvidarnos de potenciar sus capacidades y habilidades individuales.



Lo más importante será sentarnos a hablar de cada uno/a de nuestro alumnado, de sus necesidades, de sus procesos; consensuar entre todos/as un plan de acción y actuación que posibilite el avance y la reflexión de los pasos dados y proponer los siguientes. Se trata de un verdadero trabajo en equipo, de la implicación de todo el equipo docente de infantil y de orientación, para atender a la diversidad de todo nuestro alumnado.

#### 4. NUESTRO ROL COMO MAESTRAS/OS

Uno de los grandes pilares en el que se apoya este proyecto es el ser coherente entre lo que pensamos y hacemos, repensando continuamente e intentando darle sentido a nuestra acción como maestras/os que cambia por completo, ya que rompemos con la tradicional creencia que somos las que transmitimos los conocimientos al alumnado. Nosotras/os apostamos y creemos que el aprendizaje en estas edades emana de dentro hacia fuera, de la interacción y acción del alumnado con los materiales y experiencias que realizan, que favorezca el movimiento y las relaciones entre ellos, ya que en nuestros momentos de ambientes todo el alumnado de infantil se mueve interactuando con compañeros/as de diferentes edades, favoreciendo el aprendizaje por imitación, la ayuda y la colaboración.

Por ello nuestro papel como maestras/os cambia, ya que ahora tratamos de acompañar al alumnado desde el respeto, intervenir para facilitar, hablar en tono adecuado, eliminar el lenguaje infantil, organizar con estética los espacios, aportar materiales más naturales y menos estructurados, y asumir un papel de provocadora de situaciones, retos y actividades atractivas llenas de contenido e ilusión.

Para nosotras/os el romper con rutinas y formas de actuar asentadas como buenas en la práctica, nos empuja a diseñar y consensuar estrategias que nos acerquen a la escuela que soñamos; ahora acompañamos y guiamos al alumnado con otra mirada, con paciencia, dando tiempo a los procesos y estando en continua observación y acción para provocarles, presentándoles retos y acciones más acordes a sus realidades personales, reflexionando sobre estas y afrontando en equipo aquellas dificultades que intentamos solucionar, enriqueciéndonos a todas.

Otro aspecto muy importante y que cambia de forma radical es que ya no somos maestras/os de 25 alumnos/as, sino que todo el alumnado de infantil entra en los ambientes, provocando entre todos comunicaciones y relaciones más variadas y abiertas, donde el alumnado cuenta con más opciones para elegir a otros/as en sus relaciones y tener otros adultos como referentes.



Imagen 6: Reto

## 5. LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Nuestro centro es de línea tres, por lo que contamos con tres unidades en cada nivel. Hemos diseñado nueve ambientes diferentes que pertenecen a cada clase, diferenciadas por colores, donde el alumnado porta consigo una medalla del color de su ambiente para facilitar la recogida de observaciones que sustentarán parte de la evaluación. El décimo ambiente es el exterior, del que se encarga la maestra de apoyo.

Las aulas de nuestra escuela de infantil sufren cada curso una transformación alimentada por la aportación y vivencias de cada una de las maestras/os que pasan por ellas; son espacios vivos, cambiantes, que se enriquecen con las ideas de todas/os, con las experiencias del alumnado y con el aporte de materiales elegidos y seleccionados por nosotras/os.

Los ambientes que hemos diseñado y creado en nuestra escuela están pensados para desarrollar todas las capacidades y posibilidades expresivas del alumnado, apostando por el juego como el mejor recurso para motivar y crear aprendizajes.

“El verbo jugar solo se puede conjugar con el verbo dejar” (Tonucci, s. f.).



Imagen 7: Estética luz



Imagen 8: Estética naturaleza

Nos encontramos los siguientes ambientes de aprendizaje:

### 5.1. Ambiente de psicomotricidad y vida práctica

El desarrollo de la psicomotricidad permite a los niños/as explorar, investigar y conocer su cuerpo, así como el mundo que les rodea, superando dificultades y enfrentándose a sus limitaciones, superando sus miedos y disfrutando de conocer a los otros, desarrollando la fantasía, la iniciativa propia y la expresión libre.



Imagen 9: Ambiente psicomotricidad y vida práctica



Con este ambiente pretendemos que el alumnado vaya adquiriendo autonomía en la realización de las actividades de vida práctica, progresando en la coordinación y control del cuerpo en situaciones psicomotrices, descubriendo sus posibilidades de acción y de expresión, explorando nociones básicas de orientación en el espacio del ambiente, favoreciendo el dominio del movimiento corporal para avanzar en la relación y la comunicación con los demás y los objetos estimulando la capacidad sensitiva.



Imagen 10: Experiencia motriz

## 5.2. Ambiente de construcción

Los materiales y juegos de construcción además de ser una de las actividades preferidas del alumnado, potencian y desarrollan sus capacidades en todos sus ámbitos. Con este ambiente pretendemos que el alumnado desarrolle su creatividad, la coordinación óculo-manual, la lógica y la visión espacial, experimentando con reglas físicas, descubriendo cualidades de los materiales, ejercitando la concentración e imaginación, el trabajo cooperativo, la expresión oral, el respeto al juego, así como las construcciones de los demás e intentando reforzar su autoestima.



Imagen 11: Ambiente de construcción



Imagen 12: Torre

### 5.3. Ambiente de juego simbólico

El juego simbólico es un tipo de juego en el que el alumnado puede desempeñar diferentes roles, imitando situaciones que observan en la vida cotidiana de los adultos; para hacerlo utilizan la imaginación y crean representaciones mentales. Este tipo de juego es una vía para: proyectar sus miedos, tensiones y conflictos internos, enriquecer su conocimiento social, entender los roles que ejercen las personas de su entorno, favorecer el desarrollo emocional, cognitivo y sus habilidades sociales, aprender a respetar normas y fomentar su autonomía y creatividad. Con este ambiente pretendemos favorecer el juego compartido, desarrollándose el alumnado emocionalmente, elaborando sus propias vivencias, asimilando y comprendiendo el entorno que le rodea, desarrollando su capacidad de imaginar, promoviendo la interacción lingüística y la socialización.



Imagen 15: Ambiente creativo

### 5.4. Ambiente creativo



Imagen 14: Ambiente de juego simbólico



Imagen 16: Creando con barro

La creatividad es un elemento muy importante que ayuda a desarrollar y expresar el potencial humano, tanto a nivel cognoscitivo e intelectual como conductual y afectivo. En este ambiente intentamos desarrollarla y estimularla invitándoles a favorecer el pensamiento libre y divergente, dando rienda suelta a la imaginación y a las artes plásticas. Con este ambiente pretendemos que el alumnado vaya aprendiendo a anticipar proyectos y organizar su elaboración, a explorar a través de los sentidos con distintos materiales, valorando positivamente y respetando las elaboraciones propias y ajenas, reforzando habilidades básicas relacionadas con la psicomotricidad fina, la orientación espacial, la permanencia del objeto y la lateralidad, fomentando la imaginación y promoviendo el intercambio comunicativo y las habilidades



socioemocionales, así como la cooperación y cuidando del entorno a través de las posibilidades de los materiales del reciclado.

## 5.5. Ambiente de arte

La pintura y el dibujo ofrecen al alumnado la posibilidad de expresar y comunicar sus ideas, experiencias, sentimientos, imaginación, ayudándoles a canalizar emociones y pensamientos que saldrán de su mundo interior, pudiendo ser compartidos con otros o simplemente explorando acciones que les provoquen disfrute y placer en su realización. Con este ambiente



Imagen 17: Ambiente de arte



Imagen 18: Me convierto en...

pretendemos que el alumnado experimente y se exprese a través de la pintura y otros materiales artísticos, conociendo diferentes técnicas, creando sus propias composiciones con diversos materiales observando el resultado, fomentando el respeto y el conocimiento de obras artísticas propias y ajenas, así como la comunicación e intercambio de acciones y pensamiento entre el alumnado a través del arte.

## 5.6. Ambiente de lectoescritura

A través del lenguaje los niños y niñas son capaces de estructurar su pensamiento, conocer el mundo que les rodea y establecer relaciones con los demás. En este ambiente los niños van construyendo sucesivamente el conocimiento sobre las palabras, las letras y otras habilidades relacionadas con el desarrollo lingüístico, siempre vinculado al significado y al uso



Imagen 19: Ambiente de lectoescritura



Imagen 20: Componiendo nombres

que estos hacen en distintas situaciones comunicativas. En este ambiente pretendemos que el alumnado vaya desarrollando habilidades comunicativas, indagando sobre el uso social del lenguaje y las diferentes formas de expresión, activando la invención de relatos y cuentos, así como la manipulación y relación con diferentes tipos de texto.

## 5.7. Ambiente de lógica-matemática

El pensamiento lógico-matemático es fundamental para comprender conceptos abstractos, razonamiento y comprensión de relaciones. Es a través de las relaciones del alumnado con los materiales, juegos y experiencias, como se potencia las habilidades que contribuirán al desarrollo de la inteligencia matemática, así como a la capacidad de entender conceptos y establecer relaciones basadas en la lógica. Con este ambiente pretendemos que el alumnado vaya conociendo las cualidades y relaciones de los objetos mediante la observación y manipulación sobre ellos, incitándolos al uso de un pensamiento lógico-matemático en situaciones cotidianas, desarrollando la autonomía y la creatividad en la resolución de problemas, así como un espíritu crítico, aprendiendo a cooperar y a usar habilidades sociales respetando las normas de los juegos.



Imagen 21: Ambiente de lógica-matemática

## 5.8. Ambiente de naturaleza y experimentación

La observación, manipulación y acción que realiza el alumnado sobre los materiales crea infinidad de conocimientos y experiencias que enriquecen la vida de estos, las relaciones con los otros y las vivencias con otros seres que habitan en dicho espacio. Con este ambiente pretendemos que el alumnado vaya descubriendo las propiedades de los objetos, realizando experiencias que le inviten al conocimiento de sus acciones y el descubrimiento de sus resultados, fomentando las relaciones con otros seres vivos, así como su cuidado, conocimiento y respeto.



Imagen 22:  
¡Mira qué alta!



Imagen 23: Ambiente de naturaleza y experimentación



Imagen 24: Observación



## 5.9. Ambiente de luz



Imagen 25: Ambiente de luz



Imagen 26: Jugando con el retroproyector

El niño conoce el mundo que le rodea a través de los sentidos; uno de estos es el de la vista, al que le acompaña el deseo de tocar, manipular y experimentar. El alumnado siempre está dispuesto a encontrar multitud de posibilidades lúdicas, y este espacio sin luz y multisensorial, le abre un mundo infinito de posibilidades donde interactúan con los diferentes materiales, luces, sombras y su propio cuerpo. Con este ambiente pretendemos que el alumnado fomente la curiosidad y estimule su creatividad, descubriendo y experimentando con diferentes fuentes de luz, percibiendo y diferenciando las diferentes texturas, formas, y experimentando con las sombras que proyectan los objetos y el cuerpo, manipulando materiales para descubrir los efectos de la luz, la ausencia de esta y sus propiedades, así como la ayuda a superar el miedo a la oscuridad y las sombras, favoreciendo el desarrollo de la percepción óculo manual.



Imagen 27: Ambiente exterior

## 5.10. Ambiente exterior

El contacto directo que el alumnado tiene con el entorno a través de sus sentidos, el movimiento y el equilibrio favorece la óptima maduración biológica despertando las ganas de aprender y de explorar, facilitando el desarrollo motor y activando su imaginación a través del juego. Con este ambiente pretendemos que el alumnado experimente las propiedades del sonido a través de instrumentos y





Imagen 28: Probando nuestra fuerza

## 6. NUESTRA JORNADA

Durante la jornada escolar el alumnado comienza saludando con su familia a la maestra/o en la puerta de su clase y tras una sesión de asamblea con juegos y actividades, pasamos al momento de ambientes, donde cada alumno/a elige a dónde acudir entre los diez espacios diferentes. En estos momentos todo el alumnado de infantil puede acceder libremente a ir al ambiente que desee, pudiendo encontrarlos en estos mezclados de las tres edades y de diferentes aulas.

El acceso a cada ambiente está delimitado por unas huellas (muebles que hacen de zapatero) que encuentran en la entrada de cada aula, ya que todo el alumnado y las maestras/os se descalzan, regulando de esta forma el aforo al interior. Durante una hora y cuarto el alumnado tiene la posibilidad de acceder a los ambientes que elija y realizar en ellos las actividades y juegos que deseen; como toda buena organización, esta requiere de unas normas y formas de hacer, ya que los ambientes están dotados de diversos materiales y mobiliarios que conviven en armonía e invitan al alumnado a tocar, hacer, emocionarse; y nosotras/os nos encargamos de observar, ayudar y acompañarlos en sus experiencias y vivencias.

Después llega el momento del aseo y la alimentación para reponer energías y un ratito de juego de patio. Al terminar este, todo el colegio realiza un mantra y volvemos a nuestras aulas de referencia, donde tenemos una pequeña sesión para la relajación, cuento y actividades diversas.

Al terminar, comienza el segundo momento de ambientes, donde el alumnado podrá elegir otros espacios, o terminar algo que no pudo, o presentar a sus amigos/as algún material que ha descubierto; en definitiva, vuelven a elegir solos o en compañía de algunos allegados, dónde ir.

objetos de la vida cotidiana, desarrollando habilidades motoras, de coordinación y equilibrio a través de las experiencias y materiales que les proponemos, explorando el entorno inmediato a través de los sentidos, respetando y cuidando el entorno vegetal y animal.



Imagen 29: ¡Qué bien se está descalzo!

Y antes de finalizar la jornada volvemos a tener una asamblea en las aulas de referencia, para hablar sobre lo que hemos hecho, descubierto y observado, lo cual alentará a otros/as a curiosear y poder encontrar mañana ese espacio tan tentador.

En definitiva, nuestra jornada escolar se sustenta en tres momentos diferentes de asambleas, donde cada nivel, programa contenidos y actividades a desarrollar, y dos momentos de ambientes, cuyos espacios a comienzos de curso han sido diseñado con la ayuda de todas/os y cada maestra/o le va dotando de vida durante el curso escolar, cambiando espacios, materiales y propuestas que nos ayuden a la consecución de nuestros objetivos.



Imagen 30: Miradas cómplices

Como hemos comentado anteriormente, sentíamos la necesidad de formarnos a través de un grupo de trabajo, compartiendo nuestras inquietudes, donde demos forma a nuestro proyecto y donde poco a poco vayamos concretando aspectos tan importantes para nosotros como: concepto de infancia, rol del maestro/a, maneras de compartir la información que tenemos, documentaciones, qué tipo de fotografía buscamos, evaluación, metacognición... El curso pasado, decidimos elaborar un “botiquín de asambleas”

con actividades de diferentes ámbitos, como lectoescritura, lógico-matemática, relación- meditación- yoga, música- bailes- ritmos..., secuenciándolas y temporalizándolas para los diferentes niveles, 3, 4 y 5 años y por trimestres.

En la primera **asamblea de acogida** cada tutora/or con su grupo de referencia trabaja partiendo de actividades relacionadas con la lógica-matemática y la lectoescritura, basándonos principalmente para el trabajo de conceptos matemáticos en José Antonio Fernández Bravo y su forma de entender las matemáticas, siempre desde la manipulación y las actividades significativas para ellos y ellas. Además del trabajo con regletas, semanalmente, cada tutoría dispone de dos sesiones de media hora para el aprendizaje de las matemáticas a través de estas; el grupo clase se reduce a dos grupos para estas sesiones. Durante esta sesión de media hora el ambiente permanece cerrado y el otro grupo de alumnado disfruta del resto de ambientes. Con ellas se pretende que el alumnado pueda manipular y disfrutar con este material, desarrollar y construir su pensamiento-lógico matemático.

En cuanto a la lecto-escritura, la tratamos desde una perspectiva constructivista partiendo de algo tan significativo como su nombre y respetando los niveles de conocimiento que señala Teberosky y Tolchinsky (1989):

- Escritura presilábicas.
- Escritura silábica. (Ejemplo para pelota; EOP, EOA, PLT.)
- Silabicoalfabéticas (pelota)
- Alfabéticas (pelota)

En las asambleas realizamos actividades partiendo de los diferentes tipos de texto, comenzando en primer lugar desde 3 años con el trabajo del nombre propio; para ello nos ayudamos de las medallas que cada alumno/a lleva consigo, donde aparece escrito su nombre en mayúscula, realizando diversos juegos para ver cuál es la letra inicial, quién tiene el nombre más largo o más corto, quién tiene determinada letra, además de diversos juegos de conciencia fonológica. ¿Cómo suenan mis letras?, rimas diversas, poesías, canciones... donde los niños y niñas tienen la oportunidad de aproximarse a la lecto-escritura de manera funcional y significativa.

La segunda **asamblea de relajación** la dedicamos a trabajar desde el mindfulness y diversas técnicas de relajación o el yoga para niños y niñas.

El mindfulness y la disciplina positiva forma parte fundamental del día a día en los ambientes, trabajamos desde la educación emocional y el mindfulness más concretamente, fusionando mente y corazón, desarrollando también nuestro lado espiritual y os preguntaréis ¿Por qué desde tan pequeñitos?

Porque estamos convencidas/os que hay que empezar desde edades tempranas a trabajar desde el amor, la confianza, el respeto y sobre todo la fantasía y la magia, esa gran olvidada para los mayores. Pues tal y como Mora (2013) subtitula su libro: "Solo se puede aprender aquello que se ama".

¿Qué es el mindfulness?

El mindfulness es la plena conciencia, la atención centradas en este preciso momento, deliberadamente y sin juzgar la experiencia.

El Mindfulness para niños nos brinda toda una serie de posibilidades para mejorar desde bien temprano su atención, para ejercitar su cerebro en la empatía, en la calma y la gestión emocional. Asimismo, iniciar a nuestros pequeños/as en el mundo de la meditación facilita que puedan conectarse mucho mejor consigo mismos. Ofreciéndoles a nuestros niños/as un espacio seguro, libre de estrés, libre de angustia.



Imagen 31: La hoja



Enseñémosles dónde está su centro gracias al Mindfulness, acercándolos a un espacio de calma donde entender mucho mejor sus emociones.

¿Cómo lo trabajamos o desarrollamos en nuestras asambleas de relajación?

Siempre comenzamos con “pranayamas”, es decir diferentes tipos de respiraciones: Respiración abdominal o diafragmática, Kapalabhati o tren de Kapalabhati, Bhramari o respiración de la abeja, cantamos diferentes mantras, realizamos juegos de atención plena cómo atrapar el silencio, un determinado sonido que emite una campanita, unos crótalos, canciones de yoga, diferentes “asanas” posturas o cuentos motores en los que viajamos por el bosque, el mar o cualquier otro lugar imaginario y mientras relatamos el cuento, vamos realizando diferentes posturas de yoga siempre imitando a animales o elementos de la naturaleza, la montaña, el perro, el gato, la cobra...



Imagen 32: Atención plena



Imagen 33: Posturas de yoga

Partiendo de esta forma de hacer escuela también creemos y nos basamos en la Disciplina Positiva.

La disciplina positiva lo que quiere es guiar a los niños a adquirir habilidades sociales que le resulten útiles para su vida. Para ello utiliza habilidades sociales como la asertividad, la empatía y la escucha activa. Los valores principales que defiende la disciplina positiva son: Las relaciones horizontales, igualdad para todos los seres humanos, la educación orientada a la autorregulación, la responsabilidad personal, la motivación intrínseca, la creación de opinión propia, la capacidad de tomar decisiones, la adquisición de habilidades sociales y el fomento de la inteligencia emocional, y la visión de los errores como oportunidades de aprendizaje. (Ortega, 2016)

A menudo no dedicamos tiempo en esta sociedad tan ajetreada en la que vivimos a enseñar a los niños competencias para la vida. Los niños desarrollan su responsabilidad cuando les damos la oportunidad de aprender valiosas competencias sociales en un entorno de amabilidad, firmeza, dignidad y respeto. Es importante que sientan que los tenemos en cuenta y que son importantes para nosotros/as.



Uno de los motivos que nos empujan a seguir abordando e investigando sobre los ambientes de aprendizajes, radica en la disminución de problemas y conflictos entre el alumnado, la disposición- acción de las maestras/os, y la cooperación y ayuda al alumnado de menor edad y sus iguales.

El hecho de tener contextos diferentes con materiales variados, novedosos, espacios en la naturaleza y de movimiento, invita al alumnado a experimentar, actuar e involucrarse en lo que quiere hacer.

El contar con alumnado de diferentes edades, les invita a ayudar, proteger y colaborar con los otros, mostrando mayor paciencia, relaciones menos bruscas y más cercanas, fomentando la empatía.

Esto sería más sencillo en escuelas con menor número de alumnado; como este centro es un C3, contamos con 9 unidades de infantil con un total de 232 alumnos/as.

Los conflictos más frecuentes que solemos encontrarnos en los ambientes son de índole diversa:

- Alumnado que destruye la producción, elaboración e interrumpe la actividad de otros compañeros/as.
- Materiales que consideran suyos y no desean compartir.
- Elevado tono de voz en algunos ambientes, ya que la emoción invita a ello.
- Dificultad en recordar algunas normas de cada ambiente.
- Desplazarse de un ambiente a otro de forma acelerada.
- Dificultad para centrarse en la actividad.
- Tratar o usar de manera inadecuada los materiales.
- Incapacidad para saber esperar en los diferentes momentos y situaciones diarias.

Al tratarse de alumnado de infantil, estas acciones serán trabajadas durante todo el ciclo, ya que en ocasiones no son continuadas en sus casas, como recoger los materiales usados, cumplir horarios y rutinas, ayudar a realizar pequeñas tareas, fomentar la autonomía. Se hace necesario una rutina continúa para que estos aprendizajes se asimilen, por ello destacamos la gran importancia que tienen las tutorías individuales, la lectura de los artículos que el profesorado de infantil irá proporcionando a la comunidad educativa, y el remar juntos para desarrollar todas las capacidades y potencialidades de cada alumno/a.

Nuestra intervención ante estas pequeñas acciones del alumnado es:

- Hablar en el momento de lo ocurrido e intentar ver sus acciones desde otra perspectiva.

- Hablar con ellos/as en un tono tranquilo, haciéndole preguntas sobre lo que ha ocurrido y cómo se sienten. Cuando el alumnado esté ofuscado, mosqueado o indisposto para hablar, invitarle a ir a la zona de la calma, que disponemos en cada ambiente, para que se serene y después poder comunicarnos de forma adecuada. Siempre debemos esperar a que el alumnado esté tranquilo y receptivo a interactuar, ya que no servirá de nada elevar su estado de tensión y nerviosismo.
- En aquellos espacios exteriores recurriremos a la estrategia de tiempo fuera positivo, dialogando y acompañando al alumnado en ese momento.
- Ayudarnos del reloj de las emociones para identificar y empatizar con los sentimientos y emociones vivenciados.
- Acercarnos a ellos con voz baja e indicarle alguna norma que se le haya olvidado.
- Recordarles el desplazamiento por los ambientes; si es reiterado, invitarle a volver y desplazarse de forma tranquila.
- Acompañar al alumnado que se muestra inquieto en los ambientes, invitándole a buscar un material y acompañarlo a realizar la actividad. Tenemos alumnado con NEAE que tienen una rutina de paso por los ambientes y la maestra se encarga durante el tiempo de su ambiente, de acompañarlo a interactuar con los materiales y con los demás.
- Establecer pasos por ambientes diferenciados de alumnado cuyas relaciones presenten conflictos o no inviten a mantener un adecuado estado de juego y aprendizaje en los diferentes ambientes.
- Durante los ambientes, las maestras estarán involucradas al 100% en las relaciones del alumnado, con los materiales y sus acciones, interviniendo cuando sea necesario, pero sin imponer, intentando a través de preguntas centrar la atención del alumnado y corregir de forma amable y tranquila las acciones inadecuadas que afecten a la convivencia y al uso de los materiales.
- Destacar los momentos de relajación antes mencionados que les darán al alumnado herramientas a la hora de gestionar situaciones de enfado o rabia, regulando sus propias emociones.

Por último, en la tercera **asamblea de despedida** además de contar cada alumno/a en qué ambiente ha estado, o con quién, al resto de compañeros/as, la dedicamos también al trabajo de la expresión musical, corporal y rítmica, con actividades de danzas, reconocimiento de diversos sonidos, audios, instrumentos básicos de percusión como las claves, las panderetas, panderos, campanitas, castañuelas, tambores... y juegos diversos de ritmos corporales extraídos algunos del método BAPNE de Javier Romero.

## 7. EVALUACIÓN: OBSERVACIÓN Y ESCUCHA A NUESTRO ALUMNADO

Nuestro gran reto educativo y pedagógico supone una nueva forma de diseñar y organizar los espacios, decidir qué tipo de materiales son los más apropiados y una forma diferente de gestionar y distribuir los tiempos en nuestra práctica diaria. Todo ello, nos lleva a concebir la evaluación como una parte importante de nuestra práctica docente. Entendemos la evaluación como un proceso de reflexión continua de todo lo que hacemos, un proceso de cuestionamiento del porqué y para qué de las cosas que hacemos, un elemento vital de creación de nuevos retos y experiencias verdaderamente significativas para todo nuestro alumnado, que les ayude a interiorizar aprendizajes y competencias para la vida. Sentimos la evaluación como un proceso formativo, de análisis constante de todo lo que hacemos, de mejora personal y profesional, que nos permita comprender y tomar decisiones encaminadas a mejorar la calidad de enseñanza que ofrecemos a nuestros alumnos/as.

La filosofía del trabajo por ambientes parte de la experimentación y el juego libre, es por eso que no se evalúan las creaciones o actividades concretas que lleva a cabo el alumnado. Es importante valorar de manera global el desempeño y evolución de los alumnos y alumnas dentro de cada espacio, la colaboración con sus compañeros y compañeras, y la adquisición de habilidades sociales. Cabe también señalar que al proporcionar diferentes espacios en los que los niños y niñas pueden mostrar sus diferentes facetas, mediante el trabajo por ambientes, los docentes obtendremos información valiosa respecto a puntos fuertes o débiles que puedan requerir refuerzo o una posible intervención.

Esta evaluación se llevará a cabo en tres momentos:

- a. Evaluación inicial. Para los alumnos/as de nuevo ingreso en el centro, el tutor/a se reunirá con la familia mediante una entrevista personal para pedirles información y aspectos importantes sobre la vida de su hijo/a (datos personales, escolarización previa, cómo ha sido su desarrollo, si controla esfínteres, alergias, intolerancias, así como informes médicos o psicopedagógicos si los hubiera). Todo ello, será recogido por el tutor/a que le ayudará a tener una información relevante de su alumnado. Además, al inicio de curso cada tutor/a realizará una evaluación a su grupo para conocer el nivel inicial del que partimos (nivel de autonomía, normas, conceptos lógico-matemáticos, riqueza de vocabulario, tipo de juego que realiza...).
- b. Evaluación continua. A través de la observación directa, el diario del docente, registros del alumnado por su paso por los diferentes ambientes según hemos acordado para cada trimestre (iremos recogiendo de todo el alumnado que pase por nuestro ambiente aprendizajes que van adquiriendo, cumplimiento de normas, cómo se relacionan con los demás), evidencias gráficas de algunos procesos individuales (registros trimestrales del nombre, grafía de números, esquema corporal, fotografías de procesos), etc. Cada tutor/a dispondrá de información

suficiente para evaluar el proceso de aprendizaje que van experimentando los alumnos/as, así como los aspectos que deben trabajarse para mejorar. Además, se realizarán reuniones a lo largo de todo el curso para hablar de los procesos del alumnado y de sus interacciones: Reuniones para hablar de niños/as. Cada final de trimestre se entregará a las familias información sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. Para ello se tomarán en el aula y en los ambientes fotografías, escucha de conversaciones, etc., que ilustrarán el proceso de aprendizaje del alumnado.

- c. Evaluación final. Al finalizar cada nivel (3, 4 y 5 años) el tutor/a elaborará un informe individualizado donde se recogerán datos relevantes sobre los logros y dificultades del alumnado en todo su proceso formativo. Al final de curso se realizará una entrevista individual con las familias, donde se entregarán el informe del curso con documentación, y se valorará la visión de estas en el proceso.

Durante el curso, expondremos en espacios exteriores, habilitados para ello en cada ambiente, documentaciones (poster creativo con fotos del alumnado) realizadas por cada maestra, donde mostraremos a la comunidad educativa, los procesos y vivencias que se viven en cada uno de ellos.

### **7.1. Evaluación del proceso de enseñanza**

Supone una autoevaluación de nuestra práctica docente, donde evaluaremos la validez, eficacia y adecuación de la intervención con el grupo, materiales utilizados, organización de los espacios, así como las distintas actividades realizadas. Todo ello, se realizará a través del análisis y reflexión constante sobre nuestra propia práctica educativa, a través de la información recogida en nuestros registros y diarios de clase, y realizando sesiones de reflexión, debate, análisis y puestas en común con los/as compañeros/as docentes que intervienen en nuestra etapa, realizando propuestas de mejora para la futura intervención. Cada trimestre se elaborará un documento donde recojamos dificultades y propuestas de mejoras, con el fin de ir mejorando nuestra práctica docente.

Todo este proceso, supone un gran reto y una necesidad fundamental, para el buen funcionamiento de la escuela de nuestros días; será primordial que todo un equipo docente, conozca, se implique, analice y reflexione sobre cada uno/a de nuestros alumnos/as, aportando ideas y mejoras a nivel individual y grupal, con el fin de conseguir los mejores resultados en todos los aspectos.

## **8. RELACIONES CON LAS FAMILIAS**

“El desarrollo integral del niño debe unir a familia y escuela” Romera (2016).

Las familias en este proyecto también son una pieza clave y fundamental del engranaje de esta maravillosa aventura.





Imagen 34: Admiración



Imagen 35: ¡Sorpresa!

En la imagen anterior se muestra la participación de las familias en el aula es continúa en diversas actividades de cuenta-cuentos, talleres de baile, breves exposiciones sobre sus trabajos, siendo de guías en juegos más reglados como los juegos de mesa o aportando algún tipo de material que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, las familias de educación Infantil realizan una visita al centro para celebrar el día de la familia, el 15 de mayo, donde pueden disfrutar y pasar una agradable jornada jugando en los diferentes ambientes con sus hijos, hijas, nietos, nietas, sobrinos o sobrinas.

## 9. Y PARA TERMINAR...

Nos resulta difícil explicar con palabras y en un artículo las experiencias, emociones y relaciones vividas durante este proceso que continúa transformándose y enriqueciéndose después de este recorrido.

De forma progresiva también hemos ido observando cómo las familias del alumnado cada vez son más afines a nuestra metodología compartiendo con todo el equipo de infantil nuestras inquietudes acerca de marcar un camino hacia el protagonismo del niño/a poniéndolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje como constructor de su propio conocimiento; y, sobre todo, respetando al niño/a como un ser especial con unas características, nivel de maduración y unos intereses propios. Pensamos que es importante creer en los alumnos/as, “dejarles hacer” y guiarles hacia una progresiva autonomía y autoestima apropiada de sí mismos.

Esta muestra de confianza por parte de las familias es un hecho importante para nosotras, ya que significa un reconocimiento y una valoración hacia nuestra profesionalidad como docentes de infantil, el cual sirve de gran ayuda al ya mencionado objetivo común que ambos ámbitos, familia y escuela, perseguimos.

Además de su activa participación de forma voluntaria en la creación de espacios para embellecer las aulas, el patio o nuestro ambiente exterior, su presencia

Sería necesario apuntar que en este tiempo no solo nosotras/os como maestras/os hemos aportado lo mejor que teníamos, sino que hemos contado con la ayuda del equipo directivo que defendió el cambio y continúa apoyando la experiencia, la comunidad educativa, sobre todo las familias, dándonos tiempo y ánimo a transformar nuestra escuela, espacios y relaciones; a la UMA, por enriquecernos con prácticas del Máster y Grado, colaborando en la preparación de algunos ambientes y permitiendo colaborar con ellos en algunas experiencias, y al Ayuntamiento, realizando algunas mejoras necesarias para desarrollar los ambientes.



Imagen 36: ¡Magia!

Creemos y estamos convencidas que la educación es una labor de todos/as; necesitamos maestras/os, familias e instituciones que apuesten por una educación acorde a estos tiempos, que revise sus planteamientos, que se apoye en las investigaciones neurocientíficas, que apuesten por diseñar un proyecto donde el aprendizaje de cada niño/a sea el motor de los procesos, espacios y materiales. Los niños/as necesitan que los escuchemos, que creamos en ellos, que los acompañemos permitiéndoles volar en su proceso de aprendizaje, relaciones y desarrollo de todo su ser. Continuamos reflexionando sobre nuestra práctica educativa sin perder de vista nuestro gran objetivo: Hacer una escuela que respete los tiempos, necesidades, procesos, aprendizajes y relaciones que nuestros futuros ciudadanos/as necesitan.

## REFERENCIAS

- BOJA (2008). *Orden de 5 de agosto de 2008*, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.
- Caderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, N. (2016). Entrevista recuperada de: <https://bit.ly/2OWtnTy>
- Romera, M. (2016). Entrevista recuperada de: <https://bit.ly/33y19no>
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1989). *Más allá de la alfabetización: El conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje*. USA: Santillana Publishing Company.
- Tonnucci, F. (s. f.). Entrevista recuperada de: <https://bit.ly/34ANo8I>
- Villarroel, P. (2015). Recorrido metodológico en Ed. Inicial. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (9), 153-170. DOI: 10.17163/soph.n19.2015.07

## HISTORIAS MÍNIMAS

# Lo que nos chirría en la Educación Infantil

## *What would squeak us in Early Childhood Education*

Mari Carmen Díez Navarro<sup>1</sup>

**Recibido:** 21 de noviembre de 2019 **Aceptado:** 17 de diciembre 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Díez Navarro, M<sup>a</sup> C. (2020). Lo que nos chirría en la Educación Infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 232-236

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7210>

<sup>1</sup>Mari Carmen Díez Navarro

Maestra de Educación Infantil y psicopedagoga

<http://carmendiez.com>



### RESUMEN

Es a partir de la duda, la insatisfacción o la falta desde donde nos animaremos a probar algo diferente. Es a partir de sentir que no estamos contentos con determinada práctica, actitud o criterio, desde donde nos movilizaremos para procurar mejorar. Por eso hay que incorporar el mirar de vez en cuando lo que no tenemos claro. Eso indica que no hay anquilosamiento, pasividad, ni apatía, sino permeabilidad, apertura, deseo y disposición a buscar nuevas sendas. O sea, señas de vida, de avance, de movimiento, de latido.

**Palabras clave:** práctica reflexiva; indagación; mirada; escucha; educación infantil

### ABSTRACT

It's from the doubt, dissatisfaction or lack from where we will be encouraged to try something different. It's from feeling that we are not happy with certain practice, attitude or criteria, from where we will mobilize to try to improve. That's why we need look again, from time to time, which is not clear to us. That indicates that there is no ankylosing, passivity or apathy; but, permeability, openness, desire and willingness to seek new paths. That is, signs of life, of progress, of movement, of heartbeat.

**Keywords:** reflective practice; inquiry; look; listening; early childhood education

Cuando miramos de cerca la realidad de nuestras escuelas infantiles y escuchamos las dudas, quejas y alegrías que cuentan las maestras y maestros que las habitan, nos aparece una cotidianidad llena de acon-



tecimientos, de sorpresas, de aprendizajes y de buenos encuentros. Aunque también emergen algunas cosas que nos chirrían, que no nos satisfacen o que nos plantean dudas. Aquellos agujeros no del todo resueltos, aquellos problemas nuevos en los que no sabemos cómo intervenir, aquellos aspectos que no hemos revisado hace años como si fueran de validez eterna, aquellos criterios que se nos han colado a partir de las modas pedagógicas, de las costumbres o manías de los centros o nuestras, de los materiales que disfrazan las rutinas de novedades a todo color...

Es decir, aquellas prácticas de dudosa utilidad, que en su día a lo mejor cumplieron su papel, pero que ahora, aunque ya no nos convencen, nos resistimos a cambiar o suprimir de nuestro día a día. Quizás por miedo a abandonar lo conocido, que nos da seguridad. Quizás por no atrevernos a buscar alternativas coherentes con lo que deseamos mejorar. Quizás por miedo ante esos cambios soñados, pero que tienen el riesgo de fracasar, de no responder a nuestras expectativas, o de ser criticados por nuestro entorno.

Sin embargo, es a partir de las carencias desde donde nos sentiremos impulsados a buscar algo nuevo. Es a partir de la duda, la insatisfacción o la falta desde donde nos animaremos a probar algo diferente. Es a

“ Es a partir de sentir que no estamos contentos con determinada práctica, actitud o criterio, desde donde nos movilizaremos para procurar mejorar.





“ Aquellas prácticas de dudosa utilidad, que en su día a lo mejor cumplieron su papel, pero que ahora, aunque ya no nos convencen, nos resistimos a cambiar o suprimir de nuestro día a día.

partir de sentir que no estamos contentos con determinada práctica, actitud o criterio, desde donde nos movilizaremos para procurar mejorar. Por eso hay que incorporar el mirar de vez en cuando lo que no tenemos claro. Eso indica que no hay anquilosamiento, pasividad, ni apatía, sino permeabilidad, apertura, deseo y disposición a buscar nuevas sendas. O sea, señas de vida, de avance, de movimiento, de latido.

Hace unos años mis compañeros y yo nos lamentábamos al notar que los intereses de los niños iban en una dirección y nuestras propuestas en otra. Recuerdo que una vez los niños perseguían escarabajos entusiasmadamente por el patio, pero al entrar a clase hablábamos de “los medios de transporte”, que era el tema que tocaba en la planificación de centros de interés que teníamos hecha. Y ni nos atrevíamos a decantarnos por seguir los deseos de los niños, ni trabajábamos con satisfacción lo que teníamos previsto. Total, que se produjo un gran chirrido que nos sirvió para ponernos en marcha. Nuestro descontento nos hizo buscar otras maneras, así que de los centros de interés, cerrados y planificados, pasamos primero a recoger de los juegos de los niños las temáticas que más les llamaban la atención, y después a darles a elegir sobre qué temas querían aprender. Y entonces fue cuando empezaron a surgir con gran fuerza nuestros primeros proyectos de trabajo.

También pasó algo así con la lectura. En mi escuela seguíamos el método global, adaptando a Freire, aunque en vez de partir de una frase significativa, partíamos de una palabra generadora, que primero leíamos, escribíamos, comentábamos y reconocíamos, y después descomponíamos en sílabas, llegando al final a las letras. En este proceso estábamos cuando vi a Pablo totalmente absorto delante de los carteles de los nombres de los niños de la clase. Parecía que “murmuraba” alguna cosa. Le pregunté qué estaba haciendo y me dijo que “aprender a leer”. “¿Y cómo lo haces?”. “Pues me fijo bien y me los voy aprendiendo. Ahora sólo me quedan los largos: Valentina, José Manuel y Lorenzo”. Le dije por qué no aprendía en las palabras que estábamos trabajando todos (PAPÁ, MAMÁ, LOLA, IBI, NENE), y me contestó que eran muy fáciles. Y ahí fue cuando

noté otro chirrido, porque supe que tenía razón en lo que me señalaba. Había más de una vía de aprendizaje.

Así que me vi en la tesitura (y en el vértigo) de abrir la mano y permitir, e incluso promover, que en mi clase convivieran varias maneras de aprender a leer, que cada cual iba tomando según su grado de madurez, sus aptitudes y su estilo personal. Esto me obligó a repasar libros, a hablar con los compañeros, a probar, a revisar, a asustarme, a dudar y a aprender.

Me ocurrió de modo similar con las producciones plásticas, con los talleres, con el arte, con los agrupamientos mixtos, con el tratamiento de lo emocional... O sea, que en mi experiencia profesional, cuando algo me chirriaba por dentro, primero hacía por resistirme, pero luego, al no poder ignorar por más tiempo mi carencia, iniciaba los pasos para cambiar. Así al menos me ha venido ocurriendo a mi, no sé cómo serán los procesos de otros. **Y es que creo que conviene escuchar cuando nos chirría algo. Conviene no perder de vista lo que pensamos que necesita un niño, lo que siente, el modo en el que aprende.**

Y si creemos de verdad que el niño ha de ir caminando hacia su autonomía, tendremos que pararnos a pensar en las muchas ocasiones en que se puede empezar a ejercer en nuestras clases. ¿Aprender así o asá? ¿Elegir sitios o asignarlos? ¿Elegir actividades o darles todo pautado? ¿Elegir temas o seguir una programación prefijada? Esto no quiere decir que el adulto se borre y abandone su papel de acompañante y guía, pero sí que indica un buen grado de confianza y una valoración a las ideas y las propuestas de los niños.

Si creemos que el niño ha de ser escuchado y ha de poder hablar, nos plantearemos el papel de las conversaciones con los niños. Y pensaremos si convienen las asambleas fijas, las ocasionales, las que tratan temas puntuales o conflictos, las que se hacen por las mañanas tipo "rutinas", las que son más flexibles.

Si creemos que el niño ha de alfabetizarse emocionalmente, buscaremos qué lugar dar al "piso de abajo", y cómo tratar los temas afectivos.



“**Creo que conviene escuchar cuando nos chirría algo. Conviene no perder de vista lo que pensamos que necesita un niño, lo que siente, el modo en el que aprende.**”

Si creemos que es importante construir la identidad, pero también vivir incluido en el grupo..., decidiremos cómo intervenir para favorecer tanto lo de cada uno, como lo del grupo.

Si creemos que el niño ha de aprender “en movimiento” reflexionaremos sobre cómo y cuándo dar lugar a que los niños se muevan a lo largo del día. ¿En psicomotricidad, en el patio, en algún otro momento?

Si creemos que para el niño es importante jugar, pensaremos en qué momentos les facilitaremos el juego. Y si será libre o dirigido, con materiales didácticos y estructurados o de desecho...

Si creemos que el niño ha de acercarse a la belleza y caminar hacia la creatividad, tendremos que razonar acerca de cómo organizaremos la estética de los espacios de la escuela, cómo trabajaremos el arte, la música, el cuento, la poesía y el teatro.

Si creemos que el niño ha de estimar las palabras, las letras, los libros... buscaremos el modo de llevarles de la mano hasta la lectura y la escritura.

Si creemos que las familias han de formar parte del entramado educativo también en la escuela, buscaremos las estrategias más adecuadas para lograrlo. Y así.

Así que desde este pequeño escrito propongo hacer caso a lo que nos sugiere mi querida amiga Beatriz Trueba: “Del mismo modo que al pez de las profundidades le desaparecen los ojos porque no los necesita, podríamos preguntarnos **cuánto hay en nuestras escuelas que debería desaparecer por innecesario, por inútil, por carente de sentido...** Miremos con ojos críticos, con ojos de niño a nuestro alrededor, activemos la escucha y **desechemos lo que no responde a ninguna necesidad real, sino a rutinas inertes.** Así, del mismo modo que avanza la evolución y la vida al crear nuevas formas, **nuestras escuelas irán avanzando en consonancia con el avance de los tiempos, de la inteligencia y de los anhelos profundos de pequeños y adultos**”.

## HISTORIAS MÍNIMAS

# Expectativas

## *Expectations*

Cristóbal Gómez Mayorga<sup>1</sup>

**Recibido:** 02 de noviembre de 2019 **Aceptado:** 21 de noviembre 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Gómez Mayorga, C. (2020). Expectativas. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 237-239

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6923>

### <sup>1</sup>Cristóbal Gómez Mayorga

C.E.I.P. El Romeral (Vélez-Málaga, Málaga)

[cgomezmayorga@hotmail.com](mailto:cgomezmayorga@hotmail.com)

<http://xtobal-educacioninfantil.blogspot.com>



#### RESUMEN

Es habitual crear bajas expectativas educativas en las personas con discapacidad. Es necesario, en coordinación constante con las familias, lanzar esperanzas sobre una infancia siempre en continuo desarrollo. Sólo hacen falta miradas de posibilidades.

**Palabras clave:** expectativas educativas; diversidad; prejuicios

#### ABSTRACT

It is usual that we create low educational expectations in people with disabilities. It is necessary that, in constant coordination with families, we raise hopes about childhood, which is always in development. We just need a look that takes into account the possibilities of others.

**Keywords:** educational expectations; diversity; prejudices

La madre de mi alumna más querida me envía fotografías del cumpleaños de un compañero de clase de su hija, al que han asistido. En una, mi alumna más especial, está sentada junto al homenajeado, comiendo y mirando a cámara fijamente, como sólo ella sabe mirar. En otra, aparece bañándose en la piscina, rodeada de chiquillada, disfrutando. Me comenta su mamá que ha podido comprobar el buen trabajo que hemos hecho con su hija en el colegio viéndola feliz con sus iguales. Y es entonces cuando me he puesto a pensar en la historia de esta chica que hoy disfruta con los demás.





La entrada al colegio de mi alumna comienza cuando las especialistas en autismo diagnostican que era un caso “grado 1” con pocas posibilidades; que la chica no entendía nada, que no se podría comunicar, que tenía características para un centro específico, que sería difícil de integrar... Eso nos dijeron las máximas autoridades administrativas cuando la evaluaron y rellenaron un cuestionario con cruces, con las que tendría que cargar toda la vida.

Algunas personas del colegio le dijimos a las expertas que teníamos esperanzas; que miraba de soslayo como buscando, que entendía “agua” o “pipí”. Nos dijeron que eso eran conductas rutinarias aprendidas, que no comprendía nada. Nos trataron como ingenuos, y seguro que lo éramos, ¡menos mal!

Otros expertos nos invitaron a programar todo metódicamente. Nos dejaron muchos libros para que aprendiéramos cómo teníamos que actuar. No podíamos improvisar, ni aventurarnos a probar. Todo debía estar rutinizado, sin posibilidad de salirnos del guión que nos marcaron.

Nos dijeron, además, que las familias crean falsas expectativas sobre sus vástagos con discapacidad. Pero desoímos el consejo. Vimos tanto amor y esperanzas en las familias que compartimos sus deseos. Estábamos dispuestos a equivocarnos. No teníamos nada que perder y sí mucho que ganar. Preferimos lanzar expectativas posibles aunque no fuesen, en ese momento,

“ Preferimos lanzar expectativas posibles aunque no fuesen, en ese momento, reales. Aventuramos esperanzadoras profecías por si acaso se cumpliesen.



reales. Aventuramos esperanzadoras profecías por si acaso se cumpliesen.

Las personas que en el cole trabajamos con la chica fuimos observando, reflexionando y probando actuaciones. Y siempre, en coordinación con la familia, fuimos andando caminos inexplorados.

El primer curso, en infantil de tres años, evitaba el contacto, no se comunicaba, ni sabía señalar lo que quería. Pero enseñamos a sus compañeros a abrazarla con cuidado porque se agobiaba si la violentaban. La primera comunicación surgió saltando en la cama elástica, que tanto le gustaba. La paraba de pronto, me miraba a los ojos y me decía: “más”. La conexión y la comunicación ya apuntaban, y vimos que ese era el camino de un posible aprendizaje. Todo ser se desarrolla como humano cuando se le abre una ventana, cuando algo desde fuera le llega dentro y enciende su deseo. El segundo curso, observamos cómo se llevaba todo a la boca, para conocer las cosas de forma oral, como todo el mundo a cierta edad. Luego, la vimos mucho tiempo tirando chinos en el patio, y nos miraba buscando nuestra reacción. ¡Nueva comunicación! También pasó tiempo mirándose al espejo para juntar sus pedazos. Y así fue pasando por diferentes etapas, conquistando cada curso proezas insospechadas, aunque a su tiempo y manera.

Esta alumna ya ha llegado a Tercero de Primaria, y escribe y lee de forma aceptable, conoce los números hasta el 100, te mira a los ojos como nadie, te abraza y te dice lo que quiere y lo que no. Disfruta en las fiestas del colegio, a pesar del bullicio, el ruido y descontrol. Trabaja en clase junto a sus iguales con material adaptado y es feliz jugando con los demás.

Y fue entonces cuando me acordé de aquellas especialistas y expertos que nos tomaron por ingenuos. Y di gracias a la familia por enseñarnos el camino de la utopía, esa que nunca se alcanza pero que nos permite andar hasta lugares insospechados. Y dimos gracias a esta niña tan especial que nos ha enseñado a dudar de los diagnósticos que limitan el camino, en vez de abrir horizontes.

## ESTUDIANTES

# La Evaluación Educativa: aproximación a un caso de 1º de la ESO

## *The Educational Evaluation: approach to a case of 1st compulsory secondary education*

M<sup>a</sup> Eugenia Azambuya Bouzón<sup>1</sup>

**Recibido:** 19 de noviembre de 2019 **Aceptado:** 17 de diciembre de 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Azambuya, M<sup>a</sup> E. (2020). La Evaluación Educativa: aproximación a un caso de 1º de la ESO. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 240-262

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7153>

**<sup>1</sup>M<sup>a</sup> Eugenia Azambuya Bouzón**

Universidad Católica del Uruguay

[meugenia.azambuya@gmail.com](mailto:meugenia.azambuya@gmail.com)

### RESUMEN

El artículo que aquí se presenta expone el acercamiento a un caso de primero de la ESO de un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Málaga. El objetivo del estudio ha sido conocer y comprender las concepciones que poseen docentes y estudiantes de dicho curso sobre la evaluación educativa, así como la forma en que la misma se materializa, y las diferencias que se establecen respecto a la calificación. Para ello, se ha partido de una observación inicial, se realizaron entrevistas a los agentes educativos mencionados así como a la orientadora del instituto, y se analizaron ciertos documentos de interés. De acuerdo a la información recopilada y contrastada, parecería existir confusión respecto al significado y a las funciones de la evaluación. Esta última se suele fusionar con la calificación, lo cual repercute inevitablemente en la metodología de enseñanza de los docentes y por ende, en el proceso de aprendizaje del alumnado.

**Palabras clave:** profesorado; alumnado; evaluación educativa; calificación

### ABSTRACT

The article exposes an approach to a case of first year ESO in a Secondary Education Institute of Málaga province. The goal was to approach and understand the conceptions that teachers and students from this course have concerning the educational evaluation, so as the way in which it is performed, and the differences established regarding the qualifications. To achieve this, the process began with an initial observation, interviews with the educational agents mentioned, as well as the guidance of the institute were conducted, and certain documents of interest were reviewed. According to the gathered and contrasted information, it seems to be confusion regarding the meaning and functions of the evaluation. The latter is usually merged with the measurement, which inevitably affects the teaching methodology, and therefore, the student learning process.

**Keywords:** teachers, students, educational evaluation, measurement



## 1. INTRODUCCIÓN: HABLEMOS SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Según Parcerisa y Zabala (1996), el papel que se le otorga a la evaluación y la forma en la cual la misma es llevada a cabo pueden determinar el proceso educativo, llegando a condicionar a los objetivos propuestos y entrando en algunas oportunidades, en evidente contradicción con los mismos. A su vez, la función que cumpla la evaluación incidirá indefectiblemente en la metodología de quien enseña, así como en el clima de clase y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, a pesar de ser un concepto tan evocado y relevante para el sistema educativo, desde siempre se han producido confusiones con respecto al mismo. Al decir de Rubio, Castillejo, Sánchez y López (1992) así como de Alcaraz (2015c), un problema que se suele presentar es que se confunde la evaluación con la calificación, lo cual repercute claramente tanto en los docentes como en los estudiantes, desvirtuándose así las funciones de un proceso que en su estado puro persigue ante todo, la comprensión y la mejora del aprendizaje.

La Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, establece en el artículo 14 una serie de consideraciones fundamentales respecto a cómo debe ser concebida la evaluación en dicha etapa del sistema educativo, y qué características debe poseer su puesta en práctica. Entre dichas consideraciones, se encuentran las siguientes:

- a) Que la evaluación será continua, formativa, integradora y diferenciada según las distintas materias.
- b) Que teniendo en cuenta su carácter formativo y su consideración como instrumento para la mejora, el profesorado deberá evaluar tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.
- c) Que la evaluación del proceso de aprendizaje deberá ser integradora, pero el profesorado podrá realizarla de manera diferenciada en función de la asignatura.

En relación a la continuidad, que la evaluación se proclame continua implica que se encuentra inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no como un apéndice sino como parte misma y fundamental de dicho proceso, persiguiendo el fin de detectar posibles dificultades, analizar sus causas, y en consecuencia, adaptar las prácticas educativas (Morey, 2001).

Cuando decimos que además la evaluación debe ser formativa, nos referimos a ella como actividad crítica de aprendizaje, ya que poniéndola en práctica se adquieren nuevos conocimientos (Álvarez Méndez, 1993). El docente aprende para conocer y mejorar su práctica, mientras el alumno se apropia de la información contrastada



que le ofrece el anterior, que ha de ser crítica y argumentada pero en ningún caso descalificadora o penalizadora (Álvarez Méndez, 2008). Si atendemos precisamente a este punto, se puede detectar que el mismo entra en evidente contradicción con la asignación de la calificación.

En otras palabras, Popham (2013) habla de un proceso planificado en el que tanto docentes como alumnos utilizan la información que se desprende del mismo para realizar ajustes en lo que están haciendo. A su vez, para que dicho proceso sea efectivamente formativo, los ajustes deben realizarse lo antes posible, es decir, cuando aún se disponga de tiempo para la enseñanza y el aprendizaje (Álvarez Méndez, 2008; Popham, 2013; Santos Guerra, 2014).

Continuando con la condición integradora, la misma hace alusión a la necesidad contemplar las capacidades generales que se establecen para la etapa educativa, de acuerdo a los objetivos de las diversas áreas y asignaturas (Morey, 2001). Nos referimos con esto a una evaluación que se ajuste a las metas que persigue la educación, es decir, a las habilidades que se espera que desarrollen tanto los estudiantes como los docentes.

Por último, en su carácter diferencial, la evaluación puede –y debería- adoptar características particulares dependiendo del contexto, el profesorado, los estudiantes, y la asignatura de la cual se trate.

En definitiva, tal como se explicita en la Orden así como en las diversas definiciones existentes de la evaluación formativa (Álvarez Méndez, 2008; Fernández Navas, Fernández Millán y Hamido Mohamed, 2011; Popham, 2013; Santos Guerra, 2014), se deben evaluar todos los elementos que hacen al proceso de enseñanza aprendizaje.

A su vez, es necesario que la evaluación sea transparente, creíble, con coherencia epistemológica y cohesión práctica, pertinente, aplicable y legítima, y para ello, debe estar al servicio de quien enseña y de quien aprende. Esto último constituye un componente fundamental que todos los agentes educativos deberían comprender, ya que conforma la base necesaria para poder cambiar la relación entre alumnado y profesorado, y que la misma pase a sustentarse en la cooperación, participación y corresponsabilidad.

## 2. EL PROPÓSITO DE ESTE ESTUDIO

La intención de este trabajo ha sido indagar, conocer y comprender las concepciones que tanto alumnos como docentes de 1º de la ESO de un instituto malagueño poseen sobre la evaluación educativa. En el caso de los docentes, descubrir y comprender también como dichas concepciones se materializan en sus prácticas, y en el caso de los alumnos, indagar sobre la forma en que se sienten al ser evaluados.

Las preguntas que han orientado el proceso se presentan en la siguiente tabla:

Sujetos	Preguntas a responder
Docentes	1) ¿Qué concepciones poseen los docentes de 1º de la ESO del instituto acerca de la evaluación educativa? 2) ¿Cómo llevan a cabo dichos docentes la evaluación? 3) ¿Experimentan estos docentes dificultades a la hora de realizar la evaluación? 4) ¿Perciben estos docentes las diferencias entre la evaluación y la calificación?
Alumnado	1) ¿Qué concepciones manejan los estudiantes de 1º de la ESO del instituto A acerca de la evaluación educativa? 2) ¿Cómo viven dichos estudiantes el hecho de ser evaluados? 3) ¿Perciben estos estudiantes la diferencia entre evaluación y calificación?
Centro educativo	1) ¿Existen lineamientos concretos para la realización de las evaluaciones? 2) ¿Qué visión de la evaluación educativa se transmite en dichos lineamientos?

Tabla 1: Las preguntas a responder

### 3. METODOLOGÍA

Para intentar responder a las interrogantes propuestas, se decidió realizar una aproximación a la investigación cualitativa, y particularmente al estudio de caso. Según McMillan y Schumacher (2005) la investigación cualitativa permite la recopilación de datos en situaciones reales, mediante la interacción con personas seleccionadas en su propio entorno. En consonancia con ello, Flyvbjerg (2006) agrega que la forma más avanzada de comprensión de los fenómenos se logra cuando los investigadores se ubican dentro el contexto de estudio. Solo así se pueden comprender en profundidad los puntos de vista y comportamientos de los sujetos.

En definitiva, este tipo de investigación se ocupa concretamente de comprender los fenómenos sociales desde la visión de los participantes, es decir, a través de sus ideas, sentimientos, creencias, pensamientos y conductas (Pasek y Mejía, 2017; Stake, 2010). Al decir de Osses, Sánchez e Ibáñez (2006) las bases epistemológicas que posee dicho enfoque estriban en la singularidad de los fenómenos sociales, que precisan ser estudiados mediante metodologías también singulares, en un proceso de interrelación mutua entre objeto y sujeto, donde importa más la peculiaridad que la generalización.

En cuanto al estudio de caso, Muñoz y Muñoz (2000) argumentan que su objetivo es comprender la particularidad del caso en cuestión, en el intento de analizar cómo funcionan los componentes que lo conforman y las relaciones entre ellos para formar un todo. Schutt (2011) agrega que el caso puede ser una persona, un grupo, una organización formal, una comunidad u otras colectividades. Lo importante es poder reflejar con claridad el punto de vista de los actores sociales estudiados y para ello se utilizan

múltiples fuentes de datos (como la observación, las entrevistas, el análisis de documentos, etcétera) y se interactúa con el contexto durante un largo período de tiempo.

En este trabajo, la elección del caso persigue un interés intrínseco, ya que el mismo viene dado y se quiere aprender concretamente sobre sus características (Stake, 2010). Sin embargo, dicho interés se complementa con el instrumental, ya que también se busca profundizar y comprender sobre el tema en general.

### 3.1. Un acercamiento al instituto

El centro educativo en cuestión, al que llamaremos “A”, atiende a una población compuesta por aproximadamente 600 estudiantes de diversa procedencia, la cual asiste al instituto diariamente entre las 8.15 y las 14.45 horas. En cuanto al equipo docente, el mismo está conformado 60 profesores.

El contexto en el cual se enclava es de nivel socioeconómico medio-bajo, y el alumnado, proviene de diversos niveles socioculturales, existiendo una gran cantidad de estudiantes extranjeros. Es por dichas características que el centro educativo está catalogado como de compensatoria. Según la Orden del 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa, las actuaciones de dichas instituciones estarían destinadas a garantizar la escolarización asegurando la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, teniendo en cuenta la situación inicial de desventaja social. Para cumplir con ello, se aspira a lograr la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las actuaciones que se lleven a cabo y se busca establecer canales efectivos de comunicación para garantizar la retroalimentación de la información y la participación de las familias.

Esto último resulta un punto débil en este instituto particular, ya que las familias se encuentran escasamente involucradas con el centro y no se ha logrado establecer una comunicación fluida con las mismas hasta el momento. No se cuenta con Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y al decir de la orientadora, la asistencia de las familias a las actividades que buscan fortalecer su participación dentro del centro es prácticamente nula.

En cuanto a las enseñanzas que se imparten, existen dos grupos de 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria. En el caso de 4º existe un único grupo. A su vez, para el caso de 2º y 3º de la ESO se cuenta con un grupo del Programa para la Mejora del Rendimiento y del Aprendizaje (PMAR). En lo que refiere a Bachillerato se dictan las opciones de Ciencias, y de Humanidades y Ciencias Sociales. Por último, se ofrecen también diversos ciclos formativos.

### 3.2. La recogida y organización de la información

En primer lugar, es de destacar que para la recopilación de información se ha otorgado importancia a la triangulación, la cual busca aportar precisión a los datos, para aumentar el crédito de su interpretación (Stake, 2010). Denzin (1970, cit. en

Maxwell, 2012) expone que la misma se basa en la integración de diversos métodos y fuentes de información, en vías de reducir el riesgo de que las conclusiones reflejen únicamente los sesgos o limitaciones de un método específico. Respecto de ello, Tracy (2010, p. 843) afirma que “los múltiples tipos de datos, los puntos de vista de los investigadores, los marcos teóricos y los métodos de análisis permiten explorar diferentes facetas de los problemas, aumentan el alcance, profundizan la comprensión, y fomentan la interpretación consistente.”

En este caso particular se acudió a distintas fuentes de datos y se intentó llevar a cabo la triangulación metodológica (Stake, 2010), aunque surgieron ciertos inconvenientes que debilitaron su puesta en práctica. Las técnicas elaboradas para la recolección de datos así como las fuentes a las que se acudió se describen a continuación.

Se utilizó en primera instancia la observación de una sesión de evaluación de 1º de la ESO. Según Stake (2010), la observación conduce a una mejor comprensión del caso. La particularidad de la que aquí se ha realizado es que la misma fue el “motor” del trabajo en cuestión, y ha sido no estructurada (Campos y Lule, 2012), ya que el foco no estuvo puesto sobre categorías o indicadores, sino sobre la situación en general. A su vez, la misma fue de tipo no participante ya que las conductas e interacciones ocurridas se dieron como lo harían sin la presencia del observador (Adler y Adler, 1998, cit. en Flick, 2012).

En segundo lugar, se ha diseñado un cuestionario, el cual constituye un tipo de encuesta, que se utiliza para “conocer las actitudes, las creencias, los valores, las características demográficas, los comportamientos, las opiniones, los hábitos, los deseos y las ideas de las personas” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 292), además de otros tipos de información. En este caso, se creó en primer lugar una breve encuesta sociodemográfica para recopilar ciertos datos personales que serían útiles para el análisis de la información obtenida. Luego, se generó un cuestionario basado en bibliografía reciente sobre la evaluación educativa (Alcaraz, 2015a; Álvarez Méndez, 2008; Hortiguera, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019; Santos Guerra, 2014), tomándose como ejemplo algunos ítems de la herramienta elaborada por Alfageme, Miralles y Monteagudo (2011). Su elaboración se llevó a cabo en vías de indagar y comprender la diferenciación que realizan los docentes entre los conceptos de evaluación y calificación y descubrir los procedimientos de evaluación que estos llevan a cabo en el instituto, los instrumentos que más utilizan y el *feedback* que les ofrecen a los estudiantes.

Por otra parte, se han elaborado entrevistas cualitativas, basadas en guiones con preguntas abiertas y semiabiertas, tanto para los docentes como para la orientadora y los estudiantes del instituto. Se eligió dicho método ya que permite poseer un protocolo de guía para la recolección de información, lo cual facilita la sistematización, a la vez que permite apertura en las respuestas y otorga flexibilidad a la entrevista (Valles, 2007, cit. en Lagoa, 2014). Respecto al tipo de preguntas, las mismas



apuntan en este caso a indagar sobre comportamientos, opiniones, conocimientos y sentimientos (McMillan y Schumacher, 2005) de los entrevistados.

En último lugar, se ha recurrido a la revisión y análisis de documentos. Stake (2010) destaca que casi todos los estudios requieren la examinación de documentos y argumenta que ante la revisión de los mismos se debe tener la mente organizada a la vez que abierta a pistas inesperadas. Concretamente en este trabajo se ha recurrido a la revisión del proyecto educativo de centro y del modelo del guion para el desarrollo de las sesiones de evaluación.

Ahora bien, resulta trascendente aclarar que si bien la observación, las entrevistas y la revisión de los documentos pudieron realizarse de acuerdo a lo planificado, los cuestionarios no pudieron ser tenidos en cuenta para el trabajo, ya que no recibieron respuesta por parte de los docentes. En total, fueron entrevistados cinco profesores y catorce estudiantes de 1º de la ESO, además de la orientadora del instituto.

Una vez recopilados los datos, se procedió a la codificación, categorización y triangulación de los mismos. Al decir de Maxwell (2012), el objetivo de la codificación es fracturar los datos y organizarlos en categorías, en vías de facilitar su comparación y comprensión. Así, la categorización hace más accesible el entendimiento general del fenómeno de estudio y la generación de nuevas ideas y conexiones basadas en los datos presentados. Esto último se hace posible al combinar la categorización con la triangulación (Stake, 2010).

Las categorías elaboradas para la interpretación de los datos se muestran en la siguiente tabla.

Categorías	Subcategorías
La evaluación educativa	Definición
	Funciones
	Nivel de dificultad percibido
El procedimiento de evaluación	Transparencia de criterios
	Instrumentos puestos en juego
	Feedback sobre el proceso
La calificación	Definición
	Reparto de su peso

Tabla 2: Categorización para el análisis de los datos

#### 4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Antes de presentar los datos recogidos, es necesario expresar que los mismos poseen sentido únicamente en relación al contexto particular en el que han sido obtenidos. Si bien se ha pretendido llegar a una mayor comprensión sobre la eva-

luación educativa en general, la misma se encuentra estrechamente ligada al caso en cuestión y por lo tanto, no se aspira de ningún modo a la generalización.

#### 4.1 La evaluación educativa

Tanto en la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa, como en el Decreto 111/2016 y en la Orden del 14 de julio de 2016, se afirma que la evaluación debe ser continua, formativa e integradora. Lo mismo se estipula en el Proyecto de Centro (2018) del instituto, en el cual se explicitan dichas características. Ahora bien, las definiciones aportadas por los docentes ante la pregunta “¿qué significa para ti evaluar?” no parecen seguir la misma perspectiva. Las mismas (que pueden ser observadas en la Tabla 3) dan cuenta, entre otros factores, de que la evaluación según su parecer debe realizarse únicamente sobre el alumnado. De hecho, los estudiantes reconocen ser el único objeto de la evaluación, y ante la misma pregunta realizada a los docentes, responden que la evaluación “es algo que sirve para calificarnos...” (A3), o “para saber el nivel que tenemos” (A5). Este rasgo se confirma una vez más en los registros de la observación realizada, donde todos los comentarios docentes se realizan en base a conductas y cualidades propias de los alumnos.

Entendiendo la evaluación educativa de esta forma, se dejan a un lado varias de las características que la misma debería poseer, y que se mencionan tanto en la legislación como en el proyecto educativo del instituto. Al decir de Santos Guerra (2014), cuando esto sucede se agrega a la evaluación un componente jerárquico, ya que al ser los estudiantes los únicos evaluados, el poder sería manejado por los docentes y los alumnos deberían acatarlo, aceptando los resultados como su propia y única responsabilidad. Esto hace que la evaluación pase a ser en parte irracional, ya que desconoce otros factores que influyen en el proceso y en los resultados, y también injusta, haciendo al alumnado completamente responsable de sus logros y fracasos. Lo anterior llevaría a la omisión de la revisión y reflexión sobre las prácticas docentes, por lo cual el carácter formativo de la evaluación educativa se vería debilitado si concebimos que el mismo implica también la interpretación, el análisis y la reflexión sobre los esquemas y las prácticas de quien enseña (De Jesús, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019).

A su vez, son numerosos los autores que explican que la evaluación constituye una actividad crítica de aprendizaje, que se materializa en la recolección de información útil y veraz, en vías de mejorar la práctica educativa (Alcaraz, 2015b; Álvarez Méndez, 2008; Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola y Serván Núñez, 2009; Santos Guerra, 2014). Santos guerra (1993, 1998, cit. en Santos Guerra, 2014) agrega que esta ha de ser un proceso de diálogo entre evaluados y evaluadores, ya que cuanto mayor sea la participación de los evaluados en la evaluación, más formativa será esta última. Si retornamos ahora una vez más a las definiciones brindadas por los agentes educativos, encontramos que la que más se asemeja a esta concepción es la brindada por la orientadora, quien menciona que el objetivo de la evaluación es colaborar, e intentar mejorar para brindar la respuesta educativa más adecuada a cada estudiante.

En cuanto a las definiciones de los docentes, hay diferencias entre quienes ponen el foco en los resultados (P1, P2, P3) y quienes hacen alusión al proceso de los estudiantes (P4, P5). Sin embargo, ninguno hace referencia al fin último de la evaluación mencionado por los autores consultados, ninguno parece perseguir prioritariamente la mejora de las prácticas educativas, sino más bien la comprobación de lo que ha aprendido el alumnado, lo cual según Alcaraz (2015a) responde a la confusión aún existente entre las características de la evaluación y de la calificación o lo que es igual, entre la evaluación formativa y la sumativa (Biggs, 2010, cit. en Ruay, 2018). Esta confusión no es menor, dado que si se materializa en las prácticas de enseñanza, la tarea más importante para el profesorado puede llegar a ser la determinación de situaciones en las que “el alumnado manifieste las conductas que reflejen la consecución o no, de los objetivos previstos” (Alcaraz, 2014, p.68). Lo cual terminaría por poner en peligro las cualidades de la evaluación propiamente educativa, haciendo que la misma ya no sea ni tan formativa, ni tan continua ni tan integradora, sino más bien certificadora.

<b>EO</b>	... yo entiendo que la evaluación debe de ser educativa, y eso no es una... no es solamente un adjetivo calificativo... yo creo que el objetivo de la evaluación es colaborar e intentar mejorar. Cuando se evalúa creo que hay que decirle al estudiante por donde debe seguir para seguir mejorando... Entonces evaluar para calificar no... (...) Hay niños que necesitan más tiempo, otro que necesita más contenidos de esto, otro que necesita más habilidades sociales... Entonces la evaluación consiste en saber dónde hay que mejorar para proporcionar la respuesta educativa que necesita cada estudiante en cada momento.
<b>P1</b>	Evaluar supongo que es, alcanzar unos objetivos... o sea, ver si realmente se han cumplido los objetivos que te has planteado desde el principio.
<b>P2</b>	... a ver, si utilizo una definición así como un poquito estandarizada, evaluación consiste en determinar básicamente si un niño ha superado ciertos conocimientos, que se consideran mínimos... (...)
<b>P3</b>	Bah... a ver... (...) bueno, es valorar, valorar un poco pues el aprendizaje... en un sentido amplio, que ha realizado el alumno.
<b>P4</b>	Mmm...yo creo que evaluar es valorar el proceso de aprendizaje, y no solamente los resultados. Es tener en cuenta las características personales de los alumnos...
<b>P5</b>	Yo creo que evaluar es recopilar información sobre el progreso de los estudiantes, para poder saber si han mejorado o no. Yo me fijo mucho en la práctica, en mi caso que doy música, en el dominio que tienen del instrumento por ejemplo...

Tabla 3: ¿Qué significa evaluar? Respuestas de los docentes y la orientadora

Pasando ahora a las funciones de la evaluación, desde el proyecto de centro se enfatiza en la importancia de la continuidad y del carácter formativo de la misma, en vías de detectar y analizar las dificultades que aparezcan y poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (PC, 2018). Esto es consonante con lo planteado por el decreto 111/2016 y la orden del 14 de julio de 2016, donde se asegura que;

La evaluación se convierte, en sí misma, en un proceso educativo que considera al alumnado como centro y protagonista (...), que contribuye a estimular su interés y compromiso con el estudio, lo ayuda a avanzar en el proceso de asunción de responsabilidades y en el esfuerzo personal, y que le facilita el despliegue de sus potencialidades y su concreción de competencias necesarias para el desarrollo individual e integración social (p. 108).

Lo paradójico es que en la misma orden del 14 de julio de 2016, también se menciona que al finalizar cada curso y como consecuencia del proceso de evaluación, los equipos docentes deberán adoptar decisiones sobre la promoción del alumnado, atendiendo al logro de los objetivos y el grado de adquisición de las competencias correspondientes. Resulta de esta forma por lo menos confuso que se mezclen funciones de la evaluación, que por un lado se alinean a un paradigma constructivista del aprendizaje, pero por otro arrojan como consecuencia una acción de tipo conductista –como es certificar los conocimientos de los estudiantes para permitirles continuar en el sistema educativo–.

En cuanto a las opiniones de los docentes respecto a este tema, algunos argumentan que la evaluación sirve para comprobar lo que el alumno aprende, así como para medir su nivel (P1, P3), mientras otros destacan que debería servir como motivación para que los estudiantes tomen consciencia de su proceso y saber cómo ayudarlos (P4, P5). El problema según estos últimos, es que en la práctica diaria la evaluación termina sirviendo para promocionar, es decir, para poner una nota que certifique el pasaje de un curso a otro. Tomando en cuenta esto, puede observarse una vez más, como las opiniones difieren en cuanto a los fines que perseguiría la evaluación, pero los mismos recaen en todos los casos sobre el alumnado. A su vez, parece ser que se presenta en la mayoría de los docentes una dualidad, ya que por un lado resultan ser conscientes de la importancia de la evaluación para ayudar a los estudiantes, pero por otro, argumentan que en la vida de los hechos, la práctica camina en otra dirección. Lamentablemente, dicha dirección es la que busca, tal como ellos lo expresan: comprobar, medir y promocionar. Todo indicaría que se cumplen primero las funciones sociales, que dotan a la evaluación de un carácter de selectividad, clasificador y de control y luego, si queda tiempo o lugar, se recogerían las funciones pedagógicas, estrechadas con acepciones de orientación, motivación, retroalimentación y consolidación de los aprendizajes (De Jesús, 2016). Esto revelaría que la evaluación estaría siendo utilizada prioritariamente con fines académicos (Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019), un error que puede llevar a pensar a los alumnos que el conocimiento posee un valor de cambio más que de uso (Fernández, 2015).

Los indicios anteriores parecen corroborarse en lo observado en la sesión de evaluación, ya que según el guion de desarrollo de la misma, se deberían: "(...) analizar las propuestas realizadas en la sesión anterior y llegar a conclusiones para generar nuevas propuestas para tenerlas en cuenta para el siguiente trimestre/curso" (GSE, 2018, 2019, p.2). Sin embargo, durante la observación realizada en ningún momento se mencionan las propuestas realizadas anteriormente, como base para la



planificación y desarrollo de nuevas medidas. En cambio, si existen intercambios que ponen en el foco las conductas de los estudiantes y su relación con las calificaciones que estos últimos obtienen. Está a la vista una vez más, la confusión existente entre las funciones de la evaluación y de la calificación y la misma se trasmite a los alumnos, quienes al ser consultados sobre la utilidad de la primera, responden lo siguiente:

A2	Para pasar al próximo curso, digo yo...
A5	Para saber el nivel que tenemos...
A6	Pues para ver cómo ha ido durante el año, los exámenes que has hecho y todo eso...
A11	Para hacernos sufrir
A12	Para saber las notas... para pasar de año.

**Tabla 4: Respuestas del alumnado sobre las funciones de la evaluación**

Puede observarse como las funciones que exponen dichos estudiantes concuerdan en gran medida con las mencionadas por los docentes. El propósito social de la evaluación vuelve a aparecer en primer lugar, habiendo una única alumna que hace alusión al proceso, tal como lo hicieron dos de los profesores entrevistados. El resto ha puesto el foco en los resultados, habiendo a su vez una respuesta que llama la atención, y me refiero a la otorgada por el alumno A11. Al decir del mismo, la evaluación sirve “para hacerlos sufrir” y es que cuando el énfasis de su práctica se pone en la comprobación, las pruebas pueden llegar a convertirse en una carrera de obstáculos, que los estudiantes deber sortear de la mejor manera posible para alcanzar el éxito en el sistema (Alcaraz, 2015a), o dicho de otra forma, para no ser excluidos del mismo. Se hace evidente que lo que los docentes creen sobre la evaluación y sus finalidades se refleja en sus prácticas y repercute inevitablemente en los estudiantes, condicionando en gran medida la definición que estos construirán sobre el mismo concepto. Está claro que para la mayoría de ellos, el fin último de la evaluación parece ser la certificación y lo importante parece ser lo que ya ha pasado, lo que se ha logrado o no.

Ahora bien, ¿cuál es el nivel de dificultad que perciben los docentes a la hora de poner en práctica la evaluación? Ante esta pregunta, la mayoría ha respondido que la evaluación no reportaría grandes dificultades. Únicamente una, particularmente la más joven, ha manifestado que sí, argumentando lo siguiente:

...evaluar a mi es casi que lo que me resulta más complejo porque siempre hay una parte que es más subjetiva, y más en las asignaturas de corte humanístico, cuando tienes que evaluar una impresión, una forma de redactar, un contenido... siempre hay una parte de subjetividad. Lo que pasa es que claro... siempre intentas aplicar el mismo parámetro para todos para que sea lo más objetivo posible. Pero es verdad que el evaluar a mi es lo que me resulta más complejo, porque al final lo que pones es una calificación que es un número y no creo yo que con un número se muestre que es lo que sabe o no sabe, o lo que ha aprendido o no ha aprendido un alumno... (P1)

En su opinión pueden identificarse buenas intenciones, pero a la vez palpase una confusión de términos que hace que las primeras seguramente, no lleguen a concretarse. Ella habla de ser justa mediante la evaluación, pero cree que para poder serlo debe adoptar una postura objetiva y juzgar a todos los estudiantes mediante el mismo parámetro, y es allí donde puede radicar el mayor error. Ofrecer a todos lo mismo puede convertir a la evaluación en un mecanismo favorecedor de desigualdad (Santos Guerra, 2014), ya que si no se tienen en cuenta los diferentes puntos de partida de los estudiantes para actuar en consecuencia, las diferencias sociales no hacen más que acrecentarse. A su vez, la docente relaciona la complejidad de la evaluación con el componente de subjetividad, como si este último reportara una especie de problema y es que la subjetividad, efectivamente se convierte en un problema cuando la intención es calificar más que evaluar. A ello se agrega la inexistencia de triangulación entre lo que la docente cree y lo que consideran el resto de los agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual condiciona ampliamente su pretendida objetividad.

Con respecto a esto último, la orientadora del instituto sostiene lo siguiente:

Yo, veo que algunas veces eh...el profesorado entiende la evaluación con un sentido de justicia, con lo cual quieren tratar a todos igual, a todos darles las mismas oportunidades... y eso a veces es engañoso (...) porque no todos tienen las mismas oportunidades, porque todos nacen y vienen de puntos de partida distintos. Quiero decir, que hay alumnos que lo tienen muy bien (...) y hay niños y niñas que tienen un contexto más deficitario, y el profesorado, creo que, no sé... tenemos que tender a compensar a aquellos que tienen peores situaciones de partida. No quiero decir ponérselo más fácil... (...) pero si tener en cuenta que las situaciones de partida no son las mismas, que hay que compensar (...) para que puedan llegar al mismo sitio... pero para eso está justamente el sistema educativo... (EO).

Parecería ser que muchas veces resulta complejo de comprender para el profesorado, que la igualdad de oportunidades no radica en ofrecer a todos lo mismo, sino en ajustar las prácticas educativas a las características de los estudiantes, en vías de compensar las desigualdades existentes. Si esto no se tiene en cuenta y la evaluación, con aparente igualitarismo, trata a todos por igual, no hace más que perjudicar a quienes la sociedad ya ha perjudicado de partida (Anyon, 1983, cit. en Fernández, Alcaraz y Sola, 2017; Apple, 1991, cit. en Fernández, Alcaraz y Sola, 2017; Bourdieu y Passeron, 1981, cit. en Fernández, Alcaraz y Sola, 2017; Santos Guerra, 2014). Y es que existe una estrecha relación entre rendimiento académico y nivel sociocultural (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2012) que si se omite sin más lleva a una inexorable pérdida de equidad; esa equidad y calidad de la educación proclamada por la LOMCE, la cual expone precisamente que “no es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, p. 97860).

Por otra parte, si bien, tal como se dijo anteriormente, la mayoría de los docentes entrevistados argumentan que la evaluación no les resulta complicada, en la sesión

de evaluación observada se evidencia como los estudiantes arrastran los suspensos, como si fueran deudas que acumulan de trimestre en trimestre. Si concebimos a la evaluación como esa actividad crítica de aprendizaje, que recoge información de forma sistemática para mejorar las prácticas, ¿por qué no se reflejan esas mejoras en los procesos del alumnado? Quizás esto suceda porque como dice Álvarez Méndez (2008) en las instituciones se examina mucho y se evalúa poco, o al decir de Santos Guerra (2014), se evalúa mucho y se cambia poco. Y ello indicaría que algo está fallando, ya que si como manifiesta Stenhouse (1984) evaluar es comprender, deberían desligarse cambios a partir de dicha comprensión. Quiero decir, que mediante la evaluación deberían extraerse consecuencias para el debate y la mejora, pero sin embargo, las sesiones de evaluación están más bien enfocadas en lo que hace o no hace el estudiante, y no en lo que se puede modificar en el currículum a partir de la comprensión de su comportamiento (Santos Guerra, 2014).

#### 4.2 El procedimiento de evaluación

Respecto a dicha categoría, resulta de importancia destacar que más allá de las perspectivas docentes, que influyen inevitablemente en las prácticas de evaluación que se llevan a cabo dentro del aula, estas últimas también se encuentran determinadas por otros factores como la formación, las condiciones laborales, las exigencias contradictorias de las leyes (que ya han sido mencionadas y se continuarán analizando), el tiempo, y las exigencias del currículum (Alcaraz, 2015b; Santos Guerra, 2014). Es evidente y no podemos olvidar que todos los elementos anteriores condicionan en gran medida el proceso de evaluación.

Habiendo aclarado lo anterior, comenzaremos a analizar la transparencia de los criterios de calificación y evaluación expuesta por los docentes del curso. En principio, parece trascendente mencionar que tanto la orden de 14 de julio de 2016, como el decreto 111/2016, especifican que los centros deben hacer públicos los criterios de evaluación y promoción y que es un derecho propio del alumnado el conocimiento de estos últimos. Además, son diversos los autores que afirman que los criterios de valoración y de corrección deben ser clarificados y conocidos por los estudiantes, para hacer de la evaluación un ejercicio transparente (Álvarez Méndez, 2008; Arredondo, 1999, cit. en De Jesús, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019, Pasek y Mejía, 2017; Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola y Serván, 2009; Ruay, 2018). La mayoría de los docentes consultados afirman que efectivamente lo hacen, pero en sus argumentos explican que esto se hace necesario para que el alumnado comprenda el porqué de las notas, o de los puntos que vale cada actividad. Estos comentarios dan cuenta clara de la exposición de criterios de calificación, pero no precisamente de evaluación.

Evidentemente, cuando poner calificaciones es algo inevitable, resulta un factor clave que los estudiantes conozcan los criterios que se utilizarán para su asignación (Ruay, 2018). Que las notas no sean puestas “a ojo” y el alumnado tenga claro cómo será valorado su desempeño (Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019; Pa-

sek y Mejía, 2017), suele brindar seguridad y disminuir en parte, esa ansiedad que genera el tan nombrado sistema de calificaciones. Pero los criterios de evaluación no persiguen dicho objetivo, sino que implican el compartir con los estudiantes las razones por las cuales se realizan las tareas, los motivos en los que se asientan las mismas y la utilidad que poseen (Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola y Serván, 2009). Esto es lo que llevará al alumnado a desarrollar una mayor autonomía, a poder autoevaluarse y a regular su propio aprendizaje (Arredondo, 1999, cit. en De Jesús, 2016). Por ello resulta tan importante invertir tiempo en debatir al respecto, y lograr que se genere una auténtica comprensión de estos últimos factores.

Los estudiantes, al ser consultados sobre este punto, mencionan en sus respuestas que los docentes les aclaran cuales son las actividades que valen más y menos puntos, o el tipo de pruebas que tendrán que cumplir a lo largo del año. Esto parece indicar que se dedica un tiempo mayor a explicar y reflexionar sobre el porqué de las calificaciones, que sobre el porqué de los procesos que tienen lugar en el aula. Una vez más, parece priorizarse el valor de cambio, sobre el valor de uso del conocimiento (Santos Guerra, 2014).

En cuanto a los instrumentos que se utilizan para la evaluación, el decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, otorga autonomía a los docentes para emplear los métodos de enseñanza y aprendizaje que consideren más apropiados de acuerdo al nivel de desarrollo, aptitudes y capacidades del alumnado, en consonancia con lo establecido en el proyecto educativo del instituto (artículo 10, punto 2.b.). En lo que respecta precisamente a los métodos de evaluación, el proyecto educativo del instituto hace alusión a los mismos únicamente al referirse a la evaluación inicial, afirmándose que el profesorado utilizará los que considere más adecuados afín de conocer y valorar la situación de los estudiantes (PC, 2018). Parecería por lo tanto existir cierta libertad de elección para los docentes al momento de seleccionar los instrumentos de evaluación, aunque dicha libertad se ve condicionada teniendo en cuenta que luego estos deberán justificar la asignación de una calificación determinada –basada en la comprobación del alcance de los objetivos establecidos para la etapa-, a la vez que promover de manera paulatina “la autogestión del esfuerzo personal y el autocontrol del alumnado sobre el propio proceso de aprendizaje” (Orden de 14 de julio de 2016, p. 108), dos funciones que sin dudas, parecen difíciles de compatibilizar.

Los docentes de este curso hacen alusión a diversas herramientas de evaluación, pero en todas sus respuestas hay una que se repite una y otra vez: los exámenes. Esto es algo que corrobora la orientadora, quien afirma que el profesorado utiliza mucho este tipo de pruebas, y que las complementa con otras como los ejercicios de clase y la observación. A su vez, en las respuestas de los estudiantes se confirma dicha tendencia, ya que todos mencionan las pruebas escritas, mientras algunos agregan las tareas en clase y en casa, así como el comportamiento. En la sesión de evaluación observada, la importancia otorgada al examen se manifiesta en comentarios como el siguiente;



(...) “en mi clase intenta hacer los ejercicios y a veces cuando trabaja en grupo logra buenos resultados, pero en los exámenes le va muy mal. Mi asignatura la tiene suspenso y no creo que mejore demasiado.”(RO)

Algunos docentes dicen ofrecerle más y otros menos “peso”, algunos parecen confiar en que dicho instrumento ofrece información válida e importante, mientras otros opinan que son pocos los datos que brinda sobre el aprendizaje de los estudiantes, pero todos lo utilizan en sus prácticas de evaluación. Con respecto al mismo, Álvarez Méndez (2001, cit. en Alcaraz, 2015b) señala que en el momento de su realización ya no hay lugar para la duda ni el error, los malentendidos o las distracciones y de esta forma, se reduce el aprendizaje a la capacidad de repetición y retención, más que a la elaboración de pensamiento propio. Además, en su esencia y por definición, el énfasis de dicho método está puesto en la reproducción. Así, en muchos casos se termina por reducir el aprendizaje a la memorización, haciéndose difícil encontrar explicaciones causales a los resultados obtenidos por los estudiantes (Álvarez Méndez, 2008; Santos Guerra, 2014). Fernández, Alcaraz y Sola (2017) agregan además que los resultados que estas pruebas pueden evidenciar, no equivalen al aprendizaje real, ya que este no puede ser medido, al tratarse de modificaciones en las estructuras cognitivas de quienes aprenden. Parecería ser entonces que este instrumento por sí solo no puede dar cuenta del grado de adquisición de las competencias que se pretenden desarrollar en el alumnado, y mucho menos, explicar los aciertos y las dificultades que este último encuentra en el proceso de enseñanza aprendizaje. De hecho, Pérez Gómez, Pérez Soto, Sola y Serván (2009) afirman que la mayoría de los exámenes requiere sólo competencias de nivel inferior, ignorando otras de nivel superior como el análisis, la síntesis o la reflexión. Todo lo cual nos puede llevar a pensar que dicha herramienta es más bien útil para cumplir con la justificación de la calificación, pero no para promover el autocontrol y la autogestión de los estudiantes.

Con respecto a los demás instrumentos de evaluación que aparecen también en varias respuestas, encontramos las tareas diarias y la observación, que da lugar a la ponderación de variables como el esfuerzo, el compromiso y la actitud del alumnado. Respecto a las primeras, no se cuenta con información suficiente como para juzgar los objetivos a los cuales aspiran, ni las características específicas que poseen. En relación a la observación, que parece ser determinante a la hora de establecer juicios sobre el comportamiento así como sobre las actitudes del alumnado, Álvarez Méndez (2008) afirma que la misma suele ser utilizada por los docentes de forma espontánea e intuitiva. Lo que no queda del todo claro en este caso es, en principio, si el profesorado documenta este tipo de evaluación –mediante diarios, anotaciones, registros- y luego, si la acompaña de instancias de diálogo con los estudiantes, ya que este último permitiría valorar con mayor profundidad los motivos en los que se asienta su comportamiento (Álvarez Méndez, 2008; Pasek y Mejía, 2017; Santos Guerra, 2014).

En definitiva, si nos basamos en lo dicho por los docentes así como por los estudiantes, en este caso estaría presente la triangulación de métodos o estrategias

de evaluación, pero no así la de sujetos, ya que no parecería dársele el lugar al alumnado para hacer valer su palabra y argumento, así como tampoco se menciona la participación de las familias en el proceso. Quedan dudas por lo tanto sobre si el uso de los instrumentos se alinea con una visión de la evaluación como proceso que promueve el aprendizaje, o más bien como un control externo del profesorado sobre el alumnado (Perrenoud, 2008, cit. en Ruay, 2018). No debemos olvidar que para que la evaluación se considere educativa, las voces de todos los agentes educativos deben ser escuchadas, en vías de alcanzar una mayor comprensión del proceso (Alcaraz, 2015b).

En consonancia con esto último y con respecto al feedback sobre el proceso, a pesar de que tanto el PC (2018) como el guion para el desarrollo de la sesión de evaluación (2018, 2019) mencionan la posibilidad de que los delegados del curso dialoguen con los docentes, pudiendo exponer diversas cuestiones que afecten al grupo, esto no se sostiene en la práctica del instituto. De hecho, en la sesión de evaluación observada no hubo presencia de estudiantes, ni tampoco se hizo alusión a sus opiniones por parte de los tutores. Ahora bien, podría deducirse que si esta práctica se materializara, y se elaborara con reflexión y detenimiento, de manera sistemática, los alumnos podrían brindar datos sinceros y relevantes para la mejora de las prácticas de enseñanza (Alcaraz, 2015b; Álvarez Méndez, 2008). Así, la evaluación sería sin dudas más democrática, formativa y motivadora.

En cuanto a la retroalimentación de los docentes a los estudiantes, la misma resulta un factor fundamental si se concibe a la evaluación educativa tal como se ha especificado en las leyes y en el proyecto educativo de centro, es decir, como una de carácter continuo y formativo, que aspira a la mejora. Si se adopta dicha perspectiva, no se puede olvidar que la evaluación siempre debe estar al servicio de los protagonistas, y sobre todo, de los sujetos que aprenden (Álvarez Méndez, 2008). Las devoluciones formarían parte del quehacer del profesorado en cuanto a este último le corresponde orientar y apoyar al alumnado en su proceso educativo (Decreto 327/2010, de 13 de julio de 2010).

Extrapolando lo anterior al instituto en cuestión, según la orientadora, los docentes parecerían cumplir con dicha labor ya que “se va dando al alumno constantemente retroalimentación de qué tiene que hacer para mejorar” (EO). El profesorado por su parte, admite que intenta ofrecer devoluciones al alumnado. De hecho, la primera docente entrevistada resalta el efecto motivador que las mismas reportan. El hecho es que no cualquier tipo de devolución, hecha en cualquier momento del proceso tiene el mismo valor, ni llega a los alumnos de la misma forma. Los comentarios realizados después de los exámenes tienen un carácter más bien retroactivo (De Jesús, 2016), debido a que se ofrecen cuando ya no hay tiempo para reflexionar y mejorar. Este tipo de feedback no colaboraría en gran medida con la autorregulación, autonomía y metacognición de los estudiantes (Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019). A su vez, resulta de gran importancia que la información brindada sea comprensible y esclarecedora para el alumnado, ya

que como plantea Álvarez Méndez (2008), la clave del feedback se encuentra en la calidad y claridad de los datos y a través del mismo, el docente debe contribuir a encontrar soluciones a tiempo, que eviten el fracaso y apuesten por la superación.

Asimismo, algunos docentes mencionan que el objetivo de las devoluciones es que los alumnos puedan mejorar mediante la detección de lo que han hecho mal. Otra vez, el foco se pone en estos últimos; si cometen errores, parecen ser ellos los únicos responsables. Igualmente, podríamos decir que al aspirar a la reflexión sobre el proceso, el profesorado poseería buenas intenciones. Ahora bien, estas deben acompañarse de otros elementos para lograr ser enriquecedoras, como por ejemplo, un clima de confianza mediante el cual se promueva la autoevaluación, y el error no sea penalizado sino comprendido y transformado (Alcaraz, 2015b, Hattie, 2017).

En definitiva, si nos apoyáramos en las respuestas de los docentes podríamos decir que se ofrecen fundamentalmente dos tipos de feedback; uno más bien orientado a la tarea, y otro, más dirigido al proceso. El hecho es que según las respuestas aportadas por los estudiantes, parece ser que el que ellos más identifican es el que se corresponde con la tarea, aquel mediante el cual el profesorado le comunica si la ha hecho bien o mal, pero no mucho más que eso. El alumnado no presenta ejemplos de comentarios docentes que se relacionen con la reflexión sobre el proceso, lo cual puede deberse a que les cueste identificarlos explícitamente, o quizás, a que no terminan de apropiarse de la información por diversos motivos. Entre estos puede estar el hecho de que el feedback sea brindado a toda la clase en conjunto, resultando un tanto confuso e incomprensible (Hattie, 2017), o que los comentarios otorgados sean demasiado breves (Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola y Serván, 2009) y no establezcan orientaciones específicas que conecten con el lugar del proceso en que se encuentran los estudiantes.

Lo preocupante son las veces que se repiten las frases de tipo “tienes que estudiar más”, “te tienes que esforzar” o “tienes que trabajar más en casa”, ya que todas ellas dan cuenta de procesos atributorios exculpatorios (Santos Guerra, 2014) que ponen toda la responsabilidad de los malos resultados sobre los estudiantes, ignorándose otras posibles variables que pueden influir en la díada de enseñanza-aprendizaje. Además, son evidentes las posibles repercusiones que este tipo de devoluciones sumadas a las calificaciones pueden generar en los estudiantes. Entre ellas, encontramos la propulsión de comportamientos perversos que van en dirección opuesta al aprendizaje, a los cuales Rodríguez (2003, cit. en, Alcaraz, 2015b) denomina como efectos de la racionalidad calificativa. “Hacer la pelota”, tal como dice el alumno A11, copiar, quedar bien, mentir, son algunas de las conductas que entrarían dentro de este conjunto de comportamientos y que evidentemente, nada tienen que ver con los objetivos que persigue la evaluación educativa.

### 4.3 La calificación

A través de esta última categoría, dividida en dos subcategorías específicas, se pretende comprender el concepto que los docentes y alumnos manejan sobre la calificación, así como el reparto del peso que se realiza de esta última.

Es de público conocimiento que en el sistema educativo, dada su estructura y condiciones, la evaluación y la calificación deben convivir, lo cual genera muchas veces confusión entre las mismas y sus funciones. Inclusive a nivel legislativo, en decretos y órdenes estas confusiones se hacen patentes, por ejemplo, cuando se hace alusión a la promoción del alumnado y se indica que este último no podrá promocionar cuando su evaluación en tres materias o más haya sido negativa. Evidentemente, estos son aspectos que no colaboran con la diferenciación entre los términos. Respecto a ello, la orientadora del instituto plantea lo siguiente;

Creo que la tendencia de nuestro sistema educativo es a confundir, evaluación con calificación, pero que luego cuando hablamos del concepto de evaluación educativa, esa evaluación que necesitas para mejorar, todo el mundo sabe de lo que estamos hablando y se pone en marcha. (EO)

Parecería ser entonces que aunque se admite la tendencia a confundir ambos conceptos, los mismos serían diferenciados al momento de ponerlos en práctica y efectivamente, a partir de las respuestas docentes, se desligan indicios de distinción entre los mismos. Parece comprenderse que la evaluación es más compleja, que implica otras acciones y que debería servir para ayudar a los estudiantes. El problema es que lo que diferencia a la calificación y a la evaluación va mucho más allá de eso; la calificación, más que ir a favor, obstruye el proceso de enseñanza aprendizaje, vinculándolo inevitablemente con una pedagogía transmisiva que se sabe ya como obsoleta e ineficaz (Feito, 2010, cit. en Alcaraz, 2015c).

Uno de los docentes entrevistados argumenta que no le encuentra sentido a la calificación, pero a su vez, admite que a los alumnos que no logran comprometerse y que él no logra acercarse a la asignatura, no tiene otra alternativa que dejarlos suspensos. Se hace evidente así la función sancionadora de la calificación, su sentido de control y acreditación social (Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola y Serván, 2009). ¿Qué sucedería si en vez recurrir a la calificación, se la eliminara y se centraran los esfuerzos en indagar lo que le sucede a los estudiantes?, ¿qué ocurriría si en vez de asumir la autoridad mediante el sistema de calificación, el profesorado generara una relación horizontal que permitiera una mayor confianza para poder dialogar con sinceridad? Quizás este cambio de perspectiva arrojaría mayores beneficios sobre el aprendizaje. Ahora bien, volviendo a lo que ocurre actualmente, está claro que la calificación no se preocupa por las causas o procesos que han llevado a los aparentes resultados, sino que se conforma con medir el conocimiento adquirido y en función de ello clasificar, certificar, lo cual es algo peligroso, y más, si tomamos en cuenta el contexto en el cual está inmerso el instituto.



Lo malo es que, aun siendo cierto el peligro mencionado, parece ser que el número de suspensos y aprobados que arroja la calificación ocupa un lugar significativo en la agenda de los docentes y del centro educativo, lo cual se ve reflejado también en la sesión de evaluación observada donde al plantearse la situación de cada alumno en particular, la secuencia siempre era la misma; se mencionaba primero su nombre, luego el número de suspensos y finalmente los comentarios al respecto de su comportamiento, actitud, participación en clase, etcétera.

Dicha relevancia otorgada a la calificación se hace patente en las respuestas aportadas por los estudiantes, ya que varios creen que la evaluación es precisamente el número final, es decir, la media entre todas las notas obtenidas a lo largo del curso, mientras la calificación se correspondería con las puntuaciones parciales. La importancia dada a esta última podría ser en parte la responsable de la confusión de los estudiantes, quienes en definitiva consideran que el objetivo de la evaluación sería arribar a un número, que más que informar sobre el proceso ejerce una función de control sobre ellos mismos.

Ahora bien, ¿cómo se reparte el peso de la calificación? De acuerdo a los indicios que aporta el profesorado, lo que más importancia tendría para el establecimiento de la calificación sería; la observación en clase –en vías de detectar el esfuerzo, compromiso, participación y trabajo diario de los estudiantes- y los resultados de los exámenes. Podríamos pensar que la elección de dichas fuentes o técnicas se basa en la creencia de que aportan información fiel sobre los aprendizajes “adquiridos”, lo cual responde a la evidente y confusa relación entre la calificación y la evaluación. Ahora bien, también es cierto que existe cierta coerción por parte del sistema hacia los docentes (Santos Guerra, 2014), y que la misma podría condicionar esta decisión. Me refiero concretamente a que, más allá de la valoración del trabajo diario, el sistema educativo pide “evidencias objetivas” que respalden la medición llevada a cabo y esto se traduce casi indefectiblemente, en exámenes. Lo paradójico es que en el afán de recopilar esas evidencias, el profesorado cede ante la realización de estos últimos (aunque parezca no estar de acuerdo), pero a la par de ello, recurre también a una observación que parece ser a todas luces no sistemática, ni registrada, ni triangulada con otras fuentes de información. Esto resulta contradictorio si pensamos en la pretendida objetividad anteriormente mencionada, ya que finalmente parecería que la calificación y por ende la clasificación del alumnado se sustentaría, por un lado en una visión que puede tener mucho de intuición y poco de sistematización, y por otro en la utilización de un instrumento que más que interpretar al aprendizaje como construcción, lo concibe como una reproducción.

Recogiendo ahora lo expresado por los estudiantes, los mismos notan y reconocen la importancia de los exámenes así como de la observación, y son conscientes de su peso en la calificación. En sus respuestas admiten además la valoración de los trabajos domiciliarios y de aula, algo que también sostuvo el profesorado, pero parecería ser que estos se tienen en cuenta en menor medida que los anteriores.

## 5. CONCLUSIONES

Mediante la realización de este estudio, se ha intentado conocer y comprender las opiniones de docentes y alumnos de 1º de la ESO de un instituto al respecto de la evaluación educativa; su concepción, sus funciones, su procedimiento materializado en las prácticas y su diferenciación respecto de la calificación.

Tal como se ha afirmado a lo largo de dicha descripción, la línea del trabajo ha intentado seguir la lógica del estudio de caso, pero se ha aclarado también que no se ha cumplido en toda regla con esta metodología, ya que las condiciones y el tiempo han limitado el rigor del proceso. Existen diversos factores que podrían generar una aproximación más fiel, rigurosa y rica al caso en cuestión, y dentro de ellos podemos encontrar: una triangulación que se valiera de más fuentes de datos (la revisión de trabajos de los estudiantes, los cuestionarios que no pudieron ser completados, observaciones dentro del aula), la revisión de los interesados (Stake, 2010) o reflexión de los miembros (Tracy, 2010) y también un involucramiento por un mayor periodo de tiempo (Maxwell, 2012) dentro del instituto.

En cuanto a los datos obtenidos sobre la realidad del curso e instituto que ha sido objeto de estudio, se puede apreciar que el concepto de evaluación educativa manejado por los docentes es en parte confuso, y se encuentra centrado en el alumnado. Las funciones parecen solaparse con las de la calificación, lo cual termina repercutiendo en el proceso que llevan a cabo los docentes para realizar la evaluación; en los instrumentos que utilizan, en los datos que recopilan, en la información que ofrecen al alumnado, y también en como este último la recibe. La calificación, parece tener un gran peso para ambos agentes educativos y junto a las características del sistema educativo en general, del instituto en particular, y las creencias de los educadores, condicionan ampliamente la práctica evaluadora. Parece ser que las intenciones de estos últimos son muchas veces adecuadas pero el tiempo, la cantidad de alumnos, la formación y las exigencias desde los niveles más altos del sistema son factores que no suelen jugar a favor.

Con respecto a los cambios que se necesitarían para modificar la concepción de la evaluación y sus prácticas, Perrenoud (2008, cit. en Pereira, 2015) argumenta que sería imprescindible la reconstrucción de las instituciones educativas, pues la evaluación está en el núcleo del sistema didáctico y de enseñanza. En consonancia con ello, Álvarez Méndez (2008) agrega que no es posible cambiar un elemento de la estructura sin alterarla por completo. Hace falta cambiar el sistema, desde la formación que se ofrece a los docentes hasta la educación de los adolescentes y niños. Ahora bien, mientras estos cambios no sean posibles y evaluación y calificación deban coexistir en los centros educativos, se pueden reestructurar ciertas prácticas, de forma de acercarlas a la función formativa que debería caracterizar a todo proceso evaluador. Es importante en este sentido, el uso que se haga de los instrumentos, así como el valor que se le otorgue a la información que los mismos arrojan.

Es necesario que la evaluación sea transparente, creíble, con coherencia epistemológica y cohesión práctica, pertinente, aplicable y legítima, y para ello, debe estar al servicio de quien enseña y de quien aprende. Esto último constituye un componente fundamental que todos los agentes educativos deberían comprender, ya que conforma la base necesaria para poder cambiar la relación entre alumnado y profesorado, y que la misma pase a sustentarse en la cooperación, participación y corresponsabilidad.

Ahora bien, para que lo anterior tenga lugar, es necesario trabajar con docentes y con estudiantes. En principio, fundamentalmente con los primeros, para que puedan reflexionar y cuestionar el sentido del aprendizaje y la función que las instituciones educativas desempeñan y recién después, replantearse el papel de la evaluación. Esta última debe servir para establecer y negociar claramente los propósitos del proceso de aprendizaje, debe brindar una retroalimentación constructiva, desarrollar la co-evaluación y la auto-evaluación y por último, plantear tareas auténticas; contextualizadas y significativas para quienes aprenden (Pasek y Mejía, 2017; Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola y Serván, 2009).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: Aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de Encuentro*, 16(2), 55-86.
- Alcaraz, N. (2015a). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(11), 11-25.
- Alcaraz, N. (2015b). *La evaluación en el aula. Explorando el portafolios en Secundaria. Un estudio de caso*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Alcaraz, N. (2015c). Evaluación versus Calificación. *Aula de Encuentro*, 17(2), 209-236.
- Alfageme, B., Miralles, P. y Monteagudo, J. (2011). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 10, 51-63.
- Álvarez Méndez, J.M. (1993). La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- Álvarez Méndez, J. M. (2004). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. En *La formación docente: Evaluaciones y nuevas prácticas*. Santa Fe, Argentina: UNL, pp. 11-23.
- Álvarez Méndez, J.M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir. Razones y propuestas educativas*. Madrid: Morata.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 139, de 16 de julio de 2010, pp. 8 a 34. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/d2.pdf>
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín

- Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 122, de 28 de junio de 2016, pp. 27 a 45. Recuperado de: [https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/BOJA16-122-00019-11633-01\\_00094130.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/BOJA16-122-00019-11633-01_00094130.pdf)
- De Jesús, E. (2016). *La función formativa de la evaluación en un currículum integral*. (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Fernández Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educ@ción. Estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Fernández Navas, M., Fernández Millán, J.M. y Hamido Mohamed, A. (2011). *Educación social y atención a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Navas, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Parainfo.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y González-Calvo, G. (2019). Pero...¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27.
- Lagoa, L. (2014). *Adolescentes Resilientes: Características en Estudio de Caso en Instituciones Educativas de Contexto Crítico de Montevideo*. (Tesis de pregrado). Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Londres: Sage Publications.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ta ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Morey, A. (2001). La Evaluación Formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educación i Cultura*, 14, 183-200.
- Muñoz, P. y Muñoz, I. (2000). Intervención en la familia: Estudio de casos. En G. Pérez (Coord.) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural* (221- 252). Madrid: Narcea Ediciones.
- OCDE. (2012). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OECD Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/key-findings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial del Estado, núm. 179, de 28 de julio de 1999, pp. 28052 a 28056. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1999/07/28/pdfs/A28052-28056.pdf>
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de



- la Junta de Andalucía, núm. 144, de 28 de julio de 2016, pp. 108 a 396. Recuperado de: [https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/BOJA16-144-00289-13500-01\\_00095875.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/BOJA16-144-00289-13500-01_00095875.pdf)
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., y Ibáñez Mansilla, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la integración de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pasek, E. y Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 10(1), 177-193.
- Pereira, J. (2015). Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense de Heredia. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 405-428. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.22>
- Pérez Gómez, Á., Soto Gómez, E., Sola, M. y Serván Núñez, M. J. (2009). *La evaluación como aprendizaje. ¿Evaluación = Calificación?* Madrid: Akal.
- Popham, W.J. (Coord.). (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Ruay, R. (2018). La evaluación: una estrategia para desarrollar aprendizajes profundos en el estudiante. *Boletín Redipe*, 7(8), 46-52.
- Rubio, J., Castillejo, J., Sánchez, J. y López, M. (1992). Acción tutorial en educación secundaria. En R. Bautista, I. Canca, J. Castillejo, M.L. González, M. López, E. de la Plata, J. Rubio, J.M. Sánchez y A. Varón. *Orientación e Intervención Educativa en Secundaria* (37-78). Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La Evaluación como Aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Schutt, R. (2011). *Investigating the Social World: The Process and Practice of Research* (7ma ed.). California: Sage Publications.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ta ed.). Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality; Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16, 837-851.

## Díez Navarro, M<sup>a</sup>.C. (2019). *Caramelos de Violeta. Hacia la dulce metamorfosis de nuestras escuelas*. Barcelona: Graó

Laura Pañagua Domínguez <sup>1</sup>

**Recibido:** 28 de diciembre de 2019 **Aceptado:** 22 de enero de 2020 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Hacia la dulce metamorfosis de nuestras escuelas”, de M<sup>a</sup> Carmen Díez Navarro. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 263-265

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.vii1.7495>



<sup>1</sup>Laura Pañagua Domínguez 0000-0003-2888-6651

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga

[laurapani76@uma.es](mailto:laurapani76@uma.es)

Pequeños caramelos sabor a violeta, multiplicidad de botones y ramos de flores conectan, histórica y narrativamente en el presente de Mari Carmen Díez Navarro como símbolo de “lo que vale la pena conservar, de lo que nos puede hacer disfrutar y de lo que nos acompaña y nos endulza la vida” (p.16), naciendo así el título del libro que aquí se presenta: *Caramelos de Violeta. Hacia la dulce metamorfosis de nuestra escuela*. Este texto recoge algunas experiencias centradas en sus últimos años como maestra de educación infantil, fruto de su sentir y su pensar la infancia, de su comprensión sobre el oficio de ser maestra y sobre la educación. Sus protagonistas, niños y niñas, sus familias y amigos y ella en cuanto que maestra. A través de estas agudas páginas nos invita a contemplar el acontecer de sus vidas en el aula, en la escuela -también fuera de ella- para poder vislumbrar e imaginar junto a ellos las complejidades, entresijos y maravillas del encuentro educativo.



El libro está organizado en dos apartados: el primero, “Aprender abiertamente”, expone una serie de proyectos de trabajo desarrollados en las clases de Educación Infantil de Mari Carmen, que ponen en evidencia el modo en el que discurren algunos momentos de esos proyectos y las oportunidades de aprendizaje y de relación que evocan; el segundo apartado, “Una escuela acompañante”, presenta experiencias de aula que giran en torno a una escuela deseable y deseada por la autora y que posibilitan pensar en la importancia de tener en cuenta las diferencias y cuidar las relaciones en los procesos educativos.

Así pues, diversos son los temas sobre los que transcurren los proyectos y las experiencias presentadas en los que se puede explorar el mundo, se acerca a las criaturas al arte del collage, al diseño y grabación de un programa de televisión; también, a la exploración de diversas formas de manifestación artística, a la indagación de la cultura china y japonesa; se potencian aprendizajes en torno al cuerpo humano y se promueve la investigación acerca de la trayectoria y las producciones de mujeres artistas, etc.; como algunos de los ejemplos que se relatan. Resulta curioso destacar como, a la misma vez que se trabajan las matemáticas, la lectoescritura y demás aspectos del currículum normativo, se da cabida a los vínculos, las emociones, los conflictos, el ciclo de la vida, los miedos, la muerte, el género, la responsabilidad, fantasía y realidad, la pasión.

Las “chispas” que encienden los proyectos de trabajo provienen de diversas fuentes; a veces son proyectos de centro, pensados y diseñados por varias maestras; otras veces nacen de un pensar compartido por la clase respondiendo a la pregunta *¿qué queremos aprender?*; en ocasiones, se gestan a partir de propuestas de las familias, o de “pistas” que nacen de la propia vida del aula y de atender las necesidades, curiosidades, interrogantes y planteamientos de los niños y de las niñas.

Los recursos que utilizan, aportados por los niños, las familias, las maestras o personas allegadas son múltiples: fotografías, libros películas, cuentos, relatos escritos y orales, múltiples objetos, canciones, danzas, materiales de artes plásticas. Cabe señalar también como dentro del plan de trabajo, reciben visitas de expertos en los temas que desarrollan, así como, de distintos miembros de las familias, quienes aportan y comparten sus saberes y experiencias. Las actividades diseñadas y desarrolladas, en torno a las temáticas y recursos, son múltiples en cada proyecto, aunque tienen un denominador común: presentar el mundo de modo que despierte la curiosidad y la imaginación, generando espacios de libertad para explorarlo junto a otros e ir, así, haciéndolo propio.

Es interesante observar, como a lo largo del relato que va narrando Mari Carmen en su libro, reflexiona sobre su propia práctica y sobre lo que en ella va aconteciendo -desde la idea de que no es algo pre-fijado ni estático-, integrando, de manera adecuada y equilibrada, su palabra y la palabra de los niños; esto nos muestra el modo personal en el que esta maestra entiende y lleva a cabo los proyectos, los principios pedagógicos y el lugar desde el que mira y da vida a lo educativo, la infancia y la cultura -que de esta manera, va cobrando vida en la clase-. Con su lectura, la autora nos regala la oportunidad de entrar en sus clases y de poder apreciar un aula donde lo relevante es lo que la vida misma da de sí, convirtiéndose en un lugar dónde se promueven vínculos respetuosos y se gestan relaciones cuidadosas entre los niños y las niñas, la maestra, las familias y la comunidad.

Resaltar como la palabra, los espacios de debate y conversación atraviesan todos proyectos, en el sentido de que se cuidan con detalle los ambientes y los contextos, se acogen los interrogantes, curiosidades, inquietudes, propuestas y deseos de las

criaturas y de sus familias, que sirven de pistas para crear oportunidades de trabajo que generan deseos por conocer, placer y motivación para aprender a partir de ellos. Entre los principios pedagógicos que subyacen de esta manera de trabajar en el aula están: (i) la importancia de atender a sucesos ligados a las emociones y a los conflictos como motores de aprendizaje intelectual y relacional; (ii) la asunción de la diversidad, al tener en cuenta las particularidades de cada niño y de cada niña; (iii) la posibilidad de explorar el mundo, la cultura y el arte en libertad desde sus mas diversas formas desde un sentido crítico y de responsabilidad; (iv) se establecen vínculos cercanos y se promueven las relaciones con la familia como miembros activos de los procesos de enseñanza.

En definitiva, cabe señalar como Mari Carmen, a través de sus hermosas historias, nos abre las puertas de su aula y lo que en ella acontece; como, con un mimado lenguaje, nos presenta un currículum vivo, abierto y flexible que pone el acento en lo relacional, en lo afectivo y en lo emocional; y que tiene como base la convivencia con el mundo, la posibilidad de que los niños y las niñas construyan un universo común y compartido, a la vez que aprenden y desarrollan su propia subjetividad; todo esto, junto a una maestra que cuida y atiende a cada uno de ellos, y de todos a la vez.



## ENTREVISTAS

# La investigación educativa, un trabajo de creación. Entrevista a Nieves Blanco

*Educational research, a work of creation.*

*Interview with Nieves Blanco*

Ester Caparrós Martín<sup>1</sup>, Marta Gema Parrado Merino<sup>2</sup>

**Recibido:** 27 de enero de 2020 **Aceptado:** 27 de enero de 2020 **Publicado:** 31 de enero de 2020

**To cite this article:** Caparrós, E. y Parrado, M. (2020). La investigación educativa, un trabajo de creación. Entrevista a Nieves Blanco. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 266-268

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7584>

## <sup>1</sup>Ester Caparrós Martín

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,  
Universidad de Málaga

[ester.caparros@uma.es](mailto:ester.caparros@uma.es)

## <sup>2</sup>Marta Gema Parrado Merino

Estudiante de 2º de Grado de Maestro de Educación Infantil,  
Universidad de Málaga

[martaparradom@hotmail.com](mailto:martaparradom@hotmail.com)



**Palabras clave:** investigación educativa; investigación sobre la práctica; carrera académica universitaria

**Keywords:** educational research; research on practice; university academic career

## BIOGRAFÍA

Nieves Blanco es Catedrática en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Posee una larga trayectoria docente e investigadora que la ha llevado a participar en más de 30 proyectos de investigación, nacionales e internacionales, cuyos resultados se han visto reflejados en un centenar de publicaciones, entre las que se encuentran artículos científicos, libros y capítulos de libro. La mayor parte de su actividad investigadora la ha centrado en tres ámbitos: el currículum, la formación del profesorado desde la línea de los saberes docentes y la coeducación.

En la entrevista, la profesora Nieves Blanco nos habla del rigor, la flexibilidad y la confianza como tres pilares fundamentales en la investigación, que ha ido

aprendiendo a lo largo de su trayectoria. Así pues, para ella *investigar es investigarse*, lo que significa que la investigación es una labor de creación que implica a quien la realiza; un posicionamiento que exige situarse en el plano de la comprensión y no en el del descubrimiento y la confirmación de teorías, como clave para indagar con verdadero sentido. A esto, la autora suma otra idea en la que explicita la posición que ocupa el investigador o la investigadora en el proceso indagador: “Tú eres tu primera herramienta de investigación”, lo que se traduce en el hecho de que quien investiga siempre está presente, *es* en la investigación. En definitiva, la autora nos trae una visión acerca de la investigación que adjetiva como “educativa”, que trata de cuidar el sentido de aquello que trata de comprender, que ayuda a enriquecer el criterio profesional y que posibilita mantener un contacto real y cuidado con la práctica viva de las escuelas y los diferentes contextos educativos.

## BIOGRAPHY

Nieves Blanco is Professor in the Department of Didactics and School Organization of the Faculty of Education Sciences at the University of Malaga. She has a long teaching and research career that has led her to participate in more than 30 national and international research projects, whose results have been reflected in a hundred publications, including scientific articles, books and book chapters. Most of her research activity has focused on three areas: the curriculum, teacher training from the perspective of teaching knowledge and coeducation.

In the interview, Professor Nieves Blanco talks about rigor, flexibility and trust, as the three fundamental pillars in research which she has learned throughout her career. Thus, for her to investigate is to investigate about oneself, which means that research is a work of creation that implies the researcher. It is a perspective that demands a disposition of understanding and not the one that tries to discover and confirm theories. Besides that, the author explains another idea about the position occupied by the researcher in the research process: “You are your first research tool”, which means that the researcher is always present, he/

“ Tú eres tu primera herramienta de investigación”, lo que se traduce en el hecho de que quien investiga siempre está presente, es en la investigación

she *is* in the investigation. In short, the author brings us a vision about the research that adjectives as “educational”, that tries to take care of the meaning of what it tries to understand, that helps to enrich the professional criteria and that makes it possible to maintain a real and careful contact with the live practice of schools and different educational contexts.

#### CÓDIGO QR



URL :

<https://www.youtube.com/watch?v=EUb6BCD5fqo&feature=youtu.be>